Pautas pedagógicas restaurativas

para la prevención y atención de violencias basadas en género y violencias sexuales

Dirección de Bienestar
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

GRUPO DE REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

EUCARIS OLAYA

Directora de Bienestar FCH

MARÍA ELVIA DOMÍNGUEZ BLANCO

Profesora Asistente – Departamento de Psicología

PATRICIA RODRÍGUEZ SANTANA

Profesora Asociada – Departamento de Sociología

MAGNOLIA DEL PILAR BALLESTEROS CABRERA

Profesora Asociada – Departamento de Psicología

OLGA YOLANDA ROJAS TORRES

Profesora Asociada – Departamento de Lingüística

JOSÉ GREGORIO RODRÍGUEZ

Profesor Asociado – Departamento de Psicología

ANYI PAOLA MUÑOZ UMAÑA

VANESSA FEO CASTIBLANCO

Trabajadoras Sociales – Dependencia Asuntos de género FCH

ANGELA MARÍA FONSECA VILLATE

FLOR ÁNGELA TORRES NARVAÉZ

Abogadas – Comité de Resolución de Conflictos y Aspectos Disciplinarios CORCAD FCH

Listado de Siglas

CORCAD	Comité de Resolución de Conflictos y Asuntos Disciplinarios
CBU	Consejo de Bienestar Universitario
CSU	Consejo Superior Universitario
FCH	Facultad de Ciencias Humanas
UNAL	Universidad Nacional de Colombia
VBG	Violencias Basadas en Género
VS	Violencias Sexuales

Introducción 6

12 Objetivos
Generales
Específicos

Marco contextual de las VBG y VS
en la Universidad Nacional de Colombia 14

28 Principios ético-políticos

Recomendaciones 39
Metodológicas

49 Desarrollo de Estrategias

- Estrategias de prevención universal / 48
- Estrategias de prevención selectiva / 51
- Estrategias de prevención indicada / 52
- Estrategias de reparación del tejido social / 62

67 Referencias Bibliográficas

74 Anexo 1 Caja de Herramientas

Introducción

Desde la Dirección de Bienestar, el Comité de Resolución de Conflictos y Aspectos Disciplinarios (CORCAD) , la Dependencia de Asuntos de Género y el Grupo de Reflexiones Pedagógicas de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), nos dimos a la tarea de trabajar por el reconocimiento de la misión pedagógica y formativa institucional para una educación sentipensante que promueva la formación integral de estudiantes, que sea garante del derecho a una vida libre de violencias y salvaguarde la convivencia universitaria entre estudiantes, profesorado y personal administrativo.

Nuestro campo de acción tiene fundamento normativo en el Acuerdo 1 de 2012 del Consejo de Bienestar Universitario (CBU), Acuerdo 011 de 2005 del Consejo Superior Universitario (CSU), el Acuerdo 044 de 2009 del csu, el Acuerdo 035 de 2012 del csu, y el Protocolo para la Atención y Prevención de Violencias Basadas en Género (VBG) y Violencias Sexuales (VS) contenido en la Resolución 1215 de 2017 de la Rectoría, citadas como referentes de la autonomía universitaria y construidas colectivamente. Así mismo, se relacionó con los lineamientos del Plan de Acción de la Facultad de Ciencias Humanas 2021-2022.

Con relación al Acuerdo 035 de 2012 del CSU, por el cual se determinó la Política Institucional de Equidad de Género y de Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres; y como lo establece el Artículo 5, una de las estrategias institucionales para la promoción de la equidad de género es la adopción de medidas de prevención, detección y acompañamiento frente a las Violencias Basadas en Género. Es a partir de estos lineamientos que se nutre el Protocolo de vgb y VS sobre los principios orientadores de prevención y acción integral de las dependencias que conforman los estamentos universitarios y el presente documento.

De conformidad al Acuerdo 1 de 2012 del CBU, por el cual se establecen algunos mecanismos alternativos de prevención, atención y manejo pedagógico de los conflictos estudiantiles en la Universidad Nacional de Colombia, el artículo 3 determina que la instancia responsable de implementar mecanismos alternativos para la promoción de convivencia, corresponde a la Dirección de Bienestar de Facultad y podrá solicitar apoyo a las instancias que considere pertinentes.

Esta propuesta de resolución de situaciones de convivencia por vía del proceso pedagógico y restaurativo en atención a las vgb y VS, se justifica en la búsqueda de herramientas ético-políticas y metodológicas que nos permitan reflexionar acerca de las relaciones construidas históricamente entre hombres, mujeres e identidades no heteronormativas con el propósito de trabajar progresivamente por la justicia de género, el cuidado y la reciprocidad en el contexto universitario.

Así, acogemos también los aportes del equipo directivo de la Facultad de Ciencias Humanas que construyó de manera amplia y colectiva el Plan de Acción 2021-2022, que reconoce la perspectiva de diálogo de saberes,

> como una apuesta por aprehender entre todos y todas y de cada persona. En donde el aprendizaje se cuestiona y se entiende desde una mirada transversal, multidireccional y horizontal; mediado por estrategias respetuosas, abiertas, inter y transdisciplinares. El sentido ético del Plan propende por incentivar y desarrollar una cultura organizacional transparente y honesta, donde todos los procesos de nuestra Facultad sean concertados e informados; aún más allá, un sentido ético que nos motive a cuestionarnos sobre cómo nos relacionamos, y nos aliente para cuidarnos, protegernos y actuar de manera coherente con el bien comunitario. (p. 6)

De igual manera, toma como referencia y sentido del Plan, dentro del campus:

> El Buen Vivir, como una crítica y una respuesta activa y comprometida. Por un lado, cuestiona el sentido antropocéntrico arrogante, dominante y vanidoso que ha tenido el ser humano, y especialmente el Occidente capitalista, respecto a las otras formas de vida y existencia en el planeta tierra. Hacemos parte de un sistema más amplio y complejo de la vida, por tanto, el buen vivir busca vincular la humanidad con el cuidado de la tierra, con el cuidado de la vida y en especial, poner en cuestión la lógica hegemónica de control y poder que ha impuesto modelos de desarrollo y estilos de vida desiguales, injustos, violentos, que excluyen lo diverso, lo plural y lo diferente. (p. 6)

El "buen vivir" se asume así, como una posibilidad de reconciliarnos y reconstruir el sentido de vida, de reconocer que cada persona integra una red amplia y diversa relacionada con las fuerzas y dinámicas que tiene la vida misma, por lo que supone comprometerse con el sentir y el pensar de la otredad, en un movimiento de reconocimiento recíproco, pues no hay bienestar individual sin bienestar colectivo. En una sociedad permeada por los conflictos, que son el resultado de la complejidad humana, el buen vivir busca generar y tramitar mecanismos que propendan por el diálogo y la reconstrucción del tejido social, siendo una alternativa para superar las múltiples violencias.

En síntesis, el buen vivir implica ocuparnos con responsabilidad de garantizar que quienes habitamos el territorio de la universidad logremos mantener el equilibrio entre nosotros y nosotras y asegurar que con prácticas cotidianas promovamos la continuidad y el cuidado de la vida. Bajo este imperativo ético y político invitamos a la comunidad universitaria a construir conjuntamente las pautas para el buen vivir, privilegiando el diálogo polifónico de conocimientos y saberes críticos para la erradicación de las violencias que, anulando la otredad, amenazan la red de la vida. Entonces, esta propuesta es un paso urgente para asumir la responsabilidad, como comunidad universitaria, de reconocer y abordar pedagógicamente las VBG, siendo coherentes con la labor formativa y crítica de la universidad, como también con las pautas de reciprocidad, complementariedad y cuidado que sustentan el buen vivir.

Necesitamos ahondar en investigaciones, en comprender y cuidar la interconexión entre lo plural, lo singular, lo diverso y lo diferente que convive en el mismo escenario, amplio, complejo y profundo de la Universidad Nacional de Colombia.

En ese sentido, el presente documento se compone de los siguientes apartados:

Objetivos

General

Promover el buen vivir a través de procesos pedagógicos desde el cuidado y la justicia de género que contribuyan en la consolidación de relaciones respetuosas, conscientes y equilibradas entre los diferentes actores que conforman la comunidad universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas, en seguimiento a las competencias otorgadas por el Acuerdo 044 de 2009 y el Acuerdo 035 de 2012 del Consejo Superior Universitario.

Específicos

- Problematizar los privilegios de género que se reproducen en prácticas machistas, sexistas, homofóbicas o discriminatorias normalizadas, por medio de campañas y espacios de reflexión adelantados con el acompañamiento de la Dirección de Bienestar y la Dependencia de Asuntos de Género con los diferentes estamentos de la Facultad de Ciencias Humanas.

- Visibilizar y atender las desventajas e injusticias de género en tanto relaciones de opresión estructurales que, al inmovilizar o disminuir a determinados grupos sociales, afectan todo el tejido social, realizando para ello procesos de sensibilización con el acompañamiento de Dirección de Bienestar y de atención pedagógica por parte del Comité de Resolución de Conflictos y Aspectos Disciplinarios con denuncias que involucren estudiantes.

- Incentivar la transformación de imaginarios, estereotipos y prácticas de opresión que sustentan las diferentes formas de violencia de género y sus expresiones simbólicas y materiales, a través de procesos de diálogo y formación crítica con la comunidad universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas apoyados por la Dirección de Bienestar.

- Contribuir en la consolidación de procesos individuales y colectivos que permitan la autorreflexión; los diálogos amplios, colectivos y horizontales; las relaciones respetuosas, cuidadosas y solidarias, reconociendo la pluralidad y diversidad humana que convive e interactúa en el espacio universitario.

A continuación, se exponen los conceptos y diagnósticos sobre las VBG y las VS en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Marco Contextual

VBG y VS en la Universidad Nacional de Colombia

Para enmarcar esta propuesta se establece la importancia de ubicar los aportes conceptuales de las VBG y las VS como base para la construcción de pautas pedagógicas restaurativas y, a la vez, dar a conocer un breve contexto de las dimensiones materiales y simbólicas de la experiencia estudiantil donde confluyen estas violencias.

Así, a partir de los aportes de Iris Marion Young (2000) es posible definir las **Violencias de Género como formas de opresiones sistemáticas e institucionalizadas** que se ejercen contra grupos sociales específicos debido a su identidad, prácticas o condición sexual, siendo las mujeres y las identidades no normativas los principales focos históricos del ejercicio de tales violencias. Como señala Young, las violencias de género en tanto realidad estructural, se expresan en desventajas e injusticias concretas y cotidianas que hacen parte del relato consciente e inconsciente de normas, hábitos y símbolos socialmente compartidos.

En el contexto que nos atañe, y en diálogo con lo estipulado en la Resolución 1215 de 2017 de Rectoría, las VBG son reconocidas como

> todo acto de violencia, incluidas las amenazas de tales actos y la coacción, producido en la vida pública o en la privada y basado en el género o la preferencia sexual de la persona victimizada. Dichos actos perpetúan las relaciones y estereotipos de género dominantes en una sociedad, esto es, las creencias construidas y normalizadas en un contexto histórico y cultural, sobre los atributos que caracterizan a lo que se concibe como hombres y mujeres.

Si bien estas violencias recaen sistemáticamente sobre los cuerpos y trayectorias de vida de las mujeres e identidades no normativas, sus afectaciones para el tejido comunitario y el buen vivir son generalizadas, pues la existencia de escenarios discriminatorios y relaciones jerárquicas con la otredad, desestiman la coexistencia de la vida y la diversidad, aspectos fundamentales para la convivencia universitaria. En respuesta, Paredes (2008) propone que para el buen vivir debe existir una complementariedad no jerárquica y autónoma entre hombres, mujeres e identidades no binarias; es decir, en oposición a la complementariedad heterosexual en la familia, la naturaleza de la opresión, la discriminación y la explotación hacia las mujeres, el feminismo comunitario propone sustituir el concepto de pareja por el de par político.

En este aspecto, se adopta el giro epistémico que sitúa el buen vivir con los referentes de reciprocidad y complementariedad, reconociendo además que "estamos frente a una crisis civilizatoria que ya no puede ofrecer [...] soluciones individuales a contradicciones sistémicas de grandes proporciones" (Carosio, 2014, p. 26). Se requiere que las acciones de afrontamiento pedagógico a las VBG en el contexto universitario sean amplias, relacionales, integrales y que abarquen los diferentes registros de la *experiencia universitaria*, entendida como campo de reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas en diferentes temporalidades y espacialidades de la experiencia entre estudiantes, profesorado y personal administrativo.

Por lo tanto, la noción de *experiencia universitaria* se enlaza para "superponer pasados, futuros y conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos" (Carli, 2007, p. 2) en lo relacionado con la memoria de género de la comunidad. Es así como, para Carli (2012), desde el feminismo, la experiencia se encuentra en "la intersección entre el lenguaje de lo público y la subjetividad, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual" (p. 26). Así, la experiencia universitaria puede ser leída desde las narrativas históricas del pasado reciente, la evolución de las políticas y las narrativas en tiempo presente de quienes la vivencian, por lo que, los procesos pedagógicos que devengan de esta propuesta requieren además acciones dinámicas, cambiantes y en constante construcción que den cuenta de la continuidad histórica de las VBG.

La *experiencia universitaria* sitúa las vivencias del estamento docente y administrativo y, en tanto la experiencia estudiantil supone un puente entre el lenguaje de lo público y la interioridad de cada sujeto, en esta se vinculan tramas relacionales, itinerarios, ámbitos institucionales y discursos de cada época. Los itinerarios hacen referencia a las temporalidades en cuanto a cronologías y bifurcaciones durante la permanencia académica, trayectorias en las cuales interesan los momentos críticos, donde se presentan situaciones que afectan el acceso, la permanencia y la culminación del paso por la universidad de estudiantes, personal administrativo y docentes, siendo las VBG una de las más recurrentes.

De este modo, la experiencia universitaria integra las temporalidades en las coordenadas geográficas y simbólicas enmarcadas como territorialidad. Las primeras coordenadas corresponden a las edi-

ficaciones y espacios abiertos de los campus universitarios como lugares de encuentro para las relaciones pedagógicas, la sociabilidad estudiantil y la gestión académico-administrativa. Según Sandra Carli (2007), a partir de estas espacialidades vividas en el tiempo presente, dialogan los significados y las prácticas de la cultura institucional con las experiencias juveniles de cada época.

Las relaciones pedagógicas, muestran los distintos modos de apropiación del conocimiento tanto para docentes como para estudiantes. Para el caso de la Facultad de Ciencias Humanas, los saberes disciplinares corresponden a la filosofía, la literatura, el psicoanálisis y las ciencias sociales. Estas modalidades de saber entrecruzan los discursos académicos desde la tradición ilustrada, así como la desacralización de esta misma. Estas modalidades dejan huellas en las memorias intergeneracionales a partir de las actividades curriculares, salidas académicas, eventos y otros consumos culturales de la comunidad universitaria.

La sociabilidad estudiantil, configura el ámbito socializador por excelencia, según Carli (2012): "la relativa eficacia normativa e institucional de la universidad permite que los vínculos entre pares tengan un fuerte peso". En las universidades públicas como la Universidad Nacional se ha fortalecido el poder de las bases estudiantiles; sea como agentes autónomos y anónimos o como portavoces del malestar institucional a través de sus representantes, las agrupaciones estudiantiles, mediante demandas y acciones de diverso tipo. Las relaciones entre pares, las amistades y los noviazgos se gestan en la vida cotidiana configurando expresiones diversas y desiguales de género y sexualidad.

La gestión académico-administrativa comprende los vínculos temporales de las trayectorias estudiantiles a través de los planes de estudio, el sistema de información académico y el sistema de bienestar. En estas estrategias institucionales, la dirección de Bienestar es la responsable de asesorar a la facultad en los asuntos de género derivados de la aplicación del *Protocolo para la Prevención y Atención de Casos de Violencias Basadas en Género y Violencias Sexuales*[1], y las acciones de la facultad para su prevención con la comunidad universitaria, especialmente las agrupaciones estudiantiles.

En este contexto, la experiencia universitaria emerge como el conocimiento situado que permite construir reflexiones vinculantes entre las políticas universitarias sobre la violencia de género y la experiencia cotidiana de quienes habitan la universidad, especialmente de quienes han sufrido daños y agravios, es decir, un puente entre el lenguaje de lo público y la subjetividad. En otras palabras, es preciso apoyarse en las historias singulares como zonas exploradas principalmente por el feminismo que, en este caso, "propone una voz propia para las mujeres en los estudios acerca de educación" (Carli, 2012, p. 31).

Así, algunas de las investigaciones sobre el impacto real de las VBG y VS en la experiencia universitaria señalan dificultades en el rastreo de información relacionada, debido al subregistro y la escasa sistematización de casos (Díaz, 2020). Sin embargo, aún con estas limitaciones, se ha podido hacer la aproximación de al-

1 Consejo Superior Universitario, Resolución 1215 Del 16 de noviembre de 2017.

gunas cifras que revelan la preocupante situación de las relaciones entre hombres, mujeres y disidencias de género en el contexto universitario. Este panorama evidencia una dimensión aproximada de la situación de VBG y VS en el contexto universitario que, aunque limitada por el subregistro y la falta de sistematización ya señaladas, permite situar algunas características del daño social producido, y de la necesidad de acciones institucionales comprometidas para su transformación.

La violencia de género tiene diferentes expresiones dentro de la universidad, y como parte de la sociedad vincula los espacios domésticos, laborales y políticos. En relación con el estudio elaborado por la Dirección de Bienestar Universitario Sede Bogotá (2016), *Rompiendo el silencio: análisis de encuesta sobre violencia sexual a estudiantes mujeres*, las violencias más frecuentes se presentan entre estudiantes, muy por encima de personas desconocidas estando en el campus universitario, seguido de personal de construcción, guardias de seguridad y docentes, con frecuencias muy similares.

Los lugares en que las estudiantes han sido víctimas con mayor frecuencia de violencia sexual son los salones de clase; en segundo lugar, las fiestas y las salidas recreativas con compañeros o docentes, seguidos de La Plaza Che, las zonas en obra y la zona verde conocida como "La Playita". Esto concuerda con lo encontrado por Moreno, Osorio y Sepúlveda (2007), quienes afirmaron que el lugar de la universidad donde más comúnmente ocurren agresiones sexuales son los salones de clase.

Ambos estudios encontraron una relación entre el consumo de alcohol y los actos sexuales no consentidos, lo cual puede explicar por qué se encuentra como segundo lugar de ocurrencia de hechos de violencia sexual las fiestas y salidas recreativas, toda vez que culturalmente estos suelen ser espacios donde comúnmente se consume alcohol**.** Por lo tanto, problematizar las universidades en términos de la existencia, continuidad y transformación de estas relaciones con la sociedad significa entender que la universidad hace parte del conjunto de la sociedad, que no está inmunizada contra nada y que debe responsabilizarse por estudiar, comprender e intervenir en dichas dinámicas en las dimensiones geográficas y simbólicas del territorio que habitamos.

En la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), por ejemplo, uno de los temas más recurrentes es el de la violencia sexual hacia las estudiantes, y de manera más específica el del acoso sexual. En relación con el estudio elaborado por la Dirección de Bienestar Universitario Sede Bogotá (2016), *Rompiendo el silencio: análisis de encuesta sobre violencia sexual a estudiantes mujeres*, **el 54 % de 1602 mujeres encuestadas había sido víctima de algún tipo de violencia sexual dentro de la universidad o en actividades relacionadas con esta.** La ocurrencia de este fenómeno comprende un continuum entre expresiones frecuentes de acoso dentro del campus, hasta la gravedad del acceso carnal violento ocurrido en espacios o actividades relacionadas con la experiencia universitaria.

Los eventos más frecuentes informados estuvieron relacionados con la búsqueda de atención sexual no deseada: piropos o comentarios sexuales, regalos no deseados, mensajes inapropiados con contenido sexual sin consentimiento, manoseo de nalgas, senos o vagina, llamadas y correos electrónicos con intenciones sexuales e insinuaciones.

Frente al acto sexual no consentido o acceso carnal, el mismo estudio expone que algunas estudiantes reportaron haber sido obligadas a besar, acariciar, tocar o mantener relaciones sexuales mientras estaban inconscientes, dormidas o bajo los efectos del alcohol u otras sustancias psicoactivas. Del mismo modo, aparecen situaciones de acceso carnal violento, pues algunas estudiantes manifestaron haber sido obligadas a tener relaciones sexuales mediante el uso de la fuerza o de un arma en el campus o en actividades relacionadas con la universidad.

Otro estudio sobre la prevalencia, manifestaciones y efectos del hostigamiento sexual a la población estudiantil realizado con **1538 estudiantes de 8 sedes de la universidad revela que más del 80 % de las personas ofensoras son hombres, en su mayoría estudiantes (47,11 %), seguidos por docentes (19,33 %), entre otros (Díaz, 2020).** Se evidencia también que la respuesta más frecuente de las víctimas ante estas situaciones es el silencio, acompañado con reacciones de malestar generalizadas "que acarrean sentimientos paralizantes de la subjetividad: inhibición, vergüenza y miedo" (Gamboa, 2019, p. 214).

> Los efectos de estas violencias en la población estudiantil y en las mujeres, sus principales afectadas, comprenden daños a la salud psicológica, emocional y física, además de afectaciones materiales y simbólicas en relación con la experiencia universitaria. Así, por ejemplo, Díaz (2020) muestra con preocupación que una de las reacciones posibles en algunos de los casos de violencia, es el retiro del curso o incluso de la universidad por parte de la víctima, siendo un impacto concreto para el proyecto académico y el proyecto de vida de la persona.

Pese a la connotación histórica estructural de las VBG y VS, los estudios sobre sus características y efectos concretos en el contexto universitario son recientes, esto ocurre en general por la cultura patriarcal que tiende a invisibilizar esta realidad por considerarlas situaciones propias de lo privado, y en lo particular por tratarse de espacios de socialización que se supone "albergan la conciencia crítica y la autoridad moral de las sociedades" (Gamboa, 2019, p. 212), sosteniendo un imaginario del deber ser de la universidad distante de los conflictos y daños sociales de estas violencias.

Desde la perspectiva jurídica, los daños comprendidos como un menoscabo a los derechos y bienes de una persona se agrupan en la noción de daño psicosomático que, en palabras de Ana Luz Rodríguez (2008),

> "está conformado por el daño biológico, el daño psíquico y el daño a la salud o al bienestar. El tradicionalmente llamado daño "moral" es un aspecto del daño psíquico, en tanto perturbación psicológica no patológica, dolor, sufrimiento, indignación, rabia, temor, entre otras manifestaciones emocionales. El daño psicosomático comprende el "daño biológico" o la lesión en sí misma, y el "daño al bienestar" que, como consecuencia de aquel, afecta la vida ordinaria de la persona. (p. 20)"

Es así que el contexto y la noción de daño adquieren especial importancia para esta propuesta, por su centralidad en la justicia restaurativa, pues las acciones emergentes intervienen específicamente en los daños y sus consecuencias, más que en la indagación de los hechos para establecer sanciones por la infracción de la norma. En otras palabras, la justicia restaurativa se constituye como un proceso colaborativo de toma de decisiones centrado en la víctima que incluye a las partes y a la comunidad en un esfuerzo conjunto para comprender y resarcir en lo posible, el daño causado.

Si bien el daño es producto de situaciones de VBG y VS concretas, consterna integralmente a la persona victimizada en sus relaciones académicas, físicas y afectivas, impactando también el tejido comunitario y las redes cercanas. Estas últimas pueden profundizar el daño al invisibilizar los acontecimientos, culpabilizar a la víctima o guardar silencios cómplices, como también disminuirlo convirtiéndose en agentes activos para la transformación del conflicto. De manera que el daño no es exclusivo de la víctima, pues adquiere una dimensión social.

Una perspectiva para abordar la dimensión social del daño es presentada por la feminista Sara Ahmed (2015) y sus estudios sobre la política de las emociones, donde sitúa que si bien el sufrimiento compete solo a quien lo siente, dado que es imposible sentir

el dolor del otro, "una ética de respuesta al dolor involucra estar abierta a verse afectada por aquello que no se puede conocer o sentir" (p. 63); es decir, acceder a dejarse tocar por el dolor del otro, ser parte de la sociabilidad del dolor con quienes lo sufren. De ahí que para que este dolor sea reconocido, se requieren políticas del dolor, transformando las lesiones en un derecho.

Las políticas del dolor tienen que ver con desarrollar acciones concretas desde las instituciones que den cuenta de la escucha del sufrimiento desde lo jurídico, lo psicosocial y lo comunitario. Por esto, la UNAL debe asumir su responsabilidad en la promoción de políticas de la escucha que reafirmen su carácter formativo. Estas políticas de escucha parten del reconocimiento de que el dolor persiste porque tiene una historia: "el dolor no es simplemente el efecto de una historia de daño, es la vida corporal de esa historia" (Ahmed, 2015, p. 68).

En diálogo con las políticas del dolor, las prácticas restaurativas son un proceso colaborativo de toma de decisiones que incluye a las partes y a la comunidad, en un esfuerzo conjunto de reconstruir la confianza entre las primeras, facilitando la comprensión del daño y creando conexiones sociales para la reparación de la víctima, la responsabilización de cada parte involucrada y el restablecimiento de derechos.

De acuerdo con todo lo anterior, sobre el entendido de que el tratamiento y prevención de las VBG requiere de condiciones relacionales para el desarrollo y el ejercicio de capacidades individuales, la complementariedad, la comunicación colectiva y la reciprocidad entre integrantes de la comunidad universitaria, y teniendo en cuenta la historicidad y sistematicidad de las mismas en el contexto patriarcal y heteronormativo vigente, esta propuesta desarrolla principios ético-políticos considerados fundamentales para orientar todas las acciones pedagógicas adelantadas en el marco de la prevención, visibilización, sensibilización y tratamiento de las VBG y las VS de las Facultad de Ciencias Humanas.

Principios ético-políticos

Desde el grupo de reflexiones pedagógicas, se logra establecer un diálogo epistemológico que recoge diferentes postulados feministas y de estudios de género, donde confluyen elementos teóricos para el debate y la reflexión de las VBG, a partir de los cuales se estructuran una serie de principios ético-políticos que acompañarán las acciones de prevención, visibilización, sensibilización y tratamiento, demarcadas en esta propuesta.

Para ello, se adoptan los postulados teórico-políticos de Julieta Paredes (2008) y Sofía Zaragocin (2017) junto con los análisis feministas del buen vivir de Nancy Fraser (2012) e Iris Marion Young (2000), quienes dialogan con la justicia de género y las políticas situadas. También se recogen los desarrollos de Mara Viveros (2016) sobre Interseccionalidad, los aportes de Martha Nussbaum (2013, 2014) sobre la perspectiva feminista de la Dignidad Humana y la empatía, las contribuciones de Carol Gilligan (1985, 2013) y Alba Corosio (2014) a la ética del cuidado y las de Claudia Korol (2007) a la pedagogía crítica de género. Así, los principios que sustentan esta propuesta son:

Justicia de Género

En la búsqueda del "buen vivir", la justicia de género implica la restauración de procesos desequilibrados en la relación entre hombres, mujeres e identidades no normativas, supone el reconocimiento de la otredad como par político, que, en diálogo con los postulados de Young (2000) requiere de las instituciones y los sujetos compromisos para asumir la responsabilidad moral de actos dañinos, además de emprender acciones concretas para proteger la integridad de las personas victimizadas y reparar las desventajas o privaciones económicas, sociales, políticas y simbólicas a las que están expuestas. Así, en el contexto universitario, la Facultad de Ciencias Humanas y sus respectivas instancias deben promover y garantizar condiciones institucionales necesarias para el reconocimiento, legitimidad y ejercicio afirmativo de ciudadanías diferenciadas y plurales, por medio de políticas situadas que escuchen y atiendan las particularidades de cada relato vinculado al contexto relacional en el que se produce, incluyendo el cuestionamiento a los referentes compartidos y naturalizados de las relaciones de opresión de género presentes en la experiencia universitaria.

Interseccionalidad

Según el Acuerdo 035 de 2012,

> la Interseccionalidad enuncia un enfoque conceptual, que pone de presente la articulación que se da entre las distintas formas de dominación, que son experimentadas según las características sociales de los grupos a los que les atañe. Esta perspectiva parte del hecho de que cada actor social, es producto de la intersección de relaciones de clase, género, etnia y edad, entre otras y, que para resolver o enfrentar más fácilmente su condición de vulnerabilidad, busca crear sinergias entre estos diferentes grupos o movimientos sociales. (Artículo 2)

Para ello, es necesario acudir a una visión multidimensional e integrada que permita comprender la red en la que se enmarcan las interacciones cotidianas de quienes integran la comunidad universitaria. Así, los procesos pedagógicos de la Facultad de Ciencias Humanas requieren comprender las historias de vida, sus diversos contextos y las potencialidades de transformación de cada relato, como condiciones para reposicionarse respecto a las situaciones de injusticia o desequilibrio, en una deliberación individual y pública a nivel personal, familiar y comunitario en tanto sujetos políticos interrelacionados.

Dignidad Humana

Desde el planteamiento Kantiano, esta refiere al reconocimiento de cada ser humano como un fin en sí mismo y no como un medio, en tanto valor intrínseco, natural y supremo que posee todo ser por el hecho de ser tal, otorgando la facultad de exigir de los demás un trato igualitario y respetuoso. Igualmente, desde Nussbaum (2013), la dignidad se debe entender como una dimensión que interconecte los valores de la libertad, oportunidad, capacidad, valía, justicia social, bien común, anhelos y deseos o necesidades de las personas. Sin embargo, en la lectura holística de los postulados del buen vivir, este concepto se amplía pues comprende la vida humana como parte de una realidad vital mayor, donde no es posible *estar bien* si los y las demás *están mal*. Esta visión articula la dignidad con la reciprocidad, así que, aunque todo ser humano puede exigir un trato digno e igualitario por el hecho de ser tal, está también en la obligación de garantizar este mismo trato a sus pares. Sobre esta concepción, se reconoce que las VBG y VS expresan una anulación de la otredad, de quien es víctima de agresión, e incluso una afrenta a la universidad como espacio de convivencia, cuidado y respeto por la vida. Así, este principio vela por la integridad física y psicológica de estudiantes, docentes y personal administrativo, y de sus relaciones, generando condiciones para el reconocimiento mutuo en el encuentro de los ámbitos personal, afectivo, pedagógico, académico y profesional.

Empatía

Entendiendo los límites de la relación con el sentir del sufrimiento ajeno, se busca dimensionar el dolor de la otredad, empatizando con el objeto de sanar el cuerpo y el espíritu desde el sentir. Se acoge la concepción que considera **el sufrimiento de los pares como una parte significativa del propio trazado de objetivos y metas,** previendo que hay circunstancias de la vida que no provocan una molestia trivial, sino que obstaculizan la existencia completa de un individuo al punto de generar un profundo dolor (Nussbaum, 1996 y 2014b) con las rupturas subyacentes al tejido comunitario. En este sentido, las instancias académico-administrativas que tengan conocimiento de asuntos a tratar por vía pedagógica, deberán comprometerse con procesos de observación, reciprocidad y escucha sensible para entender experiencias de abuso o violencia que por convenciones culturales, políticas y sociales sean silenciadas, en la búsqueda de una reparación libre de juicios de valor sexistas y en este sentido, propender por la transformación del estado actual de las violencias que involucren a quienes integran la Facultad de Ciencias Humanas.

Ética del Cuidado

Refiere a revalorizar los atributos subjetivos y emocionales del cuidado que, aunque en el contexto heteropatriarcal sean asociados a cuerpos feminizados, no lo son, pues, en palabras de Carol Gilligan, "en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana" (2013, p. 50). Lo anterior, en tanto derecho fundamental y multidimensional que supone una red de relaciones interdependientes, de dar y recibir recíprocamente como condición básica para garantizar la sostenibilidad y continuidad de la vida digna y buena.

Reconocer la necesidad del cuidado como una responsabilidad recíproca y compartida es atender la vulnerabilidad de la vida y redistribuir las funciones del cuidado pues son responsabilidad de todos quienes integran la comunidad; así, en los procesos pedagógicos, la ética del cuidado invita a los diferentes estamentos de la universidad a asumirse como actores que cuidan y requieren cuidados, por lo que es necesario construir espacios seguros, relaciones paritarias y de confianza, además de prácticas de cuidado que exploren la memoria de género del colectivo de la Facultad de Ciencias Humanas, considerando las demandas emocionales de las personas victimizadas y la subyacente responsabilización moral de quien genera daño y de quienes actúan como cómplices o en un papel de observación pasiva de las injusticias de género.

Lo personal es político

Asumir que el ejercicio de violencias no se trata de un hecho propio de la intimidad, sino que encarna significados culturales conscientes e inconscientes de abuso, acoso y vulneración de Derechos Humanos. Según Young (2000) las mujeres descubrieron que "lo que originalmente se experimentaba como un problema privado, personal, tiene dimensiones políticas, en la medida en que pone de manifiesto un aspecto de las relaciones de poder entre hombres y mujeres" (p. 257). Tras esta reflexión, son necesarios procesos de deliberación personal y pública sobre los

sentimientos de minusvalía, humillación y ansiedad generados por situaciones de opresión experimentadas. Para ello, las acciones orientadas a los Asuntos de Género en la Facultad de Ciencias Humanas deben estimar las particularidades de cada persona entendidas como transiciones y experiencias necesarias para la construcción de juicios morales responsables y justos, además de

propiciar procesos pedagógicos que permitan la discusión personal politizada alrededor de cómo se perciben y viven las violencias, para la toma de conciencia sobre los modelos comunes de opresión y los impactos que producen en la experiencia universitaria particular.

Pedagogía crítica del género

Supone procesos educativos orientados a la crítica estructural al patriarcado y al sexismo: "el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; la valoración del diálogo en la práctica política" de pares políticos (Korol, 2007, p. 17). Para ello, las instancias académico-administrativas, Comités Asesores y Unidades Académicas Básicas de la Facultad de Ciencias Humanas, por tratarse de un escenario de producción de conocimiento reflexivo, tienen la responsabilidad de **asumir procesos de formación que se opongan a una cultura institucional permisiva con los estereotipos que restringen la experiencia universitaria** de las personas según su género, raza, identidad étnico-cultural, edad, capacidad física, situación socioeconómica; procesos dinámicos que rescaten diferentes saberes abiertamente opuestos a las relaciones de opresión.

Historicidad

Refiere al reconocimiento de que el ejercicio histórico de las VBG y VS ha recaído sistemáticamente sobre determinados cuerpos, afectando especialmente la vida de las mujeres, las diversidades sexuales e identidades no normativas, cuyos impactos en la experiencia universitaria se traducen en dificultades para el acceso, la permanencia y la culminación de los procesos de formación profesional, que afectan integralmente la calidad de la educación y el tejido social de la comunidad académica. Así, en concordancia con Young (2000), es necesario propiciar políticas y acciones situadas que construyan un espacio de enunciación y reconocimiento académico, social y político de las subjetividades históricamente oprimidas.

Acción sin Daño

Supone que las intervenciones de las instancias académico-administrativas en un conflicto por VBG y VS se den de manera empática, cuidadora, activa, y comprometidas con la transformación de las condiciones individuales y comunitarias de las violencias. En la atención de las personas victimizadas, el Comité de Resolución de Conflictos y Aspectos Disciplinarios, consciente de que las acciones u omisiones institucionales pueden mitigar o aumentar la afectación de tales violencias, buscará dar respuesta oportuna a las necesidades específicas de la persona

victimizada (Bolívar y Vásquez, 2017), sin estandarizar las posibilidades y con acciones que reconozcan su capacidad de agencia, respeten su voluntad frente a los procedimientos que quiera realizar, eviten culpabilizar, estigmatizar o revictimizar y generen posibilidades reales para la toma de conciencia, la autonomía, la justicia de género y el buen vivir.

Justicia restaurativa

En concordancia con la acción sin daño, las prácticas restaurativas intervienen procesos sociales que sustentan la opresión de género, etnia, discapacidad u orientación sexual (Young, 2000), en la búsqueda de recomponer el equilibrio del tejido comunitario. Se propiciará un trabajo pedagógico donde la persona victimizada y la persona generadora del daño participen recíproca y activamente en la transformación de situaciones de VBG y VS. Por lo tanto, el proceso adelantado por el CORCAD, debe fundamentarse en una concepción democrática y pedagógica que permita a los y las estudiantes el reconocimiento de sus derechos y con ellos las responsabilidades u obligaciones que se adquieren como integrantes de la comunidad universitaria para el cuidado interdependiente de la vida y de la convivencia.

Para lograr un resultado restaurativo es necesario acompañar quien sea causante del daño con el propósito de que asuma la responsabilidad moral de sus actos, renuncie a sus privilegios, participe en la restitución de derechos y sostenga el compromiso de no repetición de la violencia ejercida, con el fin de alcanzar la recomposición del tejido social afectado de la Facultad de Ciencias Humanas.

Confidencialidad

Atendiendo a todos los llamados Internacionales y Constitucionales orientados a la prevención y atención de VBG y VS, y las disposiciones prescritas en la Resolución 1215 de 2017 de Rectoría, las instancias académicas, administrativas y grupos estudiantiles de la Facultad de Ciencias Humanas que tengan conocimiento de casos relacionados, deben guardar absoluta reserva, para garantizar el derecho a la intimidad personal, la protección de datos personales y la seguridad de las personas que hagan parte de los procesos pedagógicos, sin que esto socave u oculte el carácter político-estructural de las VBG.

Recomendaciones
Metodológicas

A partir de los principios ético-políticos expuestos se desarrollan las siguientes recomendaciones metodológicas de esta propuesta que, situadas en el contexto universitario y en relación con el objetivo misional de la FCH, se enmarcan en la perspectiva del buen vivir y las Pautas Pedagógicas Restaurativas sobre Prevención y Atención de VBG Y VS en la UNAL. **Estas recomendaciones reconocen los principios ético-políticos subyacentes a los postulados feministas y sirven de soporte para las estrategias de atención y prevención concretas, como instrumento de consulta donde los diferentes estamentos de la FCH pueden adoptar desde su responsabilidad y autonomía del cuidado y el afrontamiento de las VBG y VS en la experiencia universitaria.**

En primer lugar, la razón para proponer a la pedagogía del buen vivir como marco para la atención y prevención de las VBG y las VS, es que esta pedagogía inspirada en la experiencia de los pueblos indígenas de nuestra América, invita a **desaprender para cambiar las formas relacionales hegemónicas de género en la UNAL,** en busca de una experiencia universitaria armónica y en igualdad de condiciones tanto académicas como relacionales; a partir de una reformulación consciente, derivada de una reflexión crítica conjunta defiende la diversi-

dad desde el respeto mutuo, el trato igualitario, el reconocimiento de la otredad y la solidaridad; y erige como banderas la justicia de género y la redistribución de las funciones de cuidado.

Como base metodológica para la prevención de estas violencias, cada uno de estos preceptos del buen vivir encuentran un eco en prácticas pedagógicas que mencionaremos a continuación, sin pretender dar por terminada la reflexión acerca de la metodología, o la forma de interacción social que nos permita superar el sistema patriarcal enquistado tanto en las estructuras institucionales, como en todas las formas discursivas con que construimos las experiencias universitarias.

> Dentro de **la pedagogía del buen vivir, la justicia y las prácticas restaurativas** tienen un papel no solo en respuesta a las formas de VBG y VS que surgen y se mantienen en el contexto universitario, sino como un **enfoque preventivo que apunta a construir relaciones y comunidades sanas.** Por lo tanto, desde la perspectiva de la prevención es posible que luego del daño sufrido, exista la necesidad de reconstruir el sentido de confianza y sanar los conflictos para sanar las heridas y fracturas de las personas en el tejido social, siendo necesario prevenir comportamientos nocivos y cimentar un futuro de seguridad, confianza, responsabilidad y bienestar de todas las partes involucradas (Lodi, et ál., 2022).

Teniendo en cuenta que las VBG y VS son el resultado de múltiples factores de riesgo y sus combinaciones, son los modelos interactivos multinivel como el modelo ecológico adaptado por Heise (1998), para prevenir la violencia contra la mujer, y el modelo Hagemann-White (2010) los que sustentan la adopción de una perspectiva preventiva multinivel, donde **la prevención es entendida como la interrupción de los medios, las vías y los mecanismos de la desigualdad de género a través de la identificación de los factores a trabajar y las estrategias de prevención concretas**, como instrumento de consulta para los diferentes estamentos de la FCH.

De la mano con la pedagogía del buen vivir proponemos transitar hacia relaciones de cuidado recíproco articuladas al respeto de la dignidad, y enmarcadas en una perspectiva feminista; enlazar estos principios en las relaciones pedagógicas propias de la experiencia universitaria requiere de parte de la comunidad, transformar las relaciones subordinantes, entrando en una pedagogía crítica con la cual se posibilite una conciencia histórica de las formas de relacionamiento desigual, un diálogo entre experiencias que vulneran y saberes con aspectos sanadores diversos, con miras a la transformación de una realidad inequitativa. Además de reconocer la responsabilidad social e individual en las VBG, el imperativo ético de esta apuesta pedagógica para el buen vivir vela por el derecho al cuidado que, como actores sociales en la espacialidad universitaria cotidiana, a través de las diferentes prácticas relacionales inter e intra estamentales suponen el derecho colectivo de vivir en equilibrio y equidad de género.

> Dentro de la pedagogía del buen vivir, la justicia y las prácticas restaurativas tienen un papel no solo en respuesta a las formas de vbg y vs que surgen y se mantienen en el contexto universitario, sino como un enfoque preventivo que apunta a construir relaciones y comunidades sanas. Por lo tanto, desde la perspectiva de la prevención es posible que luego del daño sufrido, exista la necesidad de reconstruir el sentido de confianza y sanar los conflictos para sanar las heridas y fracturas de las personas en el tejido social, siendo necesario prevenir comportamientos nocivos y cimentar un futuro de seguridad, confianza, responsabilidad y bienestar de todas las partes involucradas (Lodi, et ál., 2022).

Al centrar el cuidado en tanto práctica pedagógica y en consonancia con los planteamientos de Tronto y Fisher (citadas en Batthyány, 2021), como "todo aquello que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible" (p. 62), podemos entenderlo entonces como una vivencia continua. Tronto identifica cuatro momentos los cuales aplicados a las prácticas restaurativas son factibles de situar en los distintos niveles de prevención de las VBG y VS.

En el primer momento ***"de reconocimientos de la necesidad de cuidado, se identifica que existe una carencia y se asume que alguien debe cubrirla (caring about)"*** (Tronto y Fisher citadas en Batthyány, 2021, p. 62). Claramente, tiene un lugar importante en la fase de prevención universal, basada en una reflexión conceptual y crítica en relación con las prácticas e imaginarios sobre el cuidado: ¿qué es el cuidado?, ¿qué carencias existen y son comunes a los tres estamentos? y ¿cuáles son necesarias de profundizar intra estamentalmente, en relación con la equidad de género, las relaciones de género, el lugar de las mujeres, los derechos humanos, el respeto por la dignidad de los y las demás? Así como la geografía de estas formas de violencia, la temporalidad en la que estas suceden[2] en el contexto universitario, etc.

2 Y su asociación con eventos sociales que impliquen cierta masificación en los momentos de uso del tiempo libre dentro del campus, el consumo tanto de bebidas alcohólicas como de psa, etc.

El segundo momento "***del proceso del cuidado, en sí mismo, implica asumir cierta responsabilidad en la necesidad identificada y determinar cómo se va a responder a la misma (take care of)***" (Tronto y Fisher citadas en Batthyány, 2021, p. 62). Preguntas como: ¿a quién le corresponde cuidar en el caso de la equidad de género y las violencias basadas en el género? ¿Qué se cuida en relación con cada una de estas formas de violencia de género para mantener, reparar y prevenir? ¿Qué papel nos corresponde en esta práctica conjunta y recíproca y desde qué lugar? ¿Cómo podemos aportar en este proceso?, entre a trabajar, a partir de la deliberación crítica.

Aparece entonces el tercer momento, que se define como ***"satisfacer la necesidad del cuidado desde el punto de vista material, es decir, del trabajo concreto que implica esta actividad (care giving)"*** (Tronto y Fisher citadas en Batthyány, 2021, p. 62). En esta perspectiva, fundamentada en la reciprocidad de *saber dar* y *saber recibir* cuidado, se ponen en marcha estrategias de los niveles universal y selectivo, desarrolladas en la vida universitaria cotidiana que incluye los espacios académicos y las prácticas de diversión, de socialización, de encuentro social en el tiempo libre, a la vez que estrategias de atención establecidas para el soporte social y acompañamiento de las víctimas de las VBG[3] y la reparación del daño al tejido social que un evento violento sobre una integrante de nuestra comunidad ocasiona en la red inmediata,

3 Se hace un mayor énfasis en las mujeres dada la prevalencia de estas violencias hacia ellas, lo que no niega la presencia de violencias de género de tipo homofóbicas y de rechazo a otros géneros.

en las relaciones de género, en las clases o espacios de socialización, en el ambiente social en general, entre otros aspectos que se espera identificar en el primer momento.

Para cerrar, se sitúa el cuarto momento, ***"final del proceso (care receiving),*** que requiere sensibilidad para la escucha y es crucial para saber si la necesidad identificada ha sido realmente cubierta desde el punto de vista de quien recibe los cuidados" (Tronto y Fisher citadas en Batthyány, 2021, p. 63). Se trata de la posibilidad de seguimiento y monitoreo para el fortalecimiento o el mejoramiento de las acciones a llevar a cabo. En otras palabras, se trata de *sensibilidad de escucha* en el cuidado que se ofrece socialmente y el cuidado que se proporciona desde lo institucional.

En relación con estos momentos, McCold y Watchel (2003) fundamentan que **existen tres actores en las prácticas de justicia restaurativa: las víctimas, los ofensores y sus comunidades de atención,** cuyas necesidades son, respectivamente, obtener reparación, asumir la responsabilidad y lograr la reconciliación, de manera que los procesos más restaurativos implican la participación activa de los tres conjuntos de partes interesadas, siendo importante que en este proceso los ofensores puedan reconocer su responsabilidad o no sobre el hecho reportado debido a la necesidad de respeto a las versiones de cada uno de los involucrados como base para obtener reparación.

Para el caso de los ofensores es importante trabajar sobre el reconocimiento del daño causado, las necesidades físicas y emocionales creadas y las respuestas restaurativas frente a la ofensa en particular.

Por lo anterior, en Wachtel, (2016) y McCold y Wachtel, (2003) encontramos que los tres actores están involucrados en un intercambio emocional significativo, por lo que es necesario tanto el trabajo continuo con la comunidad o construcción de capital social (enfoque proactivo basado en la construcción de relaciones y el desarrollo de las comunidades), como la gestión de los conflictos y las tensiones mediante la reparación del daño y la construcción de relaciones (enfoque reactivo focalizado en reparar daños y restaurar relaciones). Por ejemplo, en los contextos universitarios algunas víctimas de VBG y VS se ven perjudicadas a nivel físico y sobre todo emocional, pierden su autoestima y la capacidad de relacionarse de manera sana, así como de confiar en las demás personas como resultado de la ofensa. Los ofensores, por su parte, dañan por completo sus relaciones con sus propias comunidades al traicionar la confianza y ser señalados públicamente como ofensores, siendo importante que, para recuperar esa confianza, puedan asumir la responsabilidad de sus malas acciones. Las comunidades desde otro nivel satisfacen sus necesidades emocionales asegurándose de que se haga algo con respecto al incidente, que se reconozca su ilicitud, se tomen medidas constructivas para evitar nuevos hechos y que las víctimas y los ofensores se reintegren.

A partir de los actores involucrados y la estructura propuesta, se desglosan una serie de estrategias de prevención en tres tipos de acciones, diferenciadas por el actor social al que van dirigidas, las cuales son: **acciones para reparar a la(s) víctima(s), acciones para responsabilizar a la(s) persona(s) agresoras y acciones orientadas a la reconciliación con la comunidad.** Las dos primeras modalidades pertenecen a las *estrategias de prevención indicada*, pues se emprenden cuando se produce el daño y actuamos para reparar y prevenir que esta forma de violencia se vuelva a presentar, las últimas, dirigidas a la comunidad a través de la *prevención universal y selectiva*.

En suma, todas ellas se articulan en un movimiento cíclico, como ilustra el siguiente esquema, adaptado a partir de lo propuesto por Wachtel (2013):

Figura 1. Tipologías prácticas restaurativas. Wachtel (2013).

Según la figura 1, estas tipologías permiten pensar en la necesidad de diferenciar estrategias dialógicas y relacionales que reconozcan las intersecciones a trabajar. En ese sentido, se generan tres niveles de restauración que corresponden al impacto de las prácticas según los actores involucrados y la meta propuesta, a saber:

- El nivel parcialmente restaurativo en el cual solo se impacta a uno de los conjuntos.
- El nivel principalmente restaurativo en el que se enlazan dos conjuntos.
- El nivel totalmente restaurativo que es la práctica que logra un impacto en los tres conjuntos.

Por tanto, la complejidad de la práctica será mayor entre más relación exista entre los conjuntos, que en el contexto de la UNAL se componen por los estamentos estudiantil, docente y administrativo. A partir de esta propuesta, se muestra a continuación el desarrollo de estrategias para atender las VBG y VS, las cuáles se pueden revisar en el Anexo 1 *Caja de Herramientas* del presente documento.

Desarrollo de Estrategias

Estrategias de prevención universal

Refiere a acciones dirigidas a todos los estamentos de la FCH, a cargo de la Dirección de Bienestar con el apoyo de las Unidades Académicas Básicas y los grupos, comités o colectividades interesadas en apoyar los procesos preventivos, cuyo objetivo es interpelar los referentes culturales y la base estructural de las VBG y VS, para disminuir paulatinamente el nivel de aparición de casos y contrarrestar las circunstancias que los provocan, actuando sobre grupos y no sobre individuos particulares, a partir de la confluencia dinámica de los principios de relacionalidad, reciprocidad y complementariedad.

La relacionalidad como cimiento del equilibrio y de la consciencia de que compartimos un espacio, y en relación permanente con quienes habitan el mismo, formando un todo como comunidad universitaria. **La reciprocidad es necesaria para la configuración comunitaria en torno al buen vivir**, puesto que mejora las condiciones de las relaciones al dinamizar la capacidad de saber dar y saber recibir. Finalmente, la complementariedad a partir de

los vínculos relacionales proporcionales[4] y en correspondencia[5] posibilita contrarrestar los efectos de las VBG y VS con equidad de género a través de la participación activa y articulada entre estamentos para el buen vivir en el territorio universitario que habitamos. Para ello, se propone trabajar en el fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales y comunicativas, toma responsable de decisiones, construcción de relaciones y resolución de conflictos para afianzar no solo el sentido de responsabilidad colectiva y cuidado mutuo sino disminuir el riesgo de presentación de las VBG y VS.

Este nivel propende por estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de procesos de apropiación, construcción de conocimiento y al desarrollo de competencias para el pensamiento crítico, la toma de conciencia y la autonomía en el contexto de las relaciones de género, prioritariamente la crítica al patriarcado y al sexismo en la vida, en la escuela y en todo tipo de institución social, así como cuestionar las formas de naturalizar la desvalorización, opresión e inequidad social de las mujeres e identidades diversas.

4 En busca del equilibrio y la corrección de las relaciones asimétricas.

5 Como plantea Rodríguez-Salazar (2016) citando a Pacarí, se trata de un principio de orden horizontal que ilustra, en el caso de las mujeres, el hecho de la presencia de puntos comunes en simultánea con la diversidad étnica, de clase, de ciclo vital. Esta relacionalidad es de correspondencia.

Esta estrategia de prevención se enfoca en construir un fuerte sentido de comunidad y relaciones positivas entre todas las partes interesadas, para que dentro del marco del buen vivir quienes integran la comunidad se sientan personas seguras y bienvenidas, así como apoyadas en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Forman parte de estas prácticas la sensibilización introductoria durante el proceso de inducción. Actuemos con empatía frente al acoso sexual en la experiencia universitaria y las píldoras anti patriarcales.

Estrategias de prevención selectiva

Estas prácticas restaurativas parten del entendimiento de que reconocer las violencias sutiles evita que estas manifestaciones escalen y generen daños de mayor impacto; por lo tanto, la prevención selectiva está orientada a visibilizar, denunciar y desnaturalizar los estereotipos de género que se encarnan y naturalizan en la vida cotidiana a partir del trabajo con grupos específicos de la comunidad. Para ello se proponen abordar actividades en 5 campos de acción:

1 Investigación

Acciones dirigidas a la sistematización caracterización y reconocimiento de los estereotipos y las VBG y VS que se presenten al interior de la comunidad universitaria, basadas en una sistematización rigurosa de las denuncias y casos expuestos a las dependencias correspondientes, donde se sitúen elementos de análisis cualitativos que permitan ampliar el espectro de reflexión sobre cómo, en dónde se presentan y que características tienen estas violencias, más allá de su tipología.

2 Difusión

Iniciativas asociadas con la divulgación de información de eventos por correo electrónico, canales de comunicación oficiales o redes sociales, sobre espacios de discusión, investigación y sensibilización, incluido el contenido del Protocolo y su respectiva ruta de atención.

3 Visibilización

Acciones artísticas, informativas o piezas comunicativas dirigidas a evidenciar que las VBG y las VS son una realidad al interior de la comunidad universitaria, a partir de las cuales se mostrará y denunciará el proceder de las violencias y sus afectaciones.

4 Sensibilización

Iniciativas orientadas al cuestionamiento y la desnaturalización de estereotipos de género presentes en la interacción cotidiana de las personas que integran la Facultad de Ciencias Humanas.

5 Deliberación

Escenarios para el debate, la reflexión y la deliberación pública de temáticas relacionadas con VBG y VS en la búsqueda de construir colectivamente nuevos referentes de relaciones con justicia de género.

Estrategias de prevención indicada

Estas, por su parte, son las acciones emprendidas por el CORCAD, orientadas a garantizar el mayor nivel posible de restauración y no repetición una vez presentado el comportamiento dañino, de manera que se centra en las necesidades de los involucrados a lo largo del proceso, en este sentido, las estrategias de prevención indicada contemplan dos tipos de acción:

a) Prácticas dirigidas a la personas victimizadas

- reparación de la víctima

La atención de la violencia no solo consiste en la participación de la persona que genera el daño, es necesario que exista una contribución por parte de la persona victimizada, la cual no solo se concibe como víctima individual, sino que hace parte de una población que ha sido afectada por el hecho y que también debe ser reparada. Para ello, es necesaria la implementación de políticas situadas que permitan contrarrestar y erradicar los efectos subjetivos e inconscientes de esas violencias.

Teniendo en cuenta que ninguna acción que realice el proceso pedagógico de atención está desligada del contexto, las respuestas dependen de las particularidades de cada caso. Este principio rector surge del reconocimiento inicial de las expectativas pedagógicas de la persona victimizada, quien, en respeto de su autonomía y reconocimiento de la afectación causada, establecerá el punto de partida de la atención, indicando cuales serían aquellas acciones que generarían un proceso de reparación efectivo, para ello se requiere fortalecer el conocimiento y facilitar la asesoría jurídica y psicosocial sobre lo que significan las prácticas restaurativas.

Estas acciones corresponden a una posibilidad de menos desgaste emocional para la persona victimizada que busca alcanzar la justicia de género. Permiten ayudar a las víctimas a identificar sus necesidades, a que se sientan reparadas con el proceso, a que cuenten con la mediación de un tercero, que corresponde al CORCAD y a las herramientas que sean designadas en el marco del proceso, que en todo caso deben buscar atender a la víctima en su dimensión psicosocial, física y legal, durante las fases de prevención, información, orientación y protección.

No obstante, para orientar en la identificación de las necesidades primarias de las víctimas de VBG y VS, Karp et ál. (2016) afirma que estas pueden relacionarse con:

En ese sentido, **las prácticas restaurativas deben tener en cuenta los principios éticos que rigen los lineamientos generales de esta propuesta, con el objetivo de garantizar un diálogo en torno a un Buen y Digno Vivir**, sin juicios de valor o juicios morales vinculados a emociones negativas que permean el uso del lenguaje durante las diferentes fases del proceso de atención, especialmente en casos donde las personas involucradas decidan espacios conjuntos de socialización.

Un tipo de práctica restaurativa es *la conferencia,* que consiste en un diálogo facilitado donde el objetivo principal es crear un espacio seguro en el que la víctima, la persona agresora y la comunidad local o de apoyo (miembros de la comunidad universitaria pertenecientes mismo departamento y facultad al que pertenece la víctima y el agresor) puedan dialogar desde la honestidad. La planificación del espacio comienza con la selección del lugar, las instrucciones sobre dónde y cuándo deben llegar las personas involucradas, para asegurarse de que no se crucen antes de que comience la conferencia, la disposición de los asientos y asegurarse de que el personal de apoyo y asesoramiento esté disponible. Se utiliza una mesa para crear seguridad física y visual adicional. Quienes faciliten pueden usar un guion que estructura el diálogo y el orden de las preguntas.

La primera parte de la discusión se centra en lo que sucedió, una explicación proporcionada por el agresor un intercambio del impacto por parte de la víctima y un resumen de los daños por parte de quienes lo facilitaron. La segunda parte de la conferencia explora cómo se puede abordar el daño y qué se puede hacer para reconstruir la confianza. Se especifica un acuerdo que delinea tareas y un cronograma de restauración y reintegración. Se desarrollan sistemas de apoyo tanto para la víctima como para el agresor. Se pueden crear Círculos de Apoyo y Rendición de Cuentas para ayudar a los agresores y tranquilizar a las partes perjudicadas. En lugar de diálogos cara a cara, las conferencias también pueden llevarse a cabo de forma remota o con sustitutos, como un amigo o un defensor de la víctima.

En los casos en donde las víctimas sienten que las prácticas realizadas son insuficientes para su reparación, es importante fortalecer la educación, apoyo y contemplar opciones como el Programa de educación y tratamiento a agresores sexuales (Redondo, 2012), el cual contempla actividades centradas en el autocontrol emocional, la confrontación de la distorsión y justificación de las violencias, la solidaridad y empatía con las víctimas y la prevención de la repetición de estas formas de violencia.

La mediación víctima - agresor es una estrategia que permite que la persona agresora se reconozca como responsable del daño, involucrando la participación tanto de la víctima como de quien agrede. Este proceso tendrá mayor éxito en la medida que las partes en conflicto puedan expresar sus sentimientos directamente, y entiendan la situación en toda su complejidad. Según el Manual sobre programas de justicia restaurativa de la Organización de las Naciones Unidas (2006) hay dos requisitos básicos que deben ser satisfechos para poder emplear esta herramienta:

- La persona agresora debe aceptar o no negar su responsabilidad en la comisión de la VBG y VS.
- Tanto la víctima como la persona agresora deben estar en disposición a participar y examinar si es segura su intervención dentro del proceso.

De esta manera, **la mediación se convierte en una práctica restaurativa en la medida en la que la víctima tiene la posibilidad de expresar a quien la ha agredido la forma en la que la VBG y VS le afectó**, además de indagar las razones por las cuáles se propinó tal agresión. No es necesario el contacto directo entre la víctima y quien agredió, pues las comunicaciones se pueden realizar a través de cartas, videos, grabaciones de voz, entre otros, siempre dando prioridad a la opción que elija la persona victimizada.

Sin embargo, cuando hay un contacto directo es importante que la víctima contribuya en primer lugar durante el proceso como una forma de agencia y fortalecimiento. El papel de la persona mediadora o facilitadora es de suma importancia toda vez que permite que las partes lleguen a un acuerdo y a la solución del conflicto.

Si bien, en casos de VBG y VS la mediación puede no ser un mecanismo idóneo de resolución alternativa de conflictos toda vez que para llevar a cabo esta estrategia **debe existir equilibrio entre las partes y en estos casos hay una desigualdad existente entre la víctima y la persona agresora, lo que posibilita que exista un gran riesgo de manipulación por parte de la persona agresora y la víctima pueda ser revictimizada;** Castillejo Manzanares y Benavente (citados en Martin Anduaga, 2017) afirman que la mediación representa para la víctima una oportunidad de participar activamente en el proceso y de esta manera obtener una reparación psicológica dejando de lado una victimización secundaria. Por un lado, la mediación favorece la autonomía y la independencia de la víctima y por otro, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y de nuevas formas de resolución de conflictos en los agresores.

De este modo, para hacer uso de la mediación en la VBG y VS es necesario contar con el consentimiento de la víctima y estudiar la viabilidad de cada caso, teniendo en cuenta todas sus características pues todos los casos de VBG y VS no son iguales.

b) Prácticas que se desarrollan para responsabilizar a la persona agresora

De acuerdo con Karp, et ál. (2016), las personas que cometen VBG y VS, se convierten en parias de la sociedad moderna, siendo la expulsión del campus universitario la sanción predeterminada en los casos más graves de mala conducta sexual y de género. Sin embargo, es claro que este tipo de sanciones puede recrear las mismas prácticas de estigmatización y exclusión, pues cuando se descubre que un integrante de la comunidad universitaria viola las políticas sexuales y basadas en el género, la comunidad espera o exige un castigo rápido y seguro, principalmente a través de la suspensión, expulsión o mediante acciones que impidan que el agresor oculte su mala conducta. **Esto quiere decir que vivimos en una sociedad que parece más inclinada hacia los enfoques punitivos que hacia las prácticas restaurativas**, las cuales, sin abogar por la blandura o la indulgencia, exigen la rendición de cuentas dentro de un contexto de acompañamiento social.

Así, la resolución de situaciones de convivencia por medio de prácticas restaurativas corresponde a herramientas que ofrecen a las personas, diversas oportunidades para solucionar sus conflictos sin la intervención de un juez o, en este caso, sin la activación inicial de un proceso disciplinario. Son una opción para establecer acuerdos de una manera expedita, ágil, eficiente, eficaz y con plenos efectos legales.

El ejercicio de resolución de conflictos por vías pedagógicas no pretende dilucidar la verdad jurídica sobre hechos de conflicto. Se parte del reconocimiento, por parte de la persona que ejerce violencia, de los daños humanos y sociales causados y percibidos por la víctima; se espera que los miembros del estamento estudiantil involucrados reflexionen acerca de la situación, los motivos que los llevaron a vulnerar algún derecho y que demandan el cuestionamiento de los privilegios subyacentes y la reparación, transformación, no repetición y eliminación de conductas asociadas.

En definitiva, son acciones estimuladas y acompañadas por el CORCAD, propensas a sensibilizar y desarrollar la empatía en el estudiantado que les permita: reconocer, responsabilizarse, construir o restablecer relaciones reparadoras con las, los afectados y la comunidad de la Facultad.

Estas **prácticas restaurativas** incluyen círculos de construcción comunitaria, que pueden mejorar la prevención actual, la educación y la práctica ofreciendo a las personas en el campus una forma de explorar problemas a partir de la reflexión personal y grupal, debates facilitados sobre el daño sexual, la reescritura de narrativas culturales sobre las VBG y las VS, la masculinidad hegemónica y el desarrollo del compromiso con el comportamiento prosocial.

Estrategias de reparación del tejido social

Mediación Social

Dentro de las estrategias dirigidas a la comunidad, se reconoce la urgencia de asumir el daño al tejido social subyacente a las VBG y VS. Sin desconocer que estas violencias no son negociables, se considera importante atender los elementos culturales y estructurales que las sostienen, por lo que se sugiere *la mediación social* como herramienta de reparación relacional que permita dimensionar la multicausalidad de las VBG y por ende sus diferentes efectos, a partir de un reconocimiento integral de la responsabilidad y agencia comunitaria para la reproducción, pero, asimismo, para la prevención y atención de estas violencias que, sin perder de vista la responsabilidad individual, permita reparar las rupturas generadas en las relaciones cotidianas como comunidad universitaria.

La *mediación social* será entendida como una herramienta de abordaje de conflictos que busca, a partir de acuerdos entre las partes, incluyendo a la comunidad, **realizar un ejercicio reflexivo en colectivo sobre las pautas que caracterizan estas formas de violencia y tramitar conjuntamente sus efectos.** Nuevamente, la intención principal es que la parte generadora del daño sea capaz a partir de la reflexión de transformar su comportamiento, participar en mecanismos que le ayuden con ese objetivo y eliminar de su esencia, las formas de raciocinio que le han llevado a actuar de manera violenta.

La forma en que podría desarrollarse esta estrategia es a través de una persona tercera mediadora, cuyo nivel de experticia y análisis integral permita una incursión en el diálogo como comunidad universitaria sobre las violencias que habitan el campus que, sin la necesidad de entrar en procesos disciplinarios, propenderá por la transformación del conflicto, desde el orden interpersonal y hacia un espectro comunitario. Básicamente, **buscará restaurar los lazos rotos en la comunidad universitaria de tal manera que se logre sustituir las reacciones violentas por acciones más cercanas a restablecer la convivencia universitaria entre las personas que ejercen violencias, las personas victimizadas y su tejido social**.

Para ello se sugiere acudir a actores externos a la comunidad universitaria para prevenir conflicto de intereses, a través de convenios estratégicos con organismos institucionales juristas, pedagógicos y con perspectiva de género locales e incluso otras universidades que han avanzado en la tarea, configurando un espacio mixto que incluya a la Dirección de Bienestar, a la representación estudiantil, docente y administrativa para una veeduría de esa mediación, pero que sea un grupo en su mayoría compuesto por personas expertas externas.

Circulo Pacificador

Es una práctica que se caracteriza por incluir la participación no solo de la víctima y de la persona agresora, sino de la comunidad a nivel macro (miembros de la comunidad universitaria pertenecientes a distintos estamentos al que pertenece la víctima y el agresor) que se siente perjudicada, permitiéndole incidir en la

decisión que se otorgará a la persona agresora, miembro de la comunidad. También pueden participar profesionales de otros ámbitos con el fin de presentar perspectivas y razones amplias sobre la comprensión del conflicto, además de asesorar sobre recursos para su mitigación y reparación.

Se busca llegar a un acuerdo en la forma en la que la persona agresora debería actuar, responder y reparar a la víctima por el daño ocasionado producto de la VBG y VS. Una vez se llega al acuerdo, quienes participen deberán remitirlo al CORCAD para que se apruebe total o parcialmente como un mecanismo válido de la terminación del conflicto.

Sin embargo, **lo más importante del mecanismo no es el acuerdo final, sino el proceso en el cual se dialogó con las personas que**

se vieron implicadas en el daño, lo que se espera ayude a una mejor comprensión de las causas que generaron el conflicto permitiendo que se fortalezca el sentimiento comunitario en pro de la víctima y de la persona agresora.

Según Fellegi y Szegó (citados en Choya Forés, 2015), en el *círculo pacificador* se utiliza un objeto de importancia para la comunidad; quien lo porta es la persona que puede participar, lo que permite que se cree un efecto equilibrador, regulando las intervenciones de quienes lo integran y sus aportes en la solución del conflicto.

De acuerdo con Watchtel (citado en Choya Forés, 2015), la metodología consiste en tomar el turno de la palabra a medida que se va avanzando, en una dirección alrededor del círculo. La persona facilitadora lanza una pregunta al círculo y cada participante contestará cuando le llegue el objeto, lo que le indicara que es su turno para intervenir. En consecuencia, se evita que se monopolice la participación por parte de un grupo de personas y se propende porque las personas que en otros escenarios quedan relegadas, puedan intervenir. La norma de que solo habla quien porte el objeto en las manos permite que las personas tengan un turno para expresarse y que las demás personas asistentes del círculo escuchen y reflexionen sin interrupciones al interviniente. Por tanto, la participación se vuelve más reflexiva y menos reactiva.

De acuerdo con los lineamientos metodológicos situados, se anexa la Caja de Herramientas pedagógicas con algunas prácticas que oscilan entre los diferentes niveles de restauración y que se sustentan en los principios ético-políticos y las pautas metodológicas transversales de esta propuesta.

Referencias
Bibliográficas

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. En C. Olivares (trad.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Batthyány, K. (2021). *Políticas del cuidado*. Buenos Aires: clacso, Universidad Autónoma Metropolitana.

Bolívar, P. y Vásquez, O. (2017). *Justicia transicional y acción sin daño. Una reflexión desde el proceso de restitución de tierras*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.

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.

Carosio, A. (2014). La lógica del cuidado como base del 'Buen Vivir'. En A. Girón (ed.), *Problemas del desarrollo* (pp. 23-36). México: Instituto de Investigaciones Económicas.

Choya, N (2015). *Justicia restaurativa. Nuevas perspectivas en mediación. 2014 - 2015.* Recuperado de https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/novedades/practicas-restaurativas-modelo-actuacion.ficheros/1135354-04%20Pr%C3%A1cticas%20restaurativas_c%C3%ADrculos%20y%20conferencias.pdf

Díaz, D. (2020). Cifras que hablan sobre el acoso sexual a estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia. *Boletina 8*. Bogotá: Escuela de Estudios de Género UNAL.

Dirección de Bienestar Universitario (2016). *Rompiendo el silencio. Análisis de encuesta sobre violencia sexual a estudiantes mujeres.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Fraser, N. (2012). La política feminista en la era del reconocimiento. Un enfoque bidimensional de la justicia de género. *Arenal*, 19 (2), 267-286. Recuperado de https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/1417

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundación Víctor Grifols i Lucas.

Gamboa, F. (2019). Acoso sexual en la Universidad. De protocolos y protocolos. *Nómadas*, (51), 211-221. Recuperado de http://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2843

Hagemann-White, C. et ál. (2010). Factors at play in the perpetration of violence against women, violence against children and sexual orientation violence – A multi-level interactive model, in European Commission. *Feasibility study to assess the possibilities, opportunities and needs to standardize national legislation on violence against women, violence against children and sexual orientation violence, Publications Ofice of the European Union.* Recuperado de https://www.humanconsultancy.com/assets/factor-model-en/index.html

Heise, L. (1998). Violence against women: an integrated, ecological framework, *Violence against women*, 4 (3).

Kant, I (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* En José Mardomingo (trad.). Barcelona: Ariel.

Karp, D., Shackford-bradley, J., Wilson, R. y Williamsen, K. (2016). Campus prism: A Report on Promoting Restorative Initiatives for Sexual Misconduct on College Campuses. University of San Diego Center for Restorative Justice. Recuperado de https://www.sandiego.edu/soles/documents/center-restorative-justice/Campus_PRISM__Report_2016.pdf

Korol, C. (2007). *Hacía una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos aires: Editorial El Colectivo.

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Sarpa, M. L. y Patrizi, P. (2022). Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19 (1), 96. https://doi.org/10.3390/ijerph19010096

Luxembourg, K. y Lovett J. (2012). *Exchange of good practices on gender equality: awareness-raising activi- ties to fght violence against women and girls, discussion paper – United Kingdom, European Commission (Justice).* Recuperado de http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/fles/ exchange_of_good_practice_uk/uk_discussion_paper_uk_2012_en.pdf.

McCold, P. y Watchel, T. (2003). *In Pursuit of Paradigm. A Theory of Restorative Justice*. Paper presented at the XIII World Congress of Criminology, 10-15 August 2003, Rio de Janeiro, Brazil. Recuperado de https://www.iirp.edu/pdf/paradigm.pdf

Martin, S. (2017). *Violencia de género y prácticas restaurativas ¿Una combinación posible?* Universidad del País vasco. Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/30124/Martin%20Anduaga%2C%20Saioa%20Cast%20TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno, C., Osorio, L. y Sepúlveda, L. (2007). Violencia Sexual contra las estudiantes de la Universidad de Caldas (Colombia). Estudio de Corte Transversal. *Revista Colombiana de Obstétrica y Ginecología*, 58 (2), 116-123.

Nussbaum, M. C. (2013). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona, España: Paidós.

Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona, España: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas [onu]. (2006). *Manual sobre programas de justicia restaurativa*. Nueva York.

Paredes, J. (2008). Plan de las Mujeres: marco conceptual y metodología para el Buen Vivir. *Bolivia: Revista de Estudios Bolivianos*, 15, 191-210.

Redondo, S. (2012). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico para agresores sexuales juveniles*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y la Reinserción del Menor Infractor. Recuperado de http://www.ub.edu/geav/wp-content/uploads/2017/06/Redondo-et-a.-2012-Programa-Terap%C3%A9utico-Agresores-Sexuales-Juveniles.pdf

Rodríguez, A. (2008). El enfoque ético de la Acción Sin Daño. Especialización en Acción Sin Daño y Construcción de Paz, Departamento de Trabajo Social. Universidad Nacional de Colombia, Oficina de Cooperación Suiza en Colombia, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo -gtz-, Bogotá, D.C.

Rodríguez-Salazar, A. (2016). *Teoría y práctica del buen vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador*. Biscay, España: Universidad del País Vasco.

Universidad Nacional de Colombia (2021). Facultad de Ciencias Humanas, Plan de Acción, Buen Vivir 2021-2022.Recuperado de https://www.humanas.unal.edu.co/2017/application/files/6016/2161/5861/Plan_de_Accion_2021-22.pdf

Universidad Nacional de Colombia, Rectoría (2017). Protocolo de Prevención, Atención a las Violencias Basadas en Género y Violencias Sexuales – Resolución 1215 de 2017. Recuperado de http://www.bienestar.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/OAG/publicaciones-de-interes/Protocolo_Violencias_Genero.pdf

Universidad Nacional de Colombia – CBU (2012). Acuerdo 1 de 2012. Recuperado de http://artes.bogota.unal.edu.co/assets/bienestar/docs/acompanamiento/A1_2012_CBU.pdf

Universidad Nacional de Colombia – CSU (2012). Política de Equidad de Género e Igualdad de Oportunidades – Acuerdo 035 de 2012. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=46785

Universidad Nacional de Colombia – CSU (2009) Acuerdo 044 de 2009. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=37192

Universidad Nacional de Colombia – CSU (2012) Acuerdo 011 de 2005. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=35137

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603

Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/ted_wachtel__definiendo_que_es_restaurativo_-_spanish.pdf

Wachtel, T. (2016). *Restorative justice typology.* Defining restorative. *International Institute for Restorative Practices.* Recuperado de https://www.iirp.edu/defining-restorative/restorative-justice-typology

Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra-Universitat de Valencia.

Zaragocin, S. (2017). Feminismo decolonial y Buen Vivir. En S. Varea y Z. Sofía (eds.), *Feminismo y Buen Vivir* (17-25). Utopías coloniales. Cuenca-Ecuador: Ediciones pydlos.

Anexo 1

Caja de Herramientas

Contenido

75 **Presentación**

77 **Estrategias preventivas universales**

- Sensibilización introductoria. Proceso de inducción / 77
- "Actuemos con empatía" frente el acoso sexual en la experiencia universitaria / 86
- Píldoras Antipatriarcales / 96

98 **Estrategias preventivas indicadas**

- Escucha atenta y empática. Recomendaciones a primeros respondientes 98
- Escuchar a las víctimas. Recomendaciones a la comunidad para un trato digno a los testimonios / 111
- Actas para CORCAD / 119

121 **Estrategias de prevención en distintos niveles**

- Café Antimachos

Presentación

A partir de los insumos ético-políticos y pedagógicos desarrollados, se relacionan acá algunas herramientas metodológicas que permiten el abordaje de las VBG en tres modalidades, siguiendo la clasificación propuesta, estas son: acciones preventivas, instrumentos para la atención y estrategias simultáneamente preventivas y de atención.

En términos generales, **las herramientas se presentan según el momento de la experiencia universitaria en el que se recomienda su aplicación, empezando por estrategias enfocadas al ingreso, seguidas de acciones a implementar durante la permanencia.** Así mismo, cada herramienta contiene su respectivo propósito, algunos lineamientos descriptivos, una breve fundamentación teórico-práctica de consulta primaria, requerimientos espaciotemporales, características de sensibilización necesarias para quienes faciliten su desarrollo y recomendaciones básicas para su implementación.

Inicialmente, se agrupan las **estrategias preventivas** dirigidas a todos los miembros de la comunidad universitaria, reconociendo su papel como agentes activos en la reproducción y por ende en la transformación de imaginarios, representaciones y prácticas propias de las injusticias de género. En un segundo momento, se re-

ferencian las **estrategias de atención** desarrolladas una vez se presentan las VBG y enfocadas a primeros respondientes, Comités de Resolución de Conflictos y Asuntos Disciplinarios (CORCAD) y actores colectivos e individuales involucrados en la denuncia y deliberación de casos de VBG. Finalmente, se presentan las **estrategias simultáneamente preventivas y de atención**, donde los casos son insumo para acciones preventivas de alcance comunitario y de manera cíclica, tales acciones integran también a personas involucradas en casos particulares.

Cabe señalar que se trata de estrategias complementarias construidas a partir de la experiencia en asuntos de género de la Facultad de Ciencias Humanas que, pueden o no ser acogidas por otras instancias de la Universidad, aunque se espera constituyan un insumo de referencia, consulta, revisión y adaptación en el objetivo común de fortalecer la vía institucional que ya existe, en armonía con la alternativa pedagógica del Protocolo para prevención y atención a las VBG y VS de la Universidad Nacional de Colombia.

Si bien el documento contiene algunos lineamientos generales, para las personas que estén interesadas en utilizar estas herramientas, se invita a que, previamente a su implementación, **evalúen las características propias de cada contexto y hagan los ajustes necesarios según el caso, recordando que cada herramienta está en construcción permanente y se va alimentando y actualizando conforme avanzan las reflexiones colectivas** sobre las estrategias de prevención y atención de VBG necesarias para el contexto universitario.

Estrategias
preventivas universales

Sensibilización introductoria – proceso de inducción

Propósito

Incentivar la transformación de imaginarios, estereotipos y prácticas de opresión que sustentan las diferentes formas de violencia de género, a través de actividades participativas que puedan trabajarse desde el momento en que las personas se integran a la comunidad universitaria y contribuir con ello en la consolidación de procesos individuales y colectivos que permitan la autorreflexión, el diálogo horizontal, las relaciones respetuosas, cuidadosas y solidarias, reconocedoras de la pluralidad y diversidad humana durante la permanencia en el espacio universitario y fuera de este.

Justificación

"De respeto e inclusión se habla mucho, pero en la práctica existen vacíos" es una expresión recurrente en los ambientes universitarios, de aquí la necesidad de contar con un repertorio de actividades que sirvan como vehículo para movilizar la reflexión sobre las prácticas de respeto por las diferencias y desde una perspectiva de género reconocer las desigualdades de poder entre los sexos causadas por las construcciones sociales de lo femenino y lo masculino.

Estas actividades tienen el reto de fomentar la cohesión social, la participación y la construcción de ciudadanía como componente sustancial contra la exclusión, la corresponsabilidad y la sensibilización (Morata, 2014). Para ello, las bases que sustentan la configuración de este grupo de actividades se concentran en la interseccionalidad como posibilidad de enriquecer el enfoque diferencial promoviendo el entendimiento de necesidades y capacidades e incorporando en las valoraciones múltiples elementos de diferencia (Esguerra, 2013) y las competencias emocionales entendidas como "las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás" (Chaux et ál., 2004).

Breve Descripción

Este grupo de actividades corresponde a un ciclo temático que empieza con elementos introductorios y fundamentales de valores universales relacionados con el respeto y el reconocimiento de la identidad, para finalmente aproximarse a una conceptualización inicial de asuntos de género. Se recomienda que se realicen las tres actividades del ciclo, pues desarrollan reflexiones conectadas entre sí.

Actividad 1.
Respeto es...

Pida a las personas que busquen a alguien en la sala que no conozcan y hagan una presentación. Hablarán de cinco a diez minutos sobre el respeto. ¿Qué significa para ti mostrar respeto? ¿Cómo

muestras respeto a las demás personas? Después del tiempo asignado, pida a todas las personas que se sienten y comiencen la discusión. ¿Cómo definía la gente el respeto? ¿Cuáles fueron algunos de los conceptos centrales discutidos?

Las respuestas comunes probablemente incluirán:
"Mirando a la gente a los ojos, siendo honesto, Aceptando, Apreciando las ideas de alguien, incluso cuando no esté de acuerdo con ellas".

Todas las respuestas son dignas de reflexión en términos de sus influencias culturales y hegemónicas. Pregunte a las personas de dónde provienen sus ideas de respeto y a quién deben proteger. Si el grupo plantea alguna de las respuestas comunes anteriores, desafíelos a responder las siguientes preguntas:

- *¿Todos realmente quieren ser tratados de la misma manera que tú quieres que te traten a ti?*
- *¿El contacto visual durante la conversación es respetuoso en todas las culturas?*
- *Si las ideas de alguien son opresivas, ¿deberíamos respetarlas igualmente?*

El objetivo de la discusión es reflexionar críticamente sobre los supuestos y socializaciones sobre el respeto. El punto es no estar de acuerdo y aprender de las diferencias de cada uno/a. **Esta actividad ayuda a establecer una base de respeto dentro del grupo, facilitando a los participantes el dar los primeros pasos para crear y mantener una discusión constructiva sobre justicia social y equidad.** Como mínimo, deben conocer a alguien nuevo e intercambian ideas con esa persona.

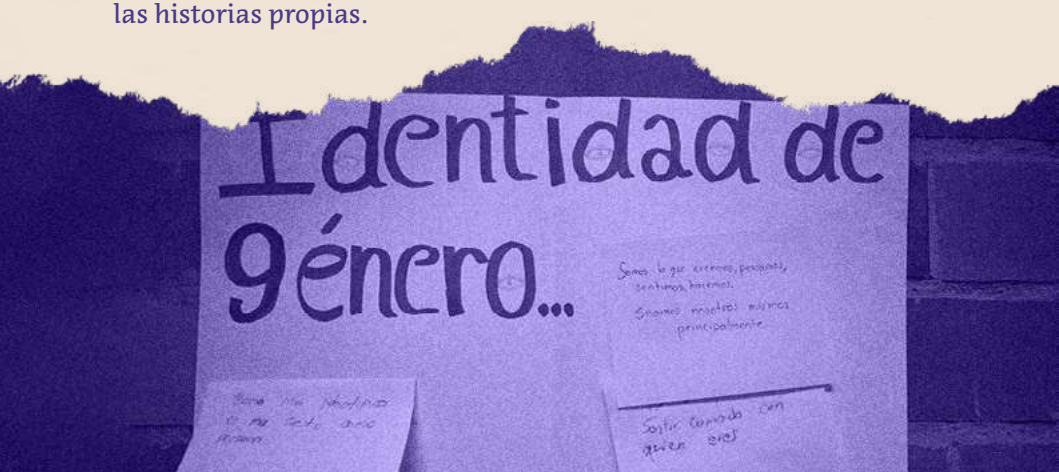
El grupo también observa por primera vez las similitudes y diferencias con la otra persona, potencialmente en formas que reflejan privilegios y poder.

Fuente:https://msw.usc.edu/mswusc-blog/diversity-workshop-guide-to-discussing-identity-power-and-privilege/

Actividad 2.
Mis identidades son...

Todo el mundo tiene una identidad personal y social. Las identidades personales incluyen el nombre de un individuo, características únicas, historia, personalidad y otros rasgos que hacen que uno/a sea diferente de las otras personas. La identidad social incluye afinidades que uno tiene con otras personas, valores y normas que acepta, y las formas en que se ha aprendido a comportarse en entornos sociales.

Esta actividad es particularmente útil cuando se trabaja con personas participantes que no se conocen muy bien entre sí ya que el objetivo de esta actividad es preparar a los participantes para que compartan sobre sí mismos y comiencen a revelar un poco sobre las historias propias.



Pida a los participantes que escriban su nombre completo y cuente su historia. En el reverso de la hoja de papel, escriba las tres identidades principales con las que se sienta más cercano. Quien anima a los participantes a dar la vuelta al círculo para compartir cualquier significado, importancia, cultura, antepasados importantes y las tres principales identidades que más aprecian. Todos/as tendrán la oportunidad de compartir y ser escuchados por el grupo.

Preguntas sugeridas por si necesitan ayuda para comenzar:

- ¿Quién te dio tu nombre? ¿Por qué ese nombre?
- ¿Conoces el origen étnico de tu nombre?
- ¿Tienes apodos? Si es así, ¿cómo los conseguiste?
- ¿Cuál es tu nombre preferido?

Las personas facilitadoras deben alentar a las personas participantes a ser creativos. Aclare que es aceptable escribir poesía, enumerar adjetivos que los describan, incluir humor, etc.
Si su grupo es grande, divídalo en diversos grupos pequeños de cinco participantes para asegurarse de que todos tengan la oportunidad de compartir su historia. Pida voluntarios para iniciar el grupo y dígales a los participantes que pueden compartir sus historias de memoria o leerlas.

"My Fullest Name" Fuente: Actividades de sensibilización, pabellón multicultural crítico. Recuperado de http://www.edchange.org/multicultural/activities/name.html

Actividad 3.
Derribando las fronteras del género

El género es un concepto socialmente construido de cualidades y expectativas "apropiadas" en torno a la masculinidad y la feminidad. Esto no debe confundirse con los sexos biológicos masculino y femenino. Solicite a los participantes del grupo el favor de describir lo que creen es la definición de los términos "género" y "sexualidad".

El objetivo de esta actividad es reconsiderar los sustantivos de género masculino que consideramos "genéricos". La generación de pronombres y sustantivos sin género ayudará a los participantes a incorporar un lenguaje más inclusivo en su habla y escritura diarias.

Para ello, por favor corra la primera parte del video solo con el acertijo (https://www.bbc.com/mundo/noticias-43286945)

Un padre y su hijo viajan en coche y tienen un accidente grave. El padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia, para la que llaman a una eminencia médica. Pero cuando entra en el quirófano dice: "No puedo operarlo, es mi hijo". ¿Cómo se explica esto?
Divida a las personas participantes en grupos pequeños para que comparta sus respuestas sobre cómo se explica esto (10 minutos).

Luego reproduzca la siguiente parte del video y formule las siguientes preguntas:

¿Cómo afecta la familiaridad de las palabras a nuestra percepción?
Quien facilita debe hacer las siguientes preguntas al grupo y al mismo tiempo alentarlos a compartir experiencias personales que respondan a su punto. *¿Cuáles son las características de lo que la sociedad cree que debería ser [mujer / hombre / niña / niño]? ¿Cuáles son las normas de apariencia / comportamiento? ¿Qué sucede cuando alguien se sale de esta norma? ¿Cómo influyen las palabras que usamos en la forma en que pensamos sobre ciertas profesiones?*
Fuente: Elaboración propia a partir de distintos materiales ya existentes.

Participantes
Cada una de las actividades puede desarrollarse con cualquier grupo de la comunidad académica, siendo ideal conformar grupos de máximo 15 participantes por facilitador.

Tiempos

Las actividades planteadas tienen una duración máxima de 60 minutos.

Recursos requeridos

Actividad 2. Marcadores y hojas de papel de 20 x 25 centímetros, dobladas horizontalmente.

Actividad 3.

Video: https://www.youtube.com/watch?v=AYRg2DPj-FM

Recomendaciones

Las actividades propuestas pueden ser trabajadas durante cualquier momento del semestre, pero se recomienda desarrollarlas durante la semana de inducción y en las primeras semanas del semestre académico.

Las personas facilitadoras deben tener claro que quienes participan están allí porque estos son temas que afectan a todas las personas y que no habrá un juicio personal sobre los sentimientos de nadie sobre un tema en particular. Es importante que la persona que facilita recuerde a quienes participan que estos talleres:

- No constituyen lecciones ni indicarán en qué creer.
- No se trata de un adoctrinamiento.

Este es un taller participativo que **tiene como objetivo ayudar a guiar a todos los participantes a una mejor comprensión sobre los factores de riesgo para las VBG y VS.**

También es importante que **las personas facilitadoras hagan énfasis en que lo que se comparte durante el taller es privado y confidencial.** Las personas pueden hablar sobre cómo el taller los afectó individualmente y lo que aprendieron en general, pero deben respetar la privacidad de la información personal de las demás personas participantes.

- Algunas personas incluirán información propia en sus historias y pueden ser reticentes a leerlas. A veces es más efectivo que las personas facilitadoras compartan sus historias primero; hacerse vulnerable hará que los demás se sientan más cómodos haciendo lo mismo.
- Deje tiempo para que cada participante comparta (ya sea con todo el grupo o con su grupo pequeño).
- Cuando todos/as hayan compartido, pregunte a las personas participantes cómo se sintieron al compartir sus historias. ¿Por qué es importante esta actividad? ¿Qué aprendiste?

Referencias bibliográficas

Chaux, E., Lleras J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: men - Ediciones Uniandes.

Esguerra Muelle, C. y Bello Ramírez, J. A. (2013). Interseccionalidad y políticas públicas lgbti en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 38 (49), 19-32. https://doi.org/10.7440/res49.2014.02

Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un model d'intervenció socioeducativa integral. Educació social. *Revista d'intervenció socioeducativa*, (57), 13-32.

"Actuemos con empatía" frente el acoso sexual en la experiencia universitaria[6]

El taller *Actuemos con Empatía frente al Acoso Sexual* **es una propuesta de intervención comunitaria,** llevada a cabo en la práctica I y II Diversidad, Género e Inclusión del programa curricular de Psicología desde el semestre 2020-02[7]. Comprende el desarrollo de un taller dirigido a estudiantes universitarios para convertirlos en aliados y aliadas en la prevención de situaciones de acoso sexual en las relaciones académicas entre pares, entre docentes y estudiantes y en vivencias sexoafectivas de la experiencia estudiantil (Zapata, Melgarejo y Gómez, 2020).

Propósito

Contribuir con la formación de jóvenes universitarios como observadores empáticos, informados y comprometidos que actúen frente al acoso sexual, contribuyan a la prevención de este y promuevan buenas prácticas respecto a su atención oportuna dentro de la Universidad Nacional de Colombia y fuera de ella.

6 María Elvia Domínguez Blanco.

7 Las personas en formación profesional que participaron en estos talleres han sido Jireh Natalia Melgarejo Grajales, Diego Zapata Carrizosa, Luis Fernando Cortes Beltrán y José Luis Gómez Vargas.

Justificación

La educación de observadores empáticos es una estrategia comunitaria desarrollada en los campus universitarios para la prevención de la violencia de género antes, durante y después de ocurridos los hechos victimizantes. Busca responsabilizar a las comunidades educativas de los riesgos y consecuencias del acoso sexual más allá del modelo dual víctima-victimario. Como lo describe Tabachnick (2016), una comunidad con observadores empáticos comprometidos ofrece los siguiente beneficios: 1)"desalienta la tendencia a culpar a la víctima", cuando las y los espectadores asumen un rol activo para responsabilizarse de los hechos, estos pasarán a manos de la comunidad; 2) "brinda la posibilidad de modificar normas sociales", para prevenir la violencia basada en el género, logrando el compromiso de no permitir más abusos hacia las mujeres; y 3) una comunidad empática "asigna la responsabilidad moral a hombres y a mujeres", rompiendo el prejuicio de que es un asunto exclusivo entre hombres que son agresores y a las mujeres que se convierten en víctimas. Con la herramienta actuemos con empatía se espera transformar dicho paradigma y proponer a todos los integrantes de la comunidad como agentes de cambio que promuevan la prevención y defienden la integridad física de las mujeres.

Las personas pertenecientes a la comunidad estudiante universitaria son espectadoras ocasionales de hechos de violencia de género en actividades curriculares y extracurriculares, por su presencia, pueden reaccionar brindando asistencia, principalmente en las fases de pre-agresión, donde los marcadores de riesgo de acoso sexual deben considerarse como situaciones injustas. Sin embargo, para Bowes-Sperry (2005), citado en Burn (2019), la

mayoría responde de manera pasiva al ser espectadoras de situaciones de acoso o violencia sexual, debido a barreras percibidas para intervenir, las cuales no son favorables para reducir de la violencia de género. Algunas de estas barreras son: no percatarse de la gravedad de la situación, no identificar los hechos como una situación de alto riesgo, dificultades al asumir la responsabilidad de actuar, dificultad para intervenir debido a la falta de habilidades para hacerlo o no intervenir debido a la inhibición social (Burn, 2008).

Metodología

Esta herramienta invita a estrategias de deliberación para contribuir a la construcción de lazos éticos entre personas jóvenes universitarias para comprometerse a actuar con empatía. Estas estrategias, inspiradas en Martha C. Nussbaum (2018), son el autoexamen, la deliberación pública y la imaginación narrativa para contribuir a pactos como espectadores compasivos para prevenir riesgos para las mujeres. En este evento se propiciará un recorrido subjetivo desde lo personal, circulando por lo interpersonal, para adoptar compromisos colectivos.

Breve Descripción

- Introducción (30 minutos)
- Tiempo de espera (5 minutos)
- Bienvenida al taller, breve presentación de objetivos y mediadores (10 minutos.)
- Registro de asistencia, consentimiento informado y realización de pretest Actuemos con empatía para prevenir el acoso sexual (15 minutos)

Primera parte: ¿Cómo nos afectan las violencias de género en la universidad?

Efectos de las violencias de género en la sede Bogotá. Presentación de estadísticas sobre el impacto de las violencias de género en la experiencia universitaria (Quintero, 2019). A partir de esta presentación se invita a las personas participantes a presentarse y responder ¿Cuál de las violencias presentadas tiene el mayor impacto en la vida universitaria y en la suya propia? Las respuestas se colocan en un tablero tipo *Jam o Padlet.* y se lleva a cabo un análisis comparativo con conclusiones acerca de la percepción del efecto de las violencias de género en la experiencia estudiantil, utilizando las denuncias públicas según González, G. (2019).

Segunda parte: Seamos comprometidos y comprometidas

Deliberar individual y grupalmente con los tres casos más frecuentes de acoso sexual: relaciones académicas y relaciones sexoafectivas entre estudiantes, acoso sexual de trabajadores, docentes o personal de vigilancia hacia estudiantes, especialmente jóvenes universitarias.

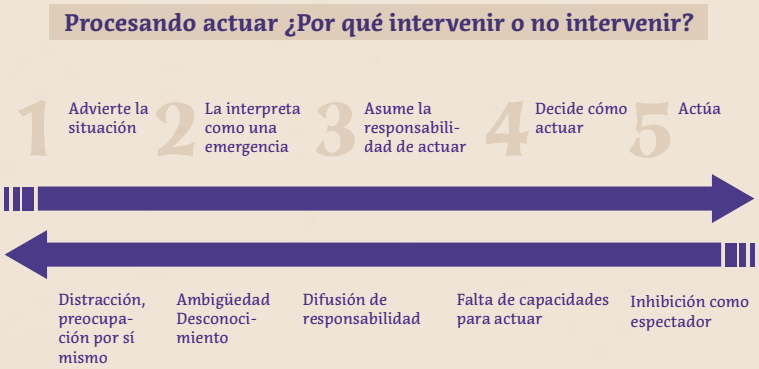


Figura 1. Procesando actuar ¿Por qué intervenir o no intervenir?

Se lleva a cabo la presentación de cada caso de acoso sexual entre estudiantes (denuncia pública), quiénes deliberan a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Por qué la situación es grave? ¿Quiénes tuvieron la culpa? ¿Lo sucedido me podría ocurrir a mí? ¿Se pudo haber evitado? ¿Quiénes pudieron intervenir y no lo hicieron? Recoger las respuestas con las herramientas *jam* o *padlet* para comparar los juicios morales de gravedad, culpabilidad, similitud y afectación para la vida universitaria.

Tercera Parte: ¿Usted qué haría?

A partir de cada una de las situaciones reales, se propone un caso hipotético sobre acoso entre estudiantes o de docentes y trabajadores hacia jóvenes universitarias, para llevar a cabo deliberación grupal con alternativas y consecuencias como observadores. Se le brindará el enlace del siguiente sitio web https://cenacontigo.com/acoso/, donde se encontrarán videos que narran tres casos hipotéticos de acoso, asociados con la relación entre pares, la relación pedagógica y la relación de pareja, y se le pedirá a la audiencia que observen cada uno de los videos, a la luz de las actitudes observadas en estudios e investigaciones sobre las diferentes respuestas asociadas a situaciones de acoso según Zapata, Cortés y Melgarejo (2021).

Pro-acoso. No se interviene a favor de la víctima, porque se justifica moralmente la agresión debido a que la víctima pudo haberla provocado, o fue algo sin importancia o se desestiman los efectos psicológicos y sociales.

Inhibición para actuar. No se interviene a favor de la víctima, porque si bien se considera que la situación es grave, no se sabe que hacer frente a la situación.

Indolencia frente a la situación. No se interviene a favor de la víctima, porque se considera que la situación no es grave, o no le incumbe.

Prosocial. Interviene a favor de la víctima, considera la situación como un riesgo antes, durante o después de la agresión; decide actuar e interviene para prevenir el riesgo, evitar un daño mayor o apoyar a la víctima después de lo ocurrido.

El objetivo de este tipo de reacción es romper las normas de género y complicidades del patriarcado y del mandato de la masculinidad[8], sin socavar la autonomía y el respeto por la persona victimizada.

Se analizan las consecuencias deseadas y no deseadas de las alternativas consideradas por las y los participantes.

8 Concepto desarrollado por Rita Laura Segato (2016), refiriéndose a la cofradía intragénero que existe entre los varones, como medida de afirmación y uso del poder propio de la masculinidad hegemónica bajo la mirada de pares donde se establecen relaciones de complicidad y pactos que amparan y encubren formas de dominación y abuso sobre los cuerpos feminizados en la cultura patriarcal.

Figura 2. Procesando actuar. Guía para trabajo grupal

Cuarta parte: Procesando actuar y pacto como observadores empáticos y empáticas

En grupos de 5 o 6 personas, acompañados por una persona mediadora, se escoge un caso ocurrido en la experiencia universitaria, al cual se le aplica el árbol de decisiones de los investigadores Darley y Latané sobre el efecto espectador (1968, según figura 2). Se socializan los árboles de decisiones por grupos y se cierra el taller con un manifiesto grupal con compromisos para actuar como observadores empáticos y empáticas, como ilustrado en la figura 3.

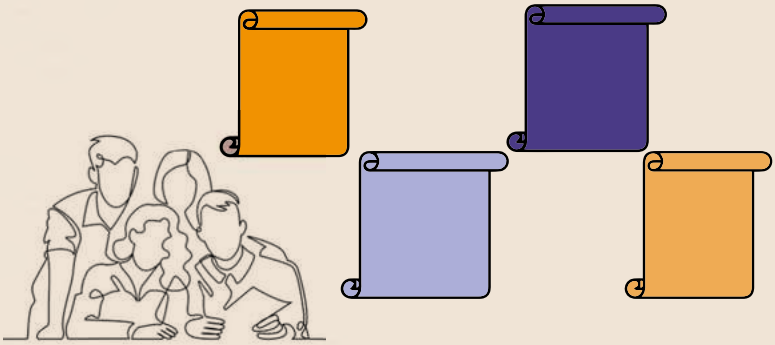


Figura 3. Manifiesto con compromisos grupales para prevenir el acoso sexual en la universidad

Instrumentos y materiales

- Consentimiento informado verbal o escrito
- También son nuestras historias: presentación de tres testimonios de denuncias de acoso sexual entre pares, en las relaciones pedagógicas y de sexoafectivo.
- 3 ejercicios hipotéticos de valoración de reacciones como observadores frente a situaciones de posible riesgo de violencia de género https://cenacontigo.com/acoso/,
- Proclamación de nuestros compromisos como espectadores compasivos (Padlet)
- Diapositivas para presentar el objetivo, la metodología, las estadísticas y casos hipotéticos con las alternativas y consecuencias.
- Cuestionario "Actuemos con empatía frente al acoso sexual" (anexo 2).

Participantes y mediadores

25 a 30 personas, se requiere contar con personas mediadoras según el tamaño del grupo.

Tiempos y escenarios

Tres horas, aula de clase u otro espacio concertado en la facultad de Ciencias Humanas.

Recomendaciones

Dirigido exclusivamente a estudiantes de universidad, se recomienda aplicar el Cuestionario sobre actitudes como observadores frente a casos de acoso sexual en el campo universitario al comienzo y final del taller.

Para la primera parte del taller, se sugiere actualizar las estadísticas sobre los efectos del acoso sexual en la experiencia universitaria que aparecen en esta propuesta pedagógica.

Referencias bibliográficas

Burn, S. (2019). The psychology of sexual harassment. *Teaching of Psychology*, (46), 96-103.

Burn, S. (2008). A Situational Model of Sexual Assault Prevention through Bystander Intervention. *Sex Roles*, (60).779-792.

Darley, J. M. y Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of personality and social psychology*, 8 (4), 377-383.

González, G. (2019). Escraches en redes feministas universitarias: una estrategia contra la violencia de género hacia las mujeres. *Comunicación y medios*, 28 (40), 170-182.

Nussbaum, M. (2018). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona, España: Magnum.

Quintero, O. (2019). Violencias de género e intervención institucional en la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, (51), 191-209.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Tabachnick, J. (2016). *Comprometer a los espectadores en la prevención de la violencia sexual*. National Sexual Violence Resource Center.

Zapata, D., Gómez, J. y Melgarejo, J. (2020). *Taller Actuemos con Empatía Frente al Acoso Sexual en la Universidad*. Primera versión 2020-2. Programa curricular de psicología, práctica diversidad, género e inclusión. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1Vi-YssOZnD16BADJnYtZJXmaa_TnRI2O

Zapata, D., Cortés, L. F. y Melgarejo, J. (2021). *Informe de Aplicación del Taller "Actuemos con Empatía Frente al Acoso Sexual" del 30 de abril del 2021 en la Cátedra de Emociones Morales y Políticas en la Experiencia Universitaria*. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Programa curricular de psicología, práctica diversidad, género e inclusión. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1Vi-YssOZnD16BADJnYtZJXmaa_TnRI2O

Píldoras Antipatriarcales

Propósito

Visibilizar imaginarios y representaciones de las relaciones de género que devienen en injusticias y violencias a partir de la producción de piezas comunicativas e informativas para circulación masiva dentro de la comunidad universitaria.

Justificación

La apuesta pedagógica implica un ejercicio de difusión y sensibilización constante que posibilite la deliberación pública de los asuntos de género que atañen al contexto universitario, en el marco de un ejercicio democrático y participativo que se fortalece con el uso de las redes sociales y medios informativos, discusiones que a su vez pueden constituirse en insumo fundamental para elaborar acciones focalizadas sobre temas que la comunidad universitaria participante considere polémicos o propicios para el debate.

Breve descripción

Esta estrategia comunicativa de prevención consiste en la **difusión permanente a través de los canales comunicativos de la facultad, tanto virtuales como físicos, de piezas comunicativas con mensajes sucintos sobre asuntos relacionados con las VBG**, posicionando discusiones cotidianas y académicas que inviten a la comunidad universitaria a cuestionar la estructura patriarcal y generen propuestas de afrontamiento colectivo, haciendo explícito el compromiso ético político de la universidad con la equidad y la justicia de género.

Estas comunicaciones deben apelar a un lenguaje cotidiano y común en el contexto de las redes sociales (memes, emojis, videos, *tips* o recomendaciones, preguntas abiertas para interacción en comentarios, situaciones hipotéticas y posibles reacciones). Además, se sugiere que las temáticas abordadas dialoguen con las tipologías de violencias identificadas en los casos, las situaciones cotidianas que ejemplifican injusticias de género en el contexto universitario, reflexiones teóricas coyunturales dentro de los feminismos y estudios de género y los resultados sistematizados de actividades desarrolladas en asuntos de género.

Participantes

Dirigidas a toda la comunidad universitaria

Tiempos

Establecer una frecuencia según disponibilidad para su elaboración, en lo posible mínimo una vez al mes.

Recursos requeridos

Diseño del contenido de la propuesta: se sugiere que los productos generados permitan problematizar frases o situaciones cotidianas de VBG que se presentan en el contexto universitario, manteniendo un diálogo con elementos teórico-reflexivos o estadísticos que soporten pedagógicamente la información brindada.

Contar con el apoyo institucional y cumplan con los criterios establecidos por la UCRI en la elaboración gráfica de las piezas.

Estrategias
preventivas indicadas

Escucha atenta y empática.

Recomendaciones a primeros respondientes

Muchos escritos sobre comunicación inician con una frase célebre de Winston Churchill: "se necesita coraje para pararse a hablar. Pero mucho más para sentarse y escuchar". Esta sencilla pero profunda frase nos remite a preguntarnos sobre cómo escuchamos a esa otra persona cualquiera sea su estatus, rol y circunstancia. ¿Sabemos escuchar? Es otra pregunta común en los textos y escritos. ¿Oír y escuchar son la misma cosa? ¿Cómo escuchar ante situaciones inesperadas o a las cuales nunca nos hemos enfrentado?

Propósito

Proporcionar una guía complementaria a las estrategias de divulgación del protocolo para asumir actitudes de escucha a la hora de conocer un caso de VBG o VS en la universidad, sea un relato directamente de una víctima o sea a través de quien fue testigo. Adicionalmente, se espera contribuya para enfrentar el temor que produce hacerle frente a este tipo de solicitudes.

Justificación

En esta perspectiva, se toman como punto de partida el principio ético-político sobre la *Empatía* formulado en el documento pedagógico; y en segundo lugar, los lineamientos del artículo 11 de la Resolución 1215 de 2017 sobre la prevención y atención de las VBG y VS en la Universidad Nacional.

Quien escucha empáticamente busca comprender, emocional e intelectualmente, a la persona que habla; para ello, es necesario "entrar en el marco de referencia de la otra persona, ver las cosas a través de ese mundo, como lo ve la otra persona, comprender su paradigma, identificar lo que siente" (Codina, 2004, p. 16).

¿Qué es sentir empatía? Para entender esto en el contexto referido, debemos:

- Situarla como algo que se produce en una relación comunicativa entre dos actores sociales cada uno de los cuales ocupa un lugar en esta: el lugar de la víctima o quien sea testigo de un hecho de violencia y el lugar de quien escucha o primer respondiente. La empatía es algo que debe lograr quien escucha.
- Esta relación inicia a partir de la necesidad de ayuda surgida de una experiencia traumática y dolorosa de violencia basada en el género o de violencia sexual; por ende, busca ayuda para tener respuestas acerca de qué hacer.

Como personas escuchas escogidas, a pesar de ser claras nuestras limitaciones ante el dolor ajeno, es fundamental reconocer que "el dolor nos liga a los demás [...]. Incluso cuando la experiencia del dolor se describe como privada esa privacidad está ligada a la experiencia del ser con los demás" (Ahmed, 2015, p. 61).

En lo que concierne al segundo momento, este se ubica en la primera etapa de la ruta de atención del protocolo (Artículo 14) que trata sobre el conocimiento del caso y atención de emergencia.

Recomendaciones para la

Escucha Empática

- ANTES -

Espacio con **privacidad** que garantice **confidencialidad**.

Quien va a ejercer el rol de **primer escucha** puede sugerir un espacio de reunión e **invitar a la persona victimizada a proponer un lugar.**

Green Flag

Red Flag

Lugares inadecuados: aula de clase, un pasillo, una cafetería, una biblioteca, entre otros.

- ANTES -

Espacio con **privacidad** que garantice **confidencialidad**.

Quien va a ejercer el rol de **primer escucha** puede sugerir un espacio de reunión e **invitar a la persona victimizada a proponer un lugar.**

Green Flag

Red Flag

Lugares inadecuados: aula de clase, un pasillo, una cafetería, una biblioteca, entre otros.

Para escuchar, que no oír, es necesario ser aliado del silencio, de ese silencio solidario y protector. Winston Churchill

- DURANTE -

Generar un clima de confianza. Escuchar con la intención de entender y no de responder (Covey, 2003).

Green Flag

Red Flag

Tener un lenguaje corporal que niegue el interés, estar haciendo otras labores, en el celular, viendo el reloj o distracciones generales mientras la otra persona se expresa.

- DURANTE -

Green Flag

Tener presente los derechos de la persona victimizada y deberes de quien escucha según resolución 1215/2017.

Los derechos de la persona victimizada (Artículo 9):

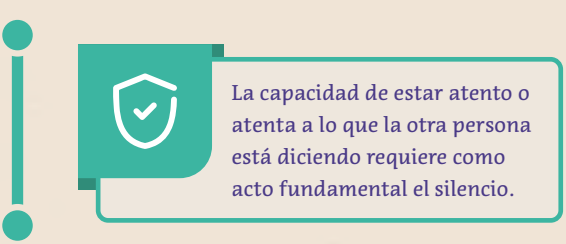
Ser tratada con dignidad y respeto
Recibir atención
Recibir información
Recibir orientación integral
Ser tratada con reserva de identidad.

Red Flag

Según resolución 1215/2017 (Artículo 11), quien **escucha tiene la obligación de evitar:**

- Revictimizar a la víctima.
- Emitir juicios
- Desmotivar las denuncias
- Solicitar pruebas
- Dar opiniones sobre el hecho
- Minimizar lo ocurrido
- Culpabilizar
- Indagar sobre la conducta o comportamientos sexuales de la víctima
- Someterla a la repetición innecesaria
- Divulgar información sobre los hechos
- Asumir una posición autoritaria o sobreprotectora que limite la autonomía de la persona victimizada.

- DURANTE -

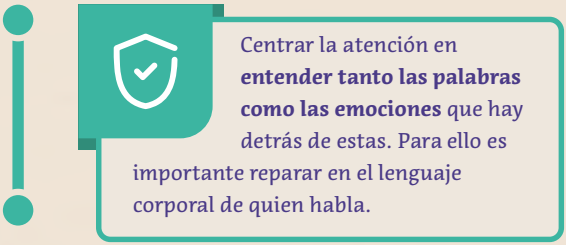


La capacidad de estar atento o atenta a lo que la otra persona está diciendo requiere como acto fundamental el silencio.

Green Flag

Red Flag

Interrumpir al hablante para acortar el relato, para dar un consejo o porque no tiene tiempo.



Centrar la atención en **entender tanto las palabras como las emociones** que hay detrás de estas. Para ello es importante reparar en el lenguaje corporal de quien habla.

Obligar a contar algo que la víctima quiere eludir. **No permitir el silencio de la persona victimizada**; pues implica restringir el tiempo que requiera para ordenar sus pensamientos.

- DURANTE -

Green Flag

Repetir lo que acaba de decir la persona hablante con el propósito **estimular la conversación.**

Red Flag

Se recomienda NO formular la pregunta ¿por qué? puesto que de inmediato **se bloquea la comunicación** y sugiere, a la persona victimizada que está siendo evaluada.

Transmitir comprensión de un modo que resulte nítido y sincero. Es recomendable utilizar expresiones como: "Te entiendo, no es fácil" - "estoy aquí, cuenta conmigo" "continúa, te escucho""Respeto mucho tu emoción" "no estás sola/o, podemos buscar ayuda juntos/as, te acompaño en este proceso"

Usar frases como: "¿no crees que estas exagerando?" "no te preocupes", "no llores por eso, no vale la pena" "No te sientas mal, deja de quejarte al final todo pasa". "Tienes que tratar de ser optimista". "Hay gente que está mucho peor/ Hay cosas peores". "Tienes que agradecer más lo bueno que tienes". "¿Te vas a poner así por eso? A todo el mundo le pasa"

- ORIENTACIONES SOBRE LA RUTA -

Green Flag

Explicar cada una de las cinco etapas y cada una de las vías posibles a nivel interno como: solicitar un procedimiento pedagógico, un proceso disciplinario, apoyo para acudir a los estrados judiciales o apoyo y acompañamiento social, además del psicológico.

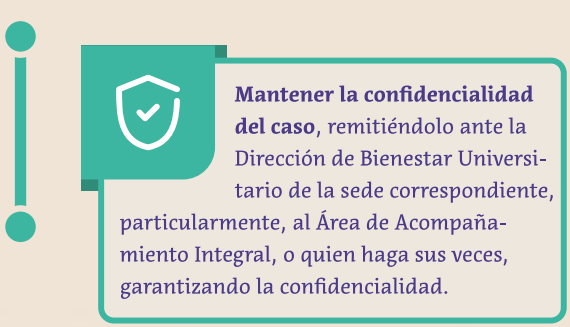
Red Flag

Apenas mencionar la existencia del protocolo y desconocer la ruta de atención.

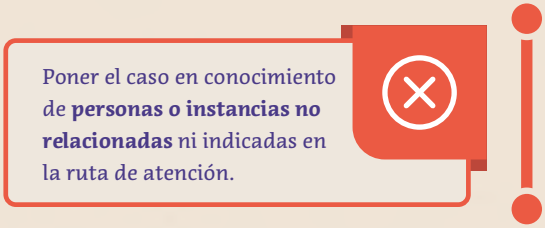
Invitar a la persona victimizada a acercarse a la **asesoría psicosocial y jurídica** para que tome una decisión más informada.

Obligar a la persona victimizada a denunciar.

- DESPUÉS -



Mantener la confidencialidad del caso, remitiéndolo ante la Dirección de Bienestar Universitario de la sede correspondiente, particularmente, al Área de Acompañamiento Integral, o quien haga sus veces, garantizando la confidencialidad.



Poner el caso en conocimiento de **personas o instancias no relacionadas** ni indicadas en la ruta de atención.

Participantes

Por tratarse de un tema relacionado con un hecho de VBG y VS que afecta la dignidad de la persona victimizada, acudir por ayuda a las instancias que ofrece el protocolo o a instancias diferentes, por ejemplo, a un administrativo, a una persona del estamento docente o un par según el vínculo académico, se recomienda, únicamente, salvo que la persona victimizada disponga lo contrario, dos participantes: quien habla y quien escucha.

Recomendaciones

- Si bien esta herramienta se propone para quienes conozcan casos de VBG y VS, **la escucha empática es una práctica que al constituirse en hábito posibilita relaciones de cuidado y respeto necesarias para la convivencia de cualquier grupo social**, basadas en la disposición para escuchar y actuar.
- Minimizar la trascendencia de los hechos de violencia de género y sexual en general, y lo que sucede a muchas personas de nuestro entorno en particular, no significa que esto no suceda y no sea importante; en cambio nos sitúa del lado del que agrede. Un hecho de violencia sufrido, cualquiera sea el grado de dicha violencia, es algo muy íntimo y cargado de dolor, angustia y miedo, en el ser de una persona. Hablar sobre esto es muy difícil puesto que significa revivir momentos dolorosos y de angustia. Uno de los mecanismos de defensa que aparece es el bloqueo de algunos momentos de la experiencia traumática. Por lo tanto, intentar forzar a la otra persona para que hable de algo que prefiere no comentar es un error que produce como efecto el sentimiento de victimización e incomprensión y posiblemente desista de buscar ayuda y justicia.

- Por otra parte, en algunos casos la persona victimizada puede ponerse muy emocional y esto es una situación ante la que algunas personas sienten incomodidad o muchas veces no saben cómo reaccionar. En este caso, es necesario tener presente que lo sucedido en su persona y su cuerpo violentó la vida de esa persona y tiene derecho a manifestar sus emociones; por nuestra parte, como primeros escuchas y respondientes tenemos la obligación de respetar su sentir y forma de expresarlo.
- Una buena forma de oficializar todo lo hablado, relajar la situación y crear un mayor compromiso es resumir la conversación incluyendo los elementos y emociones que el interlocutor considera más importantes.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México D.F.: Facultad de Ciencias Humanas, Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Autónoma de México.

Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. *Intangible Capital*, 0 (3).

Covey, S. (2003). *Los Siete Hábitos de la Gente Altamente Efectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Rectoría Universidad Nacional de Colombia, «Resolución 1215 de 2017», 16 de noviembre de 2017. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=89782.

Recomendaciones a la comunidad para un trato digno a los testimonios

Propósito

Contribuir a que la comunidad de la Facultad de Ciencias Humanas asuma las consecuencias de una política de escucha de las quejas presentadas por estudiantes frente a las Violencias Basadas en Género y violencias sexuales en la universidad.

Justificación

Según Ahmed (2015), las políticas del dolor tienen que ver con desarrollar acciones concretas desde las instituciones que den cuenta de la escucha del sufrimiento desde lo jurídico, lo psicosocial, lo comunitario. Por esto, la universidad debe asumir su responsabilidad en la promoción de políticas de la escucha por su carácter formativo y público. Estas políticas de escucha parten del reconocimiento de que el dolor persiste, porque tiene una historia: "el dolor nos es implemente el efecto de una historia de daño, es la vida corporal de esa historia (Ahmed, 2015, p. 68).

La cuestión de la violencia hacia las mujeres ha cobrado importancia en muchas universidades del mundo en los últimos diez años. Esta creciente visibilidad se debe a varios hechos entre los cuales se

destacan: la adopción de políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación superior; la diversificación de las agendas de los movimientos estudiantiles con el liderazgo de organizaciones feministas y el incremento de denuncias públicas por parte de las víctimas que dan a conocer situaciones de acoso sexual.

El aumento de las denuncias de víctimas de violencias de género ha contribuido a llamar la atención sobre esta problemática en las universidades. Los testimonios de las estudiantes víctimas de violencia de género han sido objeto de controversias, que han activado mecanismos institucionales para avanzar en la prevención y atención oportuna. Sin embargo, muchas denuncias quedan ocultas porque las víctimas han tenido vergüenza, no encuentran el suficiente apoyo para continuar con el proceso, o ellas mismas consideran que su dolor no debe convertirse en un asunto público.

A continuación, se ofrecen unos lineamientos para el reconocimiento de los testimonios desde una perspectiva de género, enmarcados en unas políticas de la escucha que permitan su reconocimiento y tratamiento justo.

Breve descripción

Los testimonios de violencia de género tienen un valor jurídico y político. Por una parte, su valor jurídico radica en que se convierte en una prueba, donde una mujer, manifiesta todo lo que sabe sobre un hecho y sus responsables. Este testimonio se convierte en la mayoría de los casos, en la única prueba para solicitar justicia frente a violencias infringidas. Por otra parte, el valor político,

revela la vulnerabilidad de la víctima y de las consecuencias de los daños que ha padecido. Así, el testimonio se convierte en un acto de circulación narrativa que interpela el poder patriarcal. Esta interpelación convierte al testimonio en un objeto simbólico que da cuenta de otras voces que han sido silenciadas.

La producción del testimonio de violencias de género

Se espera que el testimonio en los casos de violencia de género, "se realice de manera racional, clara e inteligible" (Quintero, 2020), ante una autoridad universitaria que, en el caso de la Universidad Nacional de Colombia, corresponde al comité de resolución de conflictos y asuntos disciplinarios. **El testimonio implica dar cuenta de acontecimientos, causas y consecuencias, asumiendo la agencia moral, incluyendo a quienes fueron culpables de lo sucedido.** Para Butler (2009, citada en Colaizi, 2016), el testimonio de una mujer víctima de violencia de género, es más que una narración trágica porque "reconstruye la propia identidad de la víctima, y en ese sentido se puede decir que hace más que contar [...] así el testimonio se convierte en un acto performativo" (p. 70). Es decir, se convierte en un acto performativo, es decir, es un medio persuasivo para movilizar la justicia de género.

La interpelación del testimonio sobre violencias de género

El testimonio de una víctima de violencia de género se asocia con la posibilidad de **otorgar vocería a quien ha sido vulnerado y negado en su condición de sujeto de derechos.** Para el caso de las mujeres, su testimonio como victimas tiene un valor paradójico. Por un lado, es una herramienta del derecho, mientras que por otro es cuestionada como un objeto verídico. Esto, debido a que el discurso patriarcal fragmenta el abordaje de los casos, socavando su carácter excepcional. Es decir, el discurso patriarcal deslocaliza el valor del testimonio, retirando la agencia moral a la víctima, atribuyendo duda razonable a la conducta del agresor, victimario o perpetrador.

La interpretación de testimonios sobre violencia de género

Es pertinente interpretar el testimonio de la víctima de violencia de género en un contexto de vulnerabilidad, porque ha sufrido un daño moral, con afectaciones físicas y psicológicas, y, en algunos casos, económicas. Es decir, **además del marco jurídico, se requiere un marco sociológico de interpretación**, que dé cuenta de los efectos de la desigualdad de género que permita valorar adecuadamente el testimonio, sin sesgos patriarcales.

Cuando no se tienen en cuenta la situación de vulnerabilidad de la víctima, se genera una atribución de responsabilidad y de exigibilidad de otras pruebas para demostrar circunstancias de real coacción, sin tener en cuenta las implicaciones psicológicas. Esta condición de vulnerabilidad exige un trato digno dependiendo de

sus circunstancias singulares. Por lo tanto, debe respetarse el derecho que tiene la victima a mantener la confidencialidad de su denuncia, y, por tanto, de decidir si está puede convertirse en un objeto de acción política colectiva, cuando perciba sesgos de género en el tratamiento de su queja.

Recomendaciones

El grupo de reflexión pedagógica propuso las siguientes recomendaciones para llevar a cabo políticas de escucha para transformar las lesiones a las víctimas en un derecho, como primer componente del apoyo psicosocial a las víctimas afectadas por situaciones de acoso sexual y violencia de género en el campo universitario.

Proceso comunitario previo a la escucha

Reconocer que antes de que la institución conozca un caso, este ha sido escuchado por los círculos sociales cercanos a la víctima: amistades, pares académicos o docentes, y otras personas que brindan soporte inmediato. A veces esta escucha se produce, porque estas personas también estuvieron en la misma posición, por lo que ese apoyo se vuelve más importante, en tanto se construye algo que reconoce el dolor de las víctimas.

Escucha colectiva

Para que el testimonio de dolor sea escuchado, se necesita cierta empatía a medida que nos compenetramos en la situación vivenciada. Esa escucha activa tiene algunas consideraciones para no dañar el ejercicio de habla que está haciendo la persona. Es necesario que la comunidad que está escuchando demuestre que, sin entender, puede comprometerse a actuar en relación con lo

que no se puede conocer. Quien escucha no puede aprehender el sentimiento de la otra persona, pero si puede comunicar que en la medida en que deja tocarse por él, este puede tener influencia sobre ella.

Resultados de la escucha

La escucha debe empoderar a la víctima y comprometer a la institución universitaria en su conjunto. A nivel individual, los testimonios ofrecidos en la escucha le pertenecen a la víctima, y no a quienes intentan comprender el sufrimiento. A nivel colectivo, las políticas del dolor obligan a escucharnos dentro de la comunidad, reconocer que estamos inmersos en una cultura que, si bien nos ha enseñado a relacionarnos, se ha dado en un entorno de extrema violencia en la política de la cultura patriarcal que ha ubicado nuestras emociones entre hombres, mujeres y personas LGBTIQ+.

De acuerdo con lo anterior, para **las políticas de la escucha se deben anticipar las diferencias de las lógicas de poder en el medio universitario** que otorgan vulnerabilidad a las víctimas, no es lo mismo que una persona trabajadora o docente acose sexualmente, o que la violencia de género se produzca entre estudiantes, o en relaciones sexoafectivas, los cuales son los casos que más se presentan.

Además, como comunidad universitaria es necesario r**econocer y respetar la voluntad de las víctimas respecto a las situaciones vivenciadas,** sea que se le dé un tratamiento de deliberación y denuncia pública o que su caso se mantenga con reserva de identidad y condiciones generales de confidencialidad expresas en el protocolo.

Las violencias basadas en el género y las violencias sexuales no son un asunto personal, por ello el conocimiento y la denuncia pública son comunes. Pero esto no es suficiente, mientras un hecho violento referido al género o a la violencia sexual quede impune mientras la vida y la dignidad de una persona se destruyen por un acto de violencia al que se minimiza social e institucionalmente, por lo tanto:

Un acto de violencia, por razones de género o violencia sexual, no puede pasar desapercibido en nuestra universidad, concierne a toda la comunidad, en su dimensión académica y en tanto que las personas que la componen son sensibles al dolor ajeno y al uso de la violencia en cualquiera de sus formas.

La existencia de un Protocolo de atención y prevención de estas formas de violencia no solo es para el manejo de determinadas instancias y personas de la universidad, sino para el conocimiento y uso de la comunidad en pleno.

La dignidad y la vida presente y futura de una víctima están en juego; debemos actuar, teniendo en mente que le debemos nuestro respeto, solidaridad y apoyo.

Como integrantes de cualquier estamento de la comunidad universitaria, cualquiera sea la posición o el rol, es indispensable conocer y tener claro este Protocolo de atención y prevención. En cualquier momento podríamos necesitarlo o alguien podría necesitar primera nuestra ayuda, por lo que deberíamos estar en capacidad de solicitarla o de proporcionarla con toda la sensibilidad y confidencialidad que el caso amerita.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones.* Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Colaizi, I. (2016). El uso de los testimonios en la indagación sobre las violencias institucionales y de género. *Derecho y Ciencias Políticas*, 14, 62-75.

Quintero, A. (2020). *La prueba testimonial de la victima de delitos de violencia contra las mujeres, valorada desde una perspectiva de género* [Tesis de Maestría en Derecho Penal]. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Actas para CORCAD

Propósito

Sistematizar las diferentes fases del proceso alternativo pedagógico con el seguimiento del Comité de Resolución de Conflictos y Asuntos Disciplinarios, para hacer veeduría a la construcción y cumplimiento de los acuerdos establecidos entre la persona victimizada y la persona agresora.

Justificación

En seguimiento a las facultades otorgadas por el Acuerdo 044 de 2009 del Consejo Superior Universitario, se elaboran tres actas que contemplen las medidas pedagógicas consideradas por la persona victimizada para la reparación y los compromisos establecidos por la persona agresora para asumir su responsabilidad y transformar su conducta, contando con las observaciones y recomendaciones del Comité CORCAD.

Breve descripción

Acta de inicio de acompañamiento de alternativa pedagógica
Contenidos:

1. Presentación del asunto con enunciación de objetivos.
2. Consideraciones sobre el asunto.
3. Actividades para desarrollar con la o el estudiante que presenta la queja.

4. Actividades para desarrollar con la o el estudiante incoado en la queja.
5. Invitación para presentar opiniones, consideraciones o reflexiones.
6. Para constancia y seguimiento nombre de la dependencia que genera el acta y fecha.

Acta de seguimiento de acompañamiento de alternativa pedagógica
Contenidos:

1. Presentación del asunto con enunciación de objetivos.
2. Consideraciones sobre el asunto.
3. Informe sobre el desarrollo de las actividades indicadas a desarrollar con la o el estudiante que presenta la queja.
4. Informe sobre el desarrollo de las actividades indicadas para desarrollar con la o el estudiante incoado en la queja.
5. Invitación para presentar opiniones, consideraciones o reflexiones.
6. Para constancia y seguimiento nombre de la dependencia que genera el acta y fecha.

Acta de finalización de acompañamiento de alternativa pedagógica

Contenidos:

1. Presentación del asunto con enunciación de objetivos.
2. Consideraciones sobre el asunto.
3. Informe sobre la finalización satisfactoria o insatisfactoria de las actividades indicadas a desarrollar con la o el estudiante que presenta la queja.

4. Informe sobre la finalización satisfactoria o insatisfactoria de las actividades indicadas para desarrollar con la o el estudiante incoado en la queja.
5. 5) Invitación para presentar opiniones, consideraciones o reflexiones.
6. 6) Para constancia y seguimiento nombre de la dependencia que genera el acta y fecha.

Participantes

Estudiantes relacionados en casos por VBG y VS de la FCH que hayan acordado el tratamiento por vía pedagógica alternativa y con acompañamiento del CORCAD.

Tiempos

Acordados entre las partes relacionadas en la vía pedagógica alternativa, con una extensión máxima de dos periodos académicos.

Café antimachos

Propósito

Potenciar procesos de reflexión y participación entre hombres dentro de la comunidad de la Facultad de Ciencias Humanas, teniendo como eje temático la construcción social y subjetiva de las masculinidades y los privilegios subyacentes a las relaciones de género patriarcales.

Justificación

Reconociendo las tendencia histórica y sistemática de las VBG, instituida en injusticias de género instituidas en relaciones de poder y abuso estructurales dirigidas a someter a las mujeres y cuerpos feminizados y principalmente perpetradas por actores socializados como hombres en el mandato de la masculinidad, se espera adoptar acciones para interpelar los lugares de privilegio y crueldad que se estimulan y reproducen entre varones, desde los análisis críticos de la masculinidad propuestos por Rita Laura Segato (2016) y Mara Viveros (2002).

Así, se reconoce que el patriarcado organiza la relaciones de género a través de referentes binarios y en oposición que sitúan la masculinidad hegemónica como la negación de lo femenino, lo infantil y lo homosexual; negación que además desencadena la reafirmación del ideal en tanto se establecen relaciones de abuso con esas condiciones hechas subalternas, de manera que "la masculinidad, como una cuestión de poder, conduce a una posición hegemónica sobre todos los demás las mujeres, los homosexuales y las minorías de cualquier tipo" (Viveros, 2002, p. 122).

Entendiendo además que, al reproducirse esas relaciones de dominación, **la masculinidad es factor estructurante de lo social de forma privilegiada, beneficiándose de la explotación del cuidado, el tiempo y los cuerpos de otros sujetos**, por lo que cuestionarla implica interpelar y renunciar a dichos privilegios. En ese sentido, se estructura la propuesta cuestionante del Café Antimachos.

Breve descripción

Esta dinámica es una adaptación de la metodología Café del mundo (*World Cafe*), en tanto **discusión grupal donde se crea un espacio de confianza para que los asistentes aporten sus experiencias y perspectivas sobre temáticas asociadas a la construcción social de la masculinidad**, mientras escuchan las de otras personas, en la búsqueda de develar las similitudes propias de la socialización de los varones, ampliando el espectro de individualización de la responsabilidad al análisis intragénero de las estructuras discursivas socialmente construidas alrededor de las

relaciones de género. En definitiva, es una conversación, una forma intencional de **crear una red viva de comunicación, un diálogo colaborativo, en donde se comparte el conocimiento y la creación de posibilidades de interpelación entre hombres**, pues resultan en la construcción de conocimiento colectivo donde se reconoce que se es más reflexivo en colectivo de lo que se podría ser por separado.

Este diálogo entre pares intragénero está basado en la pedagogía de la pregunta, cuya construcción es desarrollada previamente por las personas facilitadoras a partir de una temática cotidiana, para lo que se sugiere que, en lo posible, las personas facilitadoras también cuenten con experiencias propias de socialización en la masculinidad que les permita situarse como par dentro del encuentro e incentivar a la participación desde reflexiones vivenciales. Además, es necesario ambientar las sesiones recreando las características informales y acogedoras del espacio de encuentro de una cafetería.

Una vez el encuentro esté dispuesto, podrían subdividirse al grupo para que, de manera simultánea, se discuta la temática alrededor de las preguntas propuestas. Posteriormente podrá reagruparse a las personas y compartir sus reflexiones. Eventualmente, las jornadas de discusión sobre las preguntas orientadoras pueden darse entre la totalidad de los participantes. Para ambas dinámicas será necesario contar mínimo con dos facilitadores.

Participantes

De manera general, se desarrolla con un total de 20 a 30 participantes, teniendo la posibilidad de subdividir en grupos de 4 a 5 personas según las características de la conversación.

Tiempos

2 a 3 horas por sesión.

Momentos

Con el objetivo de explorar sutilmente las experiencias relacionadas con situaciones cotidianas complejas y algunas veces difíciles de verbalizar, se recomienda dividir el encuentro en tres momentos: el primero, orientado a propiciar la confianza entre el grupo e ingresar paulatinamente a la temática; el segundo, encausado a cuestionar referentes culturalmente arraigados; y, finalmente, un cierre que posibilite el retorno emocional, es decir, una hipérbole de discusión que inicia con una armonización, profundiza en la etapa de problematización y finaliza con un cierre para recapitular en reflexiones colectivas de los participantes a través de la construcción propositiva de alternativas a comportamientos identificados. Así, los momentos propuestos son:

De identificación: las preguntas asociadas deben permitir la narración inicial de vivencias sobre la temática propuesta, por ejemplo, si se trata de reflexionar sobre el amor, podrían ser preguntas como: ¿qué experiencias le enseñaron a amar?

Cuestionante: Una vez se cuente con una red de experiencias que permitan identificar esos referentes individuales situados en una red colectiva de reflexión, se socializan interrogantes que interpelen las experiencias compartidas: ¿los hombres sufren o hacen sufrir por amor?, ¿por qué hay miedo a demostrar el amor?, ¿en qué beneficia el amor a los hombres?, ¿qué hacen los hombres cuando el amor no es correspondido?

Propositivo: Finalmente, a partir de las reflexiones suscitadas y visualmente sistematizadas, se interpela al grupo sobre propuestas para transformar las conductas problematizadas, por ejemplo: ¿cómo se puede amar diferente?

Sugerencias temáticas[9]	Preguntas asociadas
Consentimiento	¿Qué es el consentimiento? ¿Cuándo y cómo sé que algo es consentido? ¿Qué nos dicen las siguientes frases?, ¿las he usado?, ¿en qué contexto? • "El hombre propone, la mujer dispone" • "El hombre va hasta donde la mujer lo permite" • "Cuando una mujer dice No es Sí" • "Calientahuevos" • "Era solo decir No" • "Venga que NO es pa' eso"

9 La planeación, desarrollo y sistematización de las temáticas y metodologías del Café Antimachos ha sido resultado de un trabajo colaborativo entre la dependencia de asuntos de género y el colectivo estudiantil del departamento de sociología Sentipensando las Masculinidades.

Diferencias entre seducción y acoso

- ¿Qué experiencias nos enseñaron a "seducir"? ("Levantar" "Conquistar", etc.)
- ¿En qué condiciones/circunstancias nos hemos visto limitadxs para seducir?
- ¿Qué señales, pistas interpretamos de la otra persona como positivas para avanzar en el cortejo?
- ¿Alguna de estas experiencias me ha hecho parar y reflexionar sobre mis conductas?
- ¿Cuáles son las diferencias concretas entre seducir y acosar?
- ¿Qué acciones concretas podemos proponer como alternativa a estos acosos?

Heteronormatividad y homofobia

- ¿Qué hay de masculino en mi closet?, ¿por qué lo asocio con esta categoría?
- ¿En qué momento me di cuenta de que era heterosexual o de otra orientación sexual?, ¿cómo fue este proceso?
- ¿Usar expresiones como marica, severa flor, afeminado podría indicar homofobia?
- ¿Cómo podemos relacionarnos por fuera de la heteronormatividad?

Amor romántico y manejo emocional

- ¿A qué sabe el amor?
- ¿Cómo aprendemos a amar los hombres?
- Los hombres, ¿sufrimos o hacemos sufrir por amor?
- ¿Cómo demostramos amor los hombres?
- ¿Qué otras formas de amor son posibles?
- ¿Puedo expresar mis emociones sin ser juzgado?
- ¿Tengo una máscara que uso para expresarme con otros/as?

Masculinidades y violencias

- ¿Qué podemos aprender los hombres del 25N y del 8M?
- ¿Por qué se conmemora y no se celebra?
- ¿Qué conflictos relevantes he tenido?
- ¿Cuáles son los vínculos en los que he sentido más conflicto?
- ¿En qué contextos se han dados esos conflictos?
- ¿Cómo me he sentido en este conflicto?
- ¿En qué partes de mi cuerpo suelo sentir más estas sensaciones?
- ¿Qué herramientas suelo tener para gestionar esas emociones?
- ¿Qué hago cuando tengo ese conflicto?
- ¿Aprendía algo de ese conflicto?
- ¿Qué efecto tuvo sobre las personas involucradas?
- ¿Existe disposición de cambio frente al/los daño/s generados?

Complicidades

- ¿Qué tipos de complicidad existen frente a las violencias?
- ¿Han presenciado actitudes machistas por parte de sus amigos?
- ¿Cómo se escucha el Pacto Patriarcal?
- **#EntreManes** ¿Cómo hablan sus amigos sobre las mujeres cuando ellas no están?
- ¿Cómo pactan los que excluyen? Sexualidad - Estética - Cosificación
- ¿En sus clases ha sucedido? ¿Qué han hecho al respecto?
- ¿Tomaría clases con un profesor que ha sido denunciado en la universidad?
- ¿Se han sentido cómplices de alguna(s) violencia(s)?
- ¿Qué hacer si denuncian a tu mejor amigo por alguna VBG?

Trabajo del cuidado no remunerado

- ¿Quiénes realizan las labores domésticas en mi hogar?
- ¿Las labores del hogar son equitativas a quienes hacen parte de mi hogar?
- ¿Cómo me cuido a mí mismo?
- ¿Se ayuda o corresponde con las labores del hogar?
- ¿Es amor o trabajo?
- ¿Cómo es mi itinerario en un día normal y cómo es el de alguna mujer de mi hogar?

Recursos necesarios

Preguntas orientadoras: estos interrogantes son una guía semiestructurada para la reflexión, ya que, a través de una elaboración previa permiten guiar la reflexión sin limitar las categorías de análisis emergentes. Para su formulación se recomienda apelar a expresiones y situaciones de la cotidianidad que ambienten el espacio de confianza e informalidad propio de la metodología del Café.

Estrategias de sistematización visuales: la persona que facilita irá recogiendo las reflexiones exploradas colectivamente en un instrumento visible para todos los participantes con el objetivo de identificar los puntos de convergencia o divergencia del análisis.
Varios: dependiendo de los recursos pedagógicos que se quiera utilizar estos pueden variar. Dentro de estos pueden situarse los juegos de preguntas entre los participantes, el compartir experiencias a partir de recursos simbólicos o metafóricos (Ropa, escritos, imágenes, mímica, entre otras).

Recomendaciones

Antes

Realizar un trabajo de divulgación previa, presentando la temática y algunas de las preguntas centrales.
Elaborar un instrumento de inscripción que posibilite la participación del número mínimo requerido
Hacer un pequeño sondeo de las expectativas y saberes previos a la temática, para elaborar preguntas que dialoguen con las particularidades de los participantes.

Durante

Por la sensibilidad temática y el objetivo de explorar las experiencias propias de los participantes, es necesario contar con el acompañamiento de una persona profesional en psicología que

participe de la sesión como observador psicosocial e intervenga en casos de desborde o crisis para atención y enrutamiento. Es necesario poner esta participación en conocimiento del grupo desde el inicio del encuentro.

Pacto ético: Las personas facilitadoras pondrán en conocimiento del grupo algunas recomendaciones de escucha y cuidado abiertas a los acuerdos y desacuerdos. Una vez construidas, estas serán las pautas para acoger durante e, incluso, posteriormente al desarrollo del encuentro, para ello se sugiere como mínimo:

Confidencialidad: establecer un espacio voluntario y de confianza, aclarando que los participantes pueden retirarse en el momento en el que lo consideren.

Centrarse en las situaciones y no en las personas, reconociendo que son temas polémicos, es decir, no construir un espacio para juzgar o señalar a una persona, sino para identificar prácticas socialmente reprochables y establecer conjuntamente unas acciones o posibilidades de comportamiento que tramiten el daño involucrado en la reflexión.

Tener cuidado con las historias personales. No se debe revelar información ni historias íntimas de otras personas, especialmente si no están presentes. Las personas participantes se pueden plantear utilizar sus propias historias o escenarios ficticios, pero solo si se sienten cómodas haciéndolo. Deben evitar dar los nombres de otras personas participantes al discutir los diferentes escenarios.

Interseccionalidad: considerar la diversidad que existe dentro del grupo, reconociendo e incluyendo en la reflexión los diferentes la inclusión y de resaltar las vivencias concretas de cada persona. Por ejemplo, personas transgénero, personas refugiadas o sin hogar y cómo las situaciones y experiencias pueden ser diferentes para ellas.

Después

Sistematización y socialización con la comunidad universitaria de algunas de las reflexiones construidas, a través de piezas comunicativas (píldoras) sin mencionar las personas o narraciones específicas, sino los referentes culturales que agrupan tales experiencias.

Referencias bibliográficas

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Corrección de Estilo:

- Laura Andrea Camacho Gómez

Diseño y Diagramación:

- Diana Borda _ Unidad de Comunicaciones
y Relaciones Interinstitucionales FCH - UCRI

Fotografías:

- Ángélica Maria Paez Rodríguez

- Unidad de Comunicaciones
y Relaciones Interinstitucionales FCH- UCRI

facultad de ciencias humanas

Pautas pedagógicas restaurativas

para la prevención y atención de violencias basadas en género y violencias sexuales

2022

Dirección de Bienestar
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA