

TRANSFORMAR LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES): LA IMPORTANCIA DE LA CONSOLIDACIÓN DE LA CULTURA DE EQUITAD DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS

Transforming Higher Education Institutions (HEIs): The Importance of Consolidating a Culture of Gender Equity in Colombian Universities

KAREN MORA DURÁN¹ Y DEYSI MARÍN PINO²

<https://doi.org/10.17533/udea.rp.e356774>

Resumen

Este artículo corto de reflexión aborda la importancia de la construcción de paz y la promoción de una cultura de equidad de género en el interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) centrándose en los elementos clave que la institución tiene en cuenta para fomentar estos valores en su comunidad universitaria, en entornos atravesados interseccionalmente. El estudio se enmarca en una investigación que buscó consolidar un estado del arte sobre la perspectiva de género en IES como línea base para el desarrollo de una política institucional de género. Partiendo de la experiencia de las autoras como docentes e investigadoras en IES, el artículo realiza un recorrido por los recursos universitarios disponibles, identificando tanto las fortalezas institucionales como las

oportunidades de mejoría en relación con la construcción de paz y la promoción de una cultura de equidad de género. Se destaca la importancia de integrar enfoques diferenciales que incluyan la perspectiva de género en los proyectos y las estrategias de construcción de paz en las IES. Se reconocen avances significativos en algunas IES, así como la existencia de iniciativas y recursos que favorecen la inclusión y la participación activa de mujeres y población diversa en la vida universitaria. No obstante, el estudio también señala áreas de oportunidad y retos pendientes en las IES colombianas, especialmente en lo que respecta a la revisión y la actualización de los marcos de actuación de las políticas institucionales de inclusión, que deben ser más contextualizadas y responder de manera efectiva a las

Recibido: 3-03-2024 / Aceptado: 26-09-2024

Para citar este artículo en APA: Mora Durán, K. y Marín Pino, D. (2024). Transformar las Instituciones de Educación Superior (IES): la importancia de la consolidación de la cultura de equidad de género en las universidades colombianas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 16(2), e356774. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e356774>.

¹ Magíster en DD. HH. y Cultura de Paz; Magíster en Resolución de Conflictos. Doctoranda en Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora e investigadora de la Universidad de Nariño. <https://orcid.org/0000-0003-2968-6379>

² Magíster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Estudios Culturales. Doctoranda en Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. <https://orcid.org/0000-0001-9022-3109>. deysimarinpino@gmail.com

necesidades y las características específicas de la población universitaria en temas de género y diversidad sexual.

Palabras clave: cultura de equidad de género, construcción de paz, Instituciones de Educación Superior, políticas de género.

Abstract

This short reflective article addresses the importance of peacebuilding and the promotion of a culture of gender equity within Higher Education Institutions (HEIs), focusing on the key elements considered by the institution to foster these values in its university community, within contexts shaped by intersectionality. The study is framed within research aimed at consolidating a state-of-the-art review on the gender perspective in HEIs as a baseline for developing an institutional gender policy. Drawing from the authors' experiences as educators and researchers in HEIs, the article explores available university resources, identifying both institutional strengths and opportunities for improvement regarding peacebuilding and the promotion of a culture of gender equity. The article highlights the importance of integrating differential approaches that include gender perspectives

into peacebuilding projects and strategies in HEIs. Significant progress in some HEIs is acknowledged, alongside the presence of initiatives and resources that promote the inclusion and active participation of women and diverse populations in university life. However, the study also identifies areas for improvement and outstanding challenges in Colombian HEIs, particularly concerning the review and updating of institutional inclusion policy frameworks, which must be more context-specific and effectively address the unique needs and characteristics of the university population in matters of gender and sexual diversity.

Keywords: Culture of gender equity, peacebuilding, Higher Education Institutions, gender policies.

Introducción

El presente texto parte de la experiencia de las autoras como docentes e investigadoras en Instituciones de Educación Superior (IES), desarrollando proyectos relacionados con construcción de paz y enfoque diferencial. Asimismo, de un estado del arte que responde a la identificación de procesos de construcción de paz en las IES con enfoques diferenciales que incluyen la perspectiva de género.

Estos antecedentes han permitido visibilizar la importancia de la construcción y la consolidación de políticas en las universidades que atienden los siguientes aspectos: las políticas nacionales e internacionales en materia de equidad de género, la utilidad de la construcción y la consolidación de observatorios de género en las IES y, sobre todo, la importancia de un trabajo conjunto entre las instituciones y las organizaciones de base en las universidades

para la prevención y la atención de violencias basadas en género (VBG), como también la promoción de una cultura de equidad de género en las IES.

Tomar en cuenta estos aspectos contribuye a consolidar y fortalecer la consolidación de una cultura de equidad de género en las IES, desde la construcción de protocolos y rutas de atención a casos de violencia basada en género y la generación de acciones de prevención con adecuación al contexto, partiendo de los análisis, los conocimientos y las prácticas surgidos desde las organizaciones de base presentes en las IES. Esto también posibilita viabilizar los análisis que han surgido hacia la perspectiva de construcción de paz desde las bases a partir de la promoción de una cultura de equidad de género.

En el marco de esto, a continuación, se describen los diversos aspectos de análisis realizados en apartados que indican las transiciones de la universidad respecto a la atención a los asuntos de género, la identificación de apuestas nacionales e internacionales en temas en las IES y las potencialidades identificadas en algunas IES para la construcción y la ejecución de políticas y la promoción de una cultura de equidad de género en las IES.

Género en IES: dilemas transicionales en torno a la equidad

Las universidades como espacios de socialización del conocimiento usualmente han sido construidas desde el paradigma patriarcal, como ‘espacios de hombres’. La masculinización del conocimiento y su forma de impartirlo, a veces de manera jerárquica, han generado que la transición de la mujer a la academia, desde espacios socialmente marginados e inequitativos, como el espacio doméstico y ámbitos laborales, sea muy compleja.

Considerando que la universidad debería ser un espacio comprometido con el respeto y el reconocimiento de la diversidad, la equidad y la inclusión, toda su estructura organizativa, funcionamiento y formas de expresión, deberían responder a una formación en prevención y atención frente a todas las formas de violencia, en especial cuando esta tiene lugar por motivos de género, por prejuicio o discriminación, afectando a grupos que han sido históricamente vulnerados. En ese contexto, todas las universidades tendrían que tomar como punto de partida, el respeto de la dignidad humana y el

reconocimiento y la formación en derechos humanos para generar mecanismos que permitan abordar legítimamente la violencia de género y la violencia por prejuicio.

La educación también opera como reproductora de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1981, 2003), las cuales se agudizan más si las vemos en intersección con las desigualdades de género. De acuerdo con Arango (2006), en nuestras sociedades “aunque la desigualdad en el acceso a la educación es semejante para ambos géneros, la relación entre educación y posición laboral revela la persistencia de fuertes inequidades de género” (p. 13). Al respecto, cabe aclarar que,

[...] aunque los estudios de género han representado una ampliación del análisis científico que se había desarrollado hasta ahora, su aparición se sitúa en los años 60 del siglo pasado; la implantación de los mismos no se ha realizado todavía, al menos en toda su extensión (Ventura, 2008).

No obstante, de acuerdo con Ventura (2008), se han establecido mandatos en el ámbito educativo, sobre los cuales hablaremos más adelante, que también atañen a las políticas universitarias, lo cual implica la obligatoriedad de incorporar estos estudios en la universidad.

La principal justificación de la necesidad de los asuntos de género en la agenda universitaria es la precarización y la inestabilidad laboral, lo que redefine las profesiones en función de los estereotipos de género anclados a algunas ocupaciones e incluso a algunas profesiones. También cabe destacar la capacidad de la universidad para generar procesos de movilidad social, contexto en el cual “las y los jóvenes que acceden a la misma, elaboran estrategias, construyen identidades y proyectos de vida que redefinen la división sexual binaria de las profesiones y cuestionan las desigualdades sociales” (Arango, 2006).

La VBG tiene diversos escenarios para su reproducción; pese a lo paradójico respecto a la naturaleza de la academia, las IES son espacios reproductores de violencias de diversas índoles, pero además se encuentran inmersas en lo que conlleva la violencia estructural (Galtung y Montiel, 2013) en la que está sumida Colombia. La pobreza ha sido feminizada, pues la mayoría de los pobres en Colombia son mujeres y, las mayores víctimas de la violencia en Colombia son también mujeres, no solamente por la magnitud poblacional, sino porque

las condiciones patriarcales del país presuponen unos estereotipos que permean todos los sectores sociales.

De acuerdo con Arango (2006),

[...] la universidad tradicional surgió durante el periodo que Parra denomina 'etapa preindustrial', en la que prevaleció la función ideológica del sistema escolar como reproductor de una concepción del mundo basada en la estratificación social y sus bajos índices de movilidad social (p. 69).

De allí que la universidad, al estar inmersa en un contexto social particular, también pueda operar como un sistema reproductor de relaciones desiguales e inequitativas de género.

Por su parte, Acker (1973) "propuso considerar el género como una característica adquirida que tiene efectos sobre la evaluación de las personas y de las posiciones. El género constituye la base duradera de la división sexual del trabajo y de las desigualdades entre los sexos" (p. 23), por lo cual esa noción de género posibilita la emergencia del concepto de mujer, como una categoría de opresión, más aún, si se ve dentro de las opresiones múltiples.

Arango (2006) afirma que

[...] en las décadas de los 70 y los 80, la participación de las mujeres en estas escuelas se triplicó; este resultado obedece a efectos positivos, incluso subversivos, que tuvieron las transformaciones estructurales que se dieron en la escuela, en la empresa y en la familia desde comienzos de 1970 sobre los destinos de ambos géneros (p. 58).

Otro elemento histórico para destacar es la introducción de la educación mixta que posibilitó el acceso de las mujeres a carreras históricamente masculinizadas. Algunas causas del aumento podrían estar asociadas al desempeño académico de ellas, quienes, a pesar de estar expuestas a mayores condiciones de vulnerabilidad, presentan menores niveles de deserción en la universidad.

Retomando las estadísticas, Flórez (2000) señala avances importantes en la educación colombiana. Entre estos avances está:

- 1) La reducción significativa de la tasa de analfabetismo a partir de la década de los cincuenta; 2) un mayor aumento en la educación entre las mujeres que entre los hombres, hecho que condujo a que el diferencial por género en educación,

prácticamente, haya desaparecido en 1993; y, 3) que durante la década de los 90 continuó la tendencia a la reducción del analfabetismo y el acceso de más personas a la educación básica y superior. Sin embargo, aún hoy permanecen grandes inequidades sociales: la población rural tiene muy pocas oportunidades educativas en comparación con la población urbana, especialmente en las ciudades centrales, alejadas entre otras, de las modalidades del conflicto armado más evidentes (citado por Arango, 2006, p. 54).

“Así, por ejemplo, mientras que en el año 2001 la tasa de analfabetismo de las mujeres en las cabeceras municipales era del 5 %, en el resto del país se situaba en el 15 %” (Arango, 2006, p. 54). De acuerdo con Arango (2006), entre 1992 y 2001 se alcanzaron los mismos niveles educativos entre hombres y mujeres, teniendo un ligero incremento el número de mujeres en la educación secundaria, y denotando la desigualdad en el acceso a la educación superior entre el centro y la periferia del país, siendo esta última la más afectada de acuerdo con las cifras.

En las cabeceras municipales, entre 1992 y 2001 aumentó el porcentaje de hombres y mujeres con educación superior: 11,2 % de los hombres y 11,7 % de las mujeres; y con educación secundaria: 38 % de los hombres y 40 % de las mujeres. En cambio, por fuera de las cabeceras municipales, fueron muy pocas las personas que lograron los estudios secundarios: 16 % de los hombres y 18 % de las mujeres en 2001 y, apenas el 1 % de ellas tuvo acceso a la educación superior (Arango, 2006, p. 55).

El desarrollo de la educación en las últimas décadas señala progresos insuficientes en términos de equidad social, lo cual corresponde a diversos elementos estructurales presentes en nuestro país. Los logros en el acceso de las mujeres a la educación universitaria son producidos en el marco de una gran desigualdad social, que cubre tanto a hombres como a mujeres. “La inequidad de género se reduce, pero la inequidad intragénero, por el contrario, tiende a aumentar” (Arango, 2006, p. 56).

Al expresar que cada sujeto se inscribe en estas apuestas macrosociales también como actor/a que se sitúa y es situado/a de modo específico, en función de su identidad, se hace alusión a los efectos de la violencia estructural y la violencia cultural (Galtung y Montiel, 2013) en la comunidad universitaria en la que también se reproducen lógicas de desigualdad social entre géneros.

De acuerdo con Arango (2006) “la reducción de la brecha de género a nivel educativo no encuentra una correspondencia en el mercado laboral, donde la segregación ocupacional y, sobre todo, la brecha de ingresos entre hombres y mujeres, sigue siendo elevada” (p. 56).

Estrada (2001) plantea que

[...] en numerosos contextos no aparece ninguna razón para que las mujeres aprendan a sentirse nombradas en el universal masculino. Por lo general, desde el lenguaje hablado hasta el escrito, en la academia se interpela a un sujeto neutral, al tiempo que la acción produce el desconocimiento, en muchos casos sistemático, de los intentos de participación de las mujeres (p. 19).

Lo anterior es de vital importancia no solamente para las cifras y los documentos de evaluación de las IES, sino para deconstruir de alguna manera el carácter fracturado de las identidades femeninas en un terreno masculinizado. Esta noción, incluso, podría verse expresada en la vestimenta y los usos y costumbres de las mujeres que son reproducidos en la universidad, asociados, algunas veces, a la ansiedad y la vergüenza como signo de los cuerpos femeninos.

Rico (2002) refiere la problemática de la desigualdad de género y de la calidad en la educación superior bajo la idea del currículo oculto; indica:

[...] atribuciones de género contradictorias que oscilan entre la igualdad y las diferencias sociales o innatas; pero destaca cómo en los planteles mixtos, parece predominar la visión que considera a las mujeres, superiores en las asignaturas que implican habilidad verbal y artística; y, a los hombres, en las que requieren razonamiento abstracto o ‘científico’ (p. 18).

En este orden de ideas, resulta interesante el fenómeno de la feminización y la masculinización de las carreras profesionales, que hace referencia a la asociación de las carreras al género. Esto es producto de complejas lógicas sociales en las que interactúan: el contexto, las categorías sociohistóricas, los estereotipos de género y los imaginarios laborales para las mujeres. De acuerdo con Arango (2006),

De las 17 áreas que distingue la UNESCO respecto a la clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) como la llama el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2013) seis presentan predominancia de mujeres en casi todos los países: Licenciatura, Literatura, Oficios domésticos y personal de

salud y de la información; ocho presentan preponderancia masculina: matemáticas, arquitectura, producción industrial, transportes, ingenierías, agricultura y derecho; y, solo tres alternan la preponderancia masculina y femenina: las ciencias humanas, los estudios comerciales y las formaciones terciarias (p. 67).

Esto también podría deberse, dice la autora, a que “los hombres tienden a relacionar sus intereses universitarios con una inserción favorable en el mercado de trabajo, mientras que las mujeres buscan opciones que les permitan conciliar su desarrollo personal, sus intereses intelectuales y las opciones laborales” (Arango, 2006, p. 67).

Además, dicho currículo oculto debe resaltar las estrategias pedagógicas de algunos profesores y profesoras que evidencian la transmisión de estereotipos sexuales que contribuyen a las prácticas discriminatorias dentro de la universidad, observado esto último, también, para el caso de la diversidad sexual y las identidades de género trans o no binarias.

Violencias basadas en género en IES

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, s. f.) los índices de violencia sexual no son alentadores en el panorama nacional. Su presencia ha sido constante desde hace mucho tiempo y constituye un problema que se expresa, al tiempo que se naturaliza, se consiente e invisibiliza en la educación superior. Tal es el caso de las innumerables denuncias que existen en universidades de prestigio como la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad de los Andes, entre otras. De acuerdo con Fuentes (2016),

Esta situación es el resultado de la complicidad intrínseca en estrategias como ‘el derecho a no saber’ y la ‘ignorancia cultivada’, instauradas, a su vez, como mecanismos que eluden la existencia de diferentes formas de violencia sexista en las universidades [...] y cuyas principales víctimas suelen ser mujeres (p. 72).

En el proceso de formulación de la política de género que para el año 2021 se adelantaba en la Universidad del Valle, se habían realizado varios proyectos para caracterizar los tipos de VBG en el interior de esta. En este marco, los hallazgos refirieron VBG como: violencia psicológica expresada en chistes,

burlas hacia mujeres indígenas y afros, personas con orientación e identidad de género diversas, violencia física evidenciada sobre todo en relaciones de pareja heterosexual y homosexual o del mismo sexo, golpes, agresiones verbales y acoso y hostigamiento, violencia sexual a nivel de docentes hombres a estudiantes mujeres, intentos de violación y violación sexual entre pares, hostigamiento sexual entre pares y otras formas de VBG en redes sociales, acoso, hostigamiento, amenazas, matoneo, relaciones y prácticas sexistas, piropos, chistes, misoginia intelectual (Gómez, 2020).

En una investigación que realizamos en una de las universidades privadas del país identificamos que una de las problemáticas percibidas por los y las participantes de la investigación refería situaciones de discriminación por etnia, identidad de género y orientación sexual; para este caso, referimos el siguiente fragmento en lo que atañe a la discriminación por identidad de género:

Conozco el caso de dos compañeros que se cambiaron el nombre porque son chicos trans, [...] cuando nosotros entramos en primer semestre, pues nada, en la lista aparecía como “Angie”, y por ahí en tercero, cuarto semestre, pues bueno, pudo cambiar su nombre a no sé, a “Frank”. Este profesor... *[sic]* y bueno le pasó con una profesora también, seguían llamándole aun cuando él hizo el cambio legal del nombre, seguían llamándolo por el nombre de la chica (EGF-S4, Comunicación personal).

Este tipo de violencias tienen lugar predominantemente en el aula de clase, salidas de campo, espacios institucionales, espacios lúdicos, dentro y fuera de la universidad, en redes sociales, puestos de trabajo, trabajo académico docente-investigación. Según Gómez (2020), las respuestas que se suele dar son: el silencio, la culpa, miedo a denunciar, escasa credibilidad en la institución, respuestas de hostilidad hacia quienes agreden, pero también estrategias de carácter colectivo y solidario con las víctimas de VBG. Por ejemplo, en un caso de acoso sexual, se llevó a la movilización, a la denuncia, como estrategia para cuestionar y reclamar a la institución acciones de respeto (Gómez, 2020).

Por lo anterior, surge el cuestionamiento respecto del sentido que rige el accionar en las IES, puesto que, la equidad, la interculturalidad, el respeto por la diferencia, la participación democrática y demás principios contemplados en los proyectos educativos institucionales (MEN, 2018) no hacen

parte de las prácticas universitarias expresadas en las formas de relación e interacción evidenciadas en las universidades. De acuerdo con Fuentes (2016), la Universidad:

[...] no está formando para aprender a vivir con los diversos; por tanto, no está forjando conciencias críticas y libres pensadoras *[sic]* dispuestas a defender la igualdad, el bien común y los derechos fundamentales de todas las personas. Al contrario, vivimos una preocupante crisis mundial de la educación, cuyo síntoma más evidente es su creciente mercantilización, orientada a suplir las demandas del mercado (p. 70).

Lo anterior incrementa la preocupación, si pensamos en problemáticas sociales como la pobreza, la desigualdad social, las migraciones, la misoginia, la homofobia, todas las formas de discriminación y violencia en lógica de la interseccionalidad o de opresiones múltiples.

Líneas de base en Colombia para la creación de políticas de género en IES: normativas institucionales y organizaciones de base comunitaria

Con la Política de Educación Inclusiva e Intercultural (PEI) desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) se busca incentivar en las IES “la definición de acciones y estrategias para fortalecer las condiciones de calidad desde un enfoque diferencial en el acceso, permanencia y graduación” (p. 1). La PEI (MEN, 2018), al estar enmarcada en la Constitución de 1991, reconoce los derechos y la necesidad de protección especial a grupos poblacionales diferenciales: personas en situación de discapacidad, grupos étnicos, indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueros, pueblo *Rrom*, población víctima del conflicto armado y población de frontera; de forma que su implementación redunde en procesos educativos de inclusión social con especial énfasis en el enfoque diferencial, tomando en cuenta la diversidad de los miembros de las instituciones educativas, incluidas las Instituciones de Educación Superior. Cabe mencionar que, si bien la política incluye la perspectiva de género, de acuerdo con Fuentes (2016), es necesario que acoja la Sentencia T-141 de 2015 de la Corte Constitucional para “abordar de manera

decidida situaciones de personas que sufren discriminación, en razón de su sexo-género, raza o identidad y orientación sexual” (p. 75).

Actualmente, en el país, se tienen significativos avances en materia de legislación relacionada con la garantía de derechos de poblaciones diversas, pero también, grandes dificultades en el campo de implementación y ejecución. Entre las normas y políticas en materia de género, según Fuentes (2016), se destaca:

La Ley 1482 de 2011 [...] que penaliza la discriminación por motivos de raza, sexo, orientación sexual, religión, ideología política y filosófica y origen nacional, étnico y cultural. El Decreto 4798 de 2011 que ordena la reglamentación parcial de la Ley 1257 de 2008 sobre violencia contra las mujeres. Los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva del MEN (2013). La Sentencia T-141 de 2015 de la Corte Constitucional resuelta en favor de un estudiante afrodescendiente homosexual y transgénero, discriminado en una universidad (p. 74).

Asimismo, en del Plan Nacional Decenal de Educación Colombia 2016-2026 (MEN, 2017) “se tiene como séptimo desafío estratégico, construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” (p. 53). La ‘revolución educativa’, como se ha denominado al mayor acceso de mujeres a la educación superior, no ha implicado necesariamente “equidad salarial e igualdad de oportunidades, así como accesos paritarios a cargos directivos y mayor reconocimiento social. [Si bien] hay avances importantes, todavía persisten inequidades injustificables en el mundo académico y en el mercado laboral” (Fuentes, 2016, p. 75).

En el contexto de las IES, surgen colectivos y organizaciones de base formados principalmente por estudiantes y docentes. Estas agrupaciones buscan abordar y contrarrestar las situaciones de violencia, opresión y discriminación que reflejan y perpetúan las estructuras sociales patriarcales y heteronormativas en las que estas instituciones están enraizadas. Es fundamental reconocer que las universidades, a pesar de ser espacios de conocimiento y desarrollo personal, no están exentas de reproducir y legitimar estas formas de violencia (Smith y García, 2018). A lo largo de nuestra trayectoria como docentes comprometidas con la equidad de género, hemos acompañado y apoyado a diversos colectivos estudiantiles que trabajan incansablemente por establecer y fortalecer una perspec-

tiva de género y diversidad sexual dentro de la universidad. Sin embargo, es preocupante observar que estas iniciativas muchas veces se enfrentan a resistencias y obstáculos institucionales que limitan su impacto y alcance (Torres, 2021).

Además, hemos identificado la existencia de colectivos que se dedican a combatir el racismo y la discriminación étnica en el ámbito universitario. Estas agrupaciones desempeñan un papel crucial en la transformación de las estructuras universitarias hacia espacios más inclusivos y diversos, pero su labor enfrenta desafíos similares en términos de reconocimiento y apoyo institucional (Pérez, 2020).

En relación con las VBG, es alentador que algunas universidades hayan adoptado y adaptado guías de atención integral para víctimas de violencia sexual y basada en género, siguiendo los lineamientos establecidos por el Ministerio de Justicia y del Derecho (2012). No obstante, es crucial preguntarnos si estas guías son suficientes para abordar la complejidad y la multidimensionalidad de las VBG en el contexto universitario (González, 2021). Se han implementado iniciativas para actualizar los protocolos de atención a casos de VBG, con objetivos ambiciosos que van desde la sensibilización y la prevención hasta el restablecimiento de los derechos vulnerados y la prevención de la revictimización. Sin embargo, la efectividad de estas iniciativas se ve limitada por la falta de un respaldo político y estructural sólido dentro de las instituciones educativas (López, 2019).

Adicionalmente, hemos observado dificultades significativas en la colaboración y el trabajo conjunto entre la institución y las organizaciones de base comunitaria presentes en la universidad. Esta falta de colaboración y reconocimiento obstaculiza una atención más adecuada y contextualizada a las necesidades de las personas universitarias que sufren VBG. Es imperativo que las universidades reconozcan y valoren el conocimiento y la experiencia de estos colectivos estudiantiles, que están más familiarizados con las realidades inmediatas de las personas afectadas (Ramírez, 2020).

En coherencia con lo anterior, si bien se han realizado avances significativos en la incorporación de una perspectiva de género y diversidad en el ámbito universitario, aún queda mucho trabajo por hacer. La complejidad de las VBG demanda un análisis crítico que permita identificar las condiciones de posi-

bilidad que facilitan la exacerbación de estas violencias en el ámbito universitario colombiano. Las IES son reflejo de la sociedad en la que están insertas, reproduciendo y perpetuando las estructuras sociales patriarcales, machistas y heteronormativas. Estas estructuras se manifiestan en prácticas cotidianas, discursos y políticas institucionales que limitan y vulneran los derechos de las mujeres y otras identidades de género, contribuyendo a la normalización de las desigualdades y la violencia de género (Torres, 2010).

En el contexto colombiano, la exacerbación de las VBG se ve influenciada por diversas condiciones de posibilidad. Una de ellas es la persistencia de estereotipos de género y roles tradicionales, que limitan y encasillan a las personas según su género y orientación sexual, generando un ambiente propicio para la reproducción de las desigualdades y la justificación de las violencias (García, 2017). Además, la cultura de la impunidad y la falta de mecanismos efectivos de denuncia y atención a las víctimas dentro de las IES colombianas perpetúan la invisibilización y la minimización de las VBG. Las víctimas enfrentan barreras y obstáculos para denunciar y buscar ayuda, debido al miedo a represalias, la estigmatización y la falta de apoyo institucional. Esta situación genera un ciclo de silencio y perpetuación de las violencias (Ortiz, 2019).

Adicional a esto, la falta de formación y sensibilización sobre las VBG entre la comunidad universitaria es otro factor que contribuye a la perpetuación de las violencias.

En este marco, es fundamental que las instituciones educativas se comprometan de manera genuina con la equidad de género y la inclusión, y que apoyen activamente a los colectivos y las organizaciones que trabajan para transformar la cultura universitaria desde dentro (Martínez, 2022).

Asimismo, que las IES colombianas implementen programas y acciones de formación y sensibilización que promuevan el respeto, la igualdad de género y la no violencia (Sánchez, 2020) en todos los sectores que conforman la comunidad universitaria, desde personal administrativo, de aseo, vigilancia, docente, estudiantes y directivas. Asimismo, es importante considerar el impacto de factores estructurales y contextuales, como el conflicto armado, el desplazamiento forzado y la violencia política en Colombia, que pueden influir en la exacerbación de las VBG en las IES. Estos factores pueden generar un clima de

inseguridad, temor y vulnerabilidad que afecta especialmente a las mujeres, las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales (LGBTI) y otros grupos vulnerados dentro de la comunidad universitaria (Ramírez, 2018).

Por todo lo anterior, es necesario un compromiso institucional que se vea reflejado en el incremento del presupuesto para la realización de investigaciones con perspectiva de género y enfoque interseccional, la promoción de liderazgos femeninos y el fomento de la paridad de género en espacios decisorios, la creación y el fortalecimiento de los observatorios de asuntos de mujer y género, el fomento de la formación académica en género en los diferentes programas de las universidades, y, por supuesto, el apoyo institucional a las organizaciones de base que fortalecería evidentemente la generación de análisis e intervenciones con adecuación al contexto universitario.

Consideraciones sobre el atravesamiento interseccional en las VBG en las IES

Las universidades colombianas, lejos de ser espacios neutrales, son lugares donde se reproducen y perpetúan las mismas dinámicas de exclusión que existen en la sociedad en general. A menudo, los programas universitarios carecen de una verdadera perspectiva interseccional en sus políticas de prevención de violencia de género, ignorando cómo el racismo, la homofobia y el clasismo se imbrican para crear experiencias de violencia únicas.

Específicamente, el departamento de Nariño es una región de diversidad étnica y cultural, hogar de numerosas comunidades indígenas y afrodescendientes. Esta pluralidad cultural añade una capa adicional de complejidad a los análisis sobre violencia de género y prejuicio en las universidades de la región. Aquí, el enfoque interseccional nos permite ver que las mujeres y personas de la comunidad LGBTQ+ de estas comunidades no solo enfrentan violencias específicas por su género, sino también por su identidad étnica y cultural. Como señala Mara Viveros Vigoya (2015, pp. 41-45), “la racialización y el género no pueden separarse de los contextos específicos en los que se producen las opresiones”, subrayando la importancia de atender a las particularidades de cada grupo social.

A pesar de las múltiples formas de violencia, las mujeres en Nariño, particularmente aquellas que pertenecen a grupos étnicos marginados, han desarrollado formas de resistencia que combinan la lucha por la igualdad de género con la reivindicación de su identidad cultural. Bell Hooks (1981) destaca la importancia de la resistencia desde las márgenes, argumentando que los grupos oprimidos pueden encontrar en las fronteras de los sistemas hegemónicos espacios para la resistencia y la transformación. Las mujeres nariñenses, en su lucha por acceder a la educación superior y a una vida libre de violencias, están desafiando las estructuras coloniales que históricamente las han oprimido, reclamando su derecho a existir y a ser reconocidas dentro de la academia.

Pese a lo anterior, VBG y las violencias por prejuicio en el ámbito universitario van más allá de lo visible y directo. Para comprender la magnitud de estas violencias es crucial adoptar una perspectiva interseccional, que permita analizar cómo el género, junto con otras categorías como la raza, la clase, la migración y la orientación sexual, interactúan para generar múltiples formas de exclusión y discriminación. En este sentido, las violencias estructurales, como la violencia simbólica, epistémica y la brecha digital, tienen un impacto diferencial y acumulativo sobre las personas en contextos universitarios.

La violencia simbólica, concepto desarrollado por Bourdieu y Passeron (1977) y adoptado por autoras feministas como Bell Hooks (1981), se refiere a la internalización de jerarquías sociales, especialmente de género, que actúan de manera indirecta pero profundamente efectiva en la perpetuación de desigualdades. En el contexto universitario, las formas simbólicas de violencia se manifiestan en la invisibilización de las mujeres, especialmente aquellas de sectores marginados, en los currículos y espacios de poder. Como sostiene Hooks, las estructuras patriarcales y racistas legitiman estas exclusiones mediante la educación y las instituciones que las sustentan.

De manera complementaria, la violencia epistémica, teorizada por autoras como Gayatri Spivak (1988), implica la negación del conocimiento producido por las mujeres, personas racializadas y otros grupos subalternos. Este tipo de violencia se da cuando, en los espacios universitarios, se descarta o minimiza el conocimiento de las mujeres, disidencias sexuales, indígenas o afrodescendientes, legitimando únicamente la visión hegemónica occidental.

Este fenómeno perpetúa la idea de que ciertas formas de conocimiento son superiores, lo que contribuye a mantener el *statu quo* y a silenciar las voces de quienes se encuentran en las márgenes del poder académico. Mara Viveros Vigoya (2002) también ha señalado cómo las universidades en Colombia reproducen estas jerarquías, ignorando sistemáticamente los saberes situados y las experiencias de las mujeres racializadas y de clases bajas.

Otra forma de violencia estructural en el ámbito universitario es la brecha digital, que se agrava en regiones con altos índices de pobreza, como el departamento de Nariño. Según Rita Segato (2016), la exclusión tecnológica refuerza las desigualdades de género, ya que las mujeres en condiciones de vulnerabilidad económica, migrantes o indígenas tienen acceso más limitado a los recursos digitales, afectando su capacidad para participar plenamente en la vida académica. Este tipo de violencia se entrelaza con otras formas de exclusión, como la pobreza y la desigualdad, creando barreras adicionales para las mujeres en el acceso al conocimiento y la participación activa en las comunidades universitarias.

La violencia basada en género o por prejuicio en las universidades colombianas, particularmente en el contexto del departamento de Nariño, refleja las complejidades de una sociedad caracterizada por profundas desigualdades sociales, económicas y étnicas. El enfoque interseccional, ampliamente desarrollado por autoras mundiales, pero especialmente del sur global, como Kimberlé Crenshaw (1991), Patricia Hill Collins (1990), Chandra Talpade Mohanty (1984), Bell Hooks (1981), o por Latinoamérica autoras, como Gloria Anzaldúa (1987) y Mara Viveros Vigoya (2002), entre otras, ofrece una lente crítica para comprender cómo múltiples formas de opresión se imbrican y configuran experiencias diferenciadas de violencia en los espacios educativos. En este sentido, la interseccionalidad se convierte en un marco indispensable para analizar las violencias que emergen en las IES.

El concepto de interseccionalidad, inicialmente propuesto por Kimberlé Crenshaw (1991), ha sido crucial para entender cómo diferentes ejes de opresión, tales como el género, la raza, la clase y la sexualidad, interactúan simultáneamente, creando experiencias únicas de discriminación y violencia. Este marco analítico es vital en el contexto descrito hasta ahora, pues la región

cuenta con una significativa presencia de comunidades indígenas y afrodescendientes, cuyas vivencias están marcadas no solo por la violencia de género, sino también por una histórica marginalización racial y económica.

Teniendo en cuenta que las VBG no afectan de manera homogénea a todas las mujeres o disidencias sexuales, desde una perspectiva interseccional Kimberlé Crenshaw (1991) subraya que las mujeres racializadas, pobres o migrantes experimentan formas diferenciadas de violencia. En el contexto universitario colombiano, las mujeres migrantes o aquellas provenientes de áreas rurales, como Nariño y otras regiones marginalizadas, enfrentan múltiples barreras, desde el acceso limitado a la educación hasta la discriminación por su condición social o su origen étnico. Estas violencias estructurales no son accidentales, sino que forman parte de un sistema que perpetúa la exclusión por medio de la intersección de múltiples formas de opresión.

Finalmente, es necesario abordar las violencias relacionadas con la homofobia, la violencia por prejuicio y la exclusión de las personas con orientaciones sexuales diversas en los espacios universitarios. Las dinámicas patriarcales y heteronormativas presentes en muchas instituciones académicas no solo limitan la expresión de género y sexualidad, sino que también generan ambientes hostiles para estudiantes y profesores LGBTQ+. Como sostiene Audre Lorde (1984), la lucha contra el sexismo y la homofobia debe ser conjunta, pues ambas opresiones refuerzan un sistema de poder que beneficia al patriarcado y a las élites heterosexuales.

Importancia de las políticas de género en la Educación Superior

La consolidación de políticas de género en las IES es de vital necesidad, considerando las normativas internacionales que demandan “equidad de género con mandatos claros para adelantar cambios en la educación superior y la ciencia” (Fuentes, 2016, p. 79) y las condicionantes estructurales y culturales expuestas anteriormente. Algunas universidades colombianas han realizado avances en la formulación y la consolidación de políticas con perspectiva de género, como:

La Universidad Nacional de Colombia (Acuerdo 035 de 2012), la Universidad del Valle (Resolución 055 de 2015), la Universidad de Caldas (Resolución 852 de 2015), la UIS, la Tecnológica de Pereira, la Universidad Central y [la Universidad de Nariño (Resolución 0186 de 2021)], con desarrollos y ritmos distintos, se encuentran en camino hacia el logro de la equidad de género y la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en sus respectivas instituciones, ruta incipiente pero esperanzadora (Fuentes, 2016, p. 80).

Resulta de suma importancia emular las iniciativas de consolidación de políticas de género que están adelantando otras universidades del país, para fortalecer la perspectiva de género en IES, aún más si tomamos en cuenta que “el orden de género [es] un sistema de organización social que produce relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres, de manera sistemática, y en el que convergen todas las dimensiones de la vida humana a través de interacciones complejas” (Universidad del Valle, 2021, p. 8), generadoras de opresiones múltiples.

Cabe mencionar que el fortalecimiento y la consolidación de una política de género debe implicar el diseño de programas curriculares que atiendan la interculturalidad, el respeto por la diferencia y el reconocimiento de la diversidad, lo cual implica que se incorporen:

Perspectiva plurales y diversas en todo el plan curricular, [que se creen] programas especiales de formación docente y se asigne tiempo para la creación conjunta e interdisciplinaria de cursos y propuestas pedagógicas y metodológicas [con perspectiva de género, y se destinen] presupuestos para que los docentes puedan tener inmersiones en culturas diferentes, entre otras acciones (Fuentes, 2016, p. 80).

Asimismo, a la importancia y la necesidad de la creación y la consolidación de protocolos y rutas de atención de VBG con enfoque de género e interseccional; esto es, no solamente la adopción de la ruta de atención integral propuesta por el Ministerio de Protección Social, puesto que, adoptar el enfoque de género implica reconocer todas las formas de VBG “en intersección con etnia, raza, clase social, entre otras categorías estructurantes de relaciones de poder y subordinación” (Universidad del Valle, 2021, p. 8).

En este punto cabe mencionar que a partir de la Sentencia T-061 de 2022 de la Corte Constitucional

[...] el Ministerio de Educación emitió los lineamientos para la atención, detección y atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género en instituciones de educación superior (IES) para el desarrollo de protocolos en el marco de las acciones de política de Educación Superior inclusiva e intercultural (Sentencia T-061 de 2022).

Lineamientos que todas las IES deben seguir para la creación de sus protocolos y rutas de atención.

La importancia de esta medida radica en que los protocolos posibilitarían una acción organizada y eficaz en la atención de los casos de VBG, como su prevención y puntos de partida para la investigación de estos. No obstante, no basta solo con su creación, puesto que es necesario que estos protocolos estén sujetos a una revisión permanente y vigilante de prácticas de violencia institucional.

En este punto también es importante mencionar la Ley 2365 de 2024 que tiene por objeto “garantizar el derecho fundamental a la igualdad, no discriminación y una vida libre de violencias mediante la adopción de medidas de prevención, protección y atención a las víctimas de acoso sexual en el contexto laboral y en las IES” (Ley 2365 de 2024). Esta ley respalda y permite fortalecer medidas institucionales para la atención y la prevención de VBG en las IES.

Finalmente, es esencial que una política de género posibilite la creación de un observatorio de género en la universidad, como lo están haciendo algunas universidades, dado que los observatorios posibilitan hacer seguimiento y evaluación de las medidas y las acciones políticas desde la perspectiva de género, medir, analizar y divulgar información relacionada y, constituirse como espacios académicos, de investigación y formación sobre los factores que inciden en la igualdad y la equidad de género en la comunidad universitaria (Universidad del Valle, 2021).

Conclusiones

Tras el análisis realizado, se evidencia, de manera contundente, la imperativa necesidad de abordar las cuestiones de género en las IES de manera sistemática y formal. Este abordaje debe comenzar con el compromiso firme de instaurar una cultura organizacional imbuida de una perspectiva de género. Dicha

cultura debe ser el cimiento sobre el cual se erija una política institucional de género sólida y efectiva, diseñada para coordinar y armonizar los diversos elementos esenciales de la universidad, con el propósito primordial de atender y prevenir las VBG.

La instauración de una cultura de paz en las IES exige la inclusión activa, visible y respetuosa de las mujeres y de la población diversa teniendo en cuenta las interseccionalidades que marcan los cuerpos y las experiencias subjetivas. Esta inclusión es crucial para fomentar espacios de convivencia saludable y para promover una educación de calidad, en la que todas las personas puedan desarrollarse plenamente.

Las universidades e instituciones de educación superior han sido señaladas como espacios donde se reproducen diversas formas de violencia de género debido a las jerarquías de poder que perpetúan la dominación masculina y la exclusión de las mujeres y las personas no conformes con el género normativo. Diversos estudios han demostrado que estas instituciones no son ajenas a la violencia simbólica y estructural, que se manifiestan por medio de prácticas sexistas, acoso sexual y una falta de políticas efectivas para la igualdad de género (Miranda y Pérez, 2021). Estas dinámicas son sostenidas por una cultura institucional que valora ciertos cuerpos, conocimientos y comportamientos, invisibilizando y marginando las perspectivas y las experiencias de mujeres y minorías de género (López, 2020).

Es fundamental revisar y actualizar los marcos de actuación de las Políticas Institucionales de Inclusión de las universidades. Aunque estas políticas pueden estar alineadas con lineamientos nacionales, es posible que no reflejen adecuadamente las características y las necesidades específicas de la población universitaria en relación con las cuestiones de género y diversidad sexual. Por tanto, es esencial ampliar y enriquecer el concepto de inclusión desde una perspectiva organizacional integral y contextualizada.

A pesar de los avances en políticas de inclusión, las universidades continúan perpetuando estructuras patriarcales que favorecen la desigualdad de género. Por ejemplo, la escasa representación de mujeres en posiciones de liderazgo académico y en campos de investigación de prestigio refuerza el *statu quo* (González y Fernández, 2022). Además, los programas educativos, mu-

chas veces desprovistos de una perspectiva de género crítica, fallan en desafiar las normativas que promueven la discriminación y la violencia, lo que crea un ambiente propicio para la perpetuación de actitudes y comportamientos sexistas (Sánchez, 2023).

La consolidación de una política institucional de género efectiva puede lograrse mediante la sistematización y el fortalecimiento de los procesos investigativos, académicos y de proyección social relacionados con el tema de género y la diversidad sexual que tienen lugar en la universidad. Esta sistematización permitirá potenciar y capitalizar los esfuerzos y los logros alcanzados hasta la fecha por la comunidad universitaria en estos ámbitos.

Las universidades colombianas, lejos de ser espacios neutros, reproducen las violencias estructurales y basadas en género por medio de dinámicas simbólicas, epistémicas y tecnológicas. Como lo han teorizado feministas del sur global, estas violencias tienen un impacto diferencial, afectando desproporcionadamente a las mujeres racializadas, migrantes y pobres. Adoptar un enfoque interseccional es esencial para visibilizar estas problemáticas y promover políticas inclusivas que mitiguen no solo las formas más evidentes de violencia, sino también las estructuras que las perpetúan.

Los esfuerzos individuales y colectivos de diversos sectores de la comunidad universitaria por actualizar y mejorar los procesos son loables y valiosos. No obstante, estos esfuerzos requieren un respaldo administrativo sólido y comprometido. En este sentido, se recomienda la creación y el fortalecimiento de unidades especializadas encargadas de la atención sociojurídica de casos relacionados con género y diversidad sexual dentro de la institución. Estas unidades no solo deberían centrarse en la atención y la respuesta a casos concretos, sino también en la prevención proactiva de las VBG y otras formas de violencia por prejuicio.

Por último, es imperativo impulsar y apoyar las iniciativas de base comunitaria surgidas desde el seno de la universidad, lideradas por estudiantes y docentes comprometidos. Estas iniciativas, que promueven de manera pacífica diversas formas de ser en el mundo y que se fundamentan en el respeto y la equidad son fundamentales para contrarrestar y prevenir la reproducción de violencias y discriminaciones dentro de la universidad.

Referencias

- Acker, J. (1973). Women and social stratification: A case of intellectual sexism. *American Journal of Sociology*, 78(4), 936-945.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: the new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Arango, L. (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.^a ed.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Unwin Hyman.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Estrada, A. (2001). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas*, (14), 10-22.
- Flórez, C. (2000). *Las transformaciones sociodemográficas en Colombia durante el siglo XX*. Banco de la República y Editorial Tercer Mundo.
- Fuentes, L. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Nómadas* (44), 65-83.
- Galtung, J. y Montiel, C. J. (2013). *Conflict transformation by peaceful means: the transcend method*. Center for Peace Education, Miriam College.
- García, A. (2017). *Estereotipos de género y violencia basada en género en el contexto colombiano*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, M. (2020). *Violencias basadas en género. Percepciones con base en un ejercicio de cartografía social (CIEGMS)*. <https://www.facebook.com/1052242308183625/videos/1399453303588500>
- González, A. y Fernández, M. (2022). Mujeres y liderazgo en la educación superior: barreras y desafíos. *Revista de Género y Educación*, 5(2), 45-60.

- González, R. (2021). *Protocolos de atención a casos de violencias basadas en género en instituciones educativas*. Editorial Universitaria.
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a woman? Black women and feminism*. South End Press.
- Ley 2365 de 2024 (20 de junio), por medio de la cual se adoptan medidas de prevención, protección y atención del acoso sexual en el ámbito laboral y en las Instituciones de Educación Superior en Colombia y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 52793. <https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma.php?i=244636>
- López, M. (2019). *Cultura universitaria y enfoque de género: desafíos y perspectivas*. Editorial Académica.
- López, R. (2020). *La violencia simbólica en las universidades: Perspectivas desde el feminismo académico*. Ediciones Universitarias.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- Martínez, F. (2022). *Equidad de género e inclusión en la educación superior: desafíos y compromisos*. Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-propertyvalue-56827.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2018). *Educación inclusiva e intercultural*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-340146.html?_noredirect=1
- Ministerio de Justicia y del Derecho (2012). *Guías de atención integral a víctimas de violencia sexual y basada en género*. Gobierno de Colombia.
- Miranda, C. y Pérez, S. (2021). Educación superior y violencia de género: Un análisis de las prácticas sexistas en contextos universitarios. *Revista de Estudios de Género*, 8(1), 73-90.
- Mohanty, C. T. (1984). *Under Western eyes: feminist scholarship and colonial discourses*. Feminist Review.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (s. f.). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/98821/WHO_RHR_12.37_spa.pdf?sequence=1
- Ortiz, M. (2019). *La impunidad y los obstáculos en el sistema de denuncia en las instituciones de educación superior colombianas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Pérez, L. (2020). *Racismo y discriminación étnica en la educación superior*. Editorial Académica.
- Ramírez, L. (2018). *Impacto del conflicto armado y la violencia política en la violencia basada en género en las instituciones de educación superior colombianas*. Editorial Universidad de los Andes.
- Ramírez, S. (2020). *Colectivos estudiantiles y atención a víctimas de VBG: una aproximación desde la perspectiva comunitaria*. Editorial Universitaria.
- Rico, A. (2002). *Calidad y equidad en el aula. Una mirada desde el género*. Pontificia Universidad Javeriana y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sánchez, J. (2023). Políticas de género en la universidad: Una revisión crítica. *Revista Internacional de Educación y Género*, 10(3), 112-128.
- Sánchez, P. (2020). *Promoción de la igualdad de género y la no violencia en las instituciones de educación superior colombianas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Sentencia T-061 de 2022 (23 de febrero). (M. P. Alberto Rojas Ríos). <https://www.corteconstitucional.gov.co>
- Smith, J. y García, A. (2018). *Violencia de género en el ámbito universitario: un análisis crítico*. Editorial Universitaria.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson y L. Grossberg (Eds.). *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Torres, E. (2021). *Resistencia y transformación: los desafíos de los colectivos estudiantiles en la educación superior*. Editorial Académica.
- Torres, J. A. (2010). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el espacio europeo de Educación Superior: una perspectiva desde la multiculturalidad. En I. Cantón Mayo, R. E. Valle, A. R. Arias Gago, R. Baelo Álvarez y R. Cañón Rodríguez (Coords.). *Calidad, comunicación e interculturalidad* (pp. 305-322). Editorial Universidad de Alcalá.
- Universidad del Valle (2021). *Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Mujer y Sociedad (CIEGMS)*. <http://genero.univalle.edu.co/>
- Ventura, D. (2008). *Derecho y biopolítica: el imperio de la vida*. Editorial Biblos.
- Viveros Vigoya, M. (2002). *De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.

Transformar las Instituciones de Educación Superior (IES): la importancia de la [25]
consolidación de la cultura de equidad de género en las universidades colombianas

Viveros Vigoya, M. (2015). L'intersectionnalité au prisme du féminisme latino-américain. *Raisons Politiques. Les Langages de l'Intersectionnalité*, 58, 39-55.