



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

Hernández Rosete, Daniel; Gómez Palacios, Juan Carlos
El acoso sexual en educación superior. Notas antropológicas sobre su resistencia estudiantil
Sinéctica, núm. 58, e1377, 2022, Enero-Junio
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-016)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99870812016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El acoso sexual en educación superior. Notas antropológicas sobre su resistencia estudiantil

Sexual harassment in higher education. Anthropological notes on student resistance

DANIEL HERNÁNDEZ ROSETE*
JUAN CARLOS GÓMEZ PALACIOS**

En este artículo se analiza la respuesta de mujeres al acoso sexual en una universidad pública de la Ciudad de México. Se trata de un estudio etnográfico realizado entre enero de 2016 y marzo de 2017 basado en observaciones directas de clases, pasillos y otros ámbitos académicos. Se realizaron once entrevistas en profundidad con nueve alumnas y dos profesoras. La población estudiantil utiliza plataformas digitales como Facebook para recomendar a profesores no acosadores y para denunciar agresiones sexuales, pero también hay resistencias contestarias de estudiantes que enfrentan a los profesores señalados como acosadores. El acoso sexual no es perseguido institucionalmente, por eso las resistencias contraculturales son recursos inéditos y eficientes en la reivindicación femenina del derecho a la educación sin violencia.

This article analyzes the student response to sexual harassment in a public university in Mexico City. Ethnographic study conducted between January 2016 and March 2017 based on direct observations of classrooms, hallways, and other academic settings. 11 in-depth interviews were conducted with 9 students and 2 teachers. The student population uses digital platforms such as Facebook to recommend non-harassing teachers and to report sexual assaults. But there is also answering resistance from students who face professors who are identified as bullying. Sexual harassment is not institutionally prosecuted, which is why countercultural resistances are unprecedented and efficient resources in women's demand for the right to education without violence.

Palabras clave:

acoso sexual,
género, educación
superior, mujeres

Keywords:

sexual harassment,
gender, higher edu-
cation, women

Recibido: 15 de octubre de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 9 de mayo de 2022 |

Publicado: 1 de junio de 2022

Cómo citar: Hernández Rosete, D. y Gómez Palacios, J. C. (2021). El acoso sexual en educación superior. Notas antropológicas sobre su resistencia estudiantil. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1377. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-016)

* Doctor en Sociología por la UNAM. Investigador del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional. Líneas de investigación: antropología urbana, sociología de la cultura, aproximaciones antropológicas a la educación en contextos de diversidad etnolingüística, el miedo social a los diferentes, otredad, vida escolar y discriminación. Correo electrónico: danielshr204@yahoo.com.mx/<http://orcid.org/0000-0003-4030-2663>

** Doctorando en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav. Líneas de investigación: educación, género y racismo. Correo electrónico: juan.gomez@cinvestav.mx/<http://orcid.org/0000-0002-9246-523X>



PLANTEAMIENTO

El acoso sexual de mujeres es uno de los problemas de salud pública más lacerantes de la dignidad humana y su erradicación está entre los retos globales más importantes en materia de respeto a los derechos humanos. En el ámbito de la educación superior, esta violencia afecta el rendimiento académico y el aprendizaje (Oram, Khalifeh & Howard, 2017) y, además, se le relaciona con el absentismo y la deserción escolar (Kathryn, Cortina & Kirkland, 2020; Saliba et al., 2010; Zeira, Avi Astor & Benbenishty, 2002), pues está documentada como precursora de suicidio (OMS, 2013), y se le asocia al riesgo de aborto y de infecciones de transmisión sexual (Romito et al., 2017).

Existen estudios antropológicos que identifican una relación entre esta violencia y los estereotipos de género que se aprenden en la vida familiar (Mingo y Moreno, 2015; Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015). Este planteamiento indica que la violencia sexual que ocurre en las escuelas reproduce los mandatos heteronormativos que rigen los núcleos de socialización primaria. Además, otras investigaciones sostienen que, en algunos casos, la violencia sexual se naturaliza a través del cortejo (Rodríguez y Keijzer, 2002), contextos que también han sido documentados como precursores de creencias y prácticas de galantería masculina profundamente misóginos (Inciarte, 1994) y que pueden ser reproducidos en ámbitos de educación superior (Wasco & Zadnick, 2013).

Entre los rasgos sociológicos que caracterizan a las agresiones sexuales en educación superior, destaca el hecho de que no se denuncian porque las personas agredidas temen ser objeto de represalias que les impidan concluir sus estudios (Attar-Schwartz, 2009; Buquet et al., 2013; Dahinten, 2003); además, algunos estudios coinciden en señalar que las estudiantes son vistas como responsables de su propio acoso sexual (Navarro-Guzmán, Ferrer-Pérez y Bosch-Firol, 2016; Jenkins et al., 2016; Okenwa-Emgwa & von Strauss, 2018). Por eso, esta violencia es muy eficiente como recurso de control social, pues afecta en especial a mujeres que no se apegan al modelo de una sexualidad hegemónica, por lo general monogámica y orientada a la reproducción.

Un aspecto poco documentado sobre la violencia sexual es la respuesta que ha generado entre estudiantes universitarias. En este artículo analizamos estas formas de hacer resistencia contracultural a través de las narrativas de mujeres que se posicionan desde márgenes de agencia y reflexividad (Giddens, 2002) para actuar ante las agresiones y contender con la indiferencia institucional y la histórica impunidad de esta violencia.

Para explorar la agencia, recurrimos a dos enfoques conceptuales. Por un lado, está la noción de contracultura escolar, una categoría etnográfica sugerida por Willis (2010) a través de un estudio sobre jóvenes y educación. El autor plantea que la vida escolar es un espacio con disciplinas punitivas que buscan limitar y controlar las acciones de los sujetos. Aunque podría parecer que este modelo de control determina la vida estudiantil, la investigación muestra que siempre hay espacio para la conciencia reflexiva (Giddens, 2002) y que algunos estudiantes pueden resistir contraculturalmente al control punitivo mediante formas de organización que no siempre son planeadas.

La otra de las dimensiones conceptuales sugiere que la resistencia contracultural propuesta por Scott (2000) se trata de prácticas sociales que las personas sometidas a una dominación despliegan para evadir los embates del poder. Para este autor, resistir es una acción social que puede ser pública o privada; la primera alude a una apariencia complaciente que el subordinado finge frente al dominador a fin de atenuar el acoso. La segunda ocurre como parte de una respuesta espontánea y no siempre confrontativa, cuyo propósito es subvertir las condiciones de opresión.

Los enfoques de Scott (2000) y Willis (2010) sobre resistencia son retomados en este trabajo para analizar las formas de contracultura escolar que algunas estudiantes utilizan como respuesta ante la violencia sexual ocurrida en una universidad pública de la Ciudad de México. En un primer momento se describen algunos aspectos de la violencia sexual que fueron identificados para, después, dar cuenta de las prácticas que refieren las estudiantes para resistirla.

MÉTODO, UNIVERSO, TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO

En México han surgido movimientos de protesta estudiantiles que han logrado visibilizar el acoso sexual contra mujeres. Entre sus logros, este fenómeno rompió el silencio histórico con que se había negado la existencia del acoso como modo de vida de mujeres en educación superior. El panorama de esta protesta estudiantil es muy amplio; sin embargo, en la literatura publicada predomina el estudio de escuelas de ciencias sociales y humanidades, es decir, están poco analizadas aún las movilizaciones en contextos de formación en escuelas de derecho. Por eso, en este artículo describimos las narrativas de mujeres inmersas en un contexto escolar en especial jerarquizado y apegado a códigos de vigilancia punitiva propio de una escuela de derecho y que presumiblemente da lugar a una nula posibilidad de respuesta estudiantil.

De ese modo, resultó interesante identificar modelos de respuesta organizada y, dado que nuestro estudio se propuso explorar los universos de sentido y significado del acoso sexual, recurrimos al método fenomenológico de corte constructivista (Berger y Luckmann, 2015). Así, exploramos las narraciones de once mujeres (nueve estudiantes y dos profesoras) a través de entrevistas semiestructuradas, todas grabadas con el consentimiento informado de las personas que participaron en el estudio. Como parte del protocolo de confidencialidad, asumimos el compromiso de preservar el anonimato como un derecho de las personas entrevistadas. La aproximación fue paulatina y estuvo marcada por los ritmos y tiempos de las estudiantes para conversar, además de establecer comunicaciones virtuales a través de Facebook y Twitter, pues algunas de las entrevistas quedaron inconclusas, pero se concluyeron después por medio de los chats de estas plataformas digitales.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre enero de 2016 y marzo de 2017, contexto en el que se hicieron observaciones directas en el plantel que permitieron conocer aspectos de la vida escolar en las interacciones en clases, pasillos y otros espacios sociales, como las pintas y mensajes grabados en las paredes de los baños.

SOBRE LA NATURALIZACIÓN DEL ACOSO

Uno de los aspectos sociológicos más complejos de la violencia sexual es el proceso de construcción social que da lugar a su normalización o naturalización. En el contexto analizado este fenómeno tiene relación con los piropos, una forma de violencia verbal que los varones no perciben como agresiones. Sin embargo, lo que llama la atención es que sean las mujeres quienes también crean que estas prácticas son aceptables; por ejemplo, una estudiante asegura que no necesariamente hay acoso porque esto forma parte de la vida escolar de las mujeres: “A todas nos dicen algo, no hay chava a la que no le pase” (mujer, 22 años, estudiante de sexto semestre). Es como si el cortejo galante fuera parte de un currículo oculto en la vida escolar, lo que da cuenta de un modo de vida entre algunas estudiantes que, lejos de ser indiferentes, contribuyen a la aceptación social de este fenómeno.

Otra forma de esta naturalización consiste en el trato diferenciado con el que los profesores distinguen a hombres de mujeres, es decir, observamos que recurren a la heteronormatividad como principio articulador de la evaluación escolar, ya que, para aprobar la materia, el profesor solicita a los varones pasar al frente del salón a demostrar que saben hacer un nudo de corbata, mientras que a las mujeres se les exige aprobar el examen de evaluación por escrito. Estas prácticas de diferenciación sexual repercuten en las calificaciones, pero algunas estudiantes prefieren guardar silencio, pues quienes se han inconformado se han sentido reprendidas: “... cuando reclamé me dijo que el primer examen que voy a calificar va a ser el de usted, o sea, como intentando intimidarme o castigarme por dar mi opinión” (mujer, 21 años, estudiante de sexto semestre).

En este contexto escolar, las prácticas violentas tienen mucha relación con la jerarquización de la vida cotidiana; un ejemplo de esto es que la opinión del profesor es incuestionable y suele confirmarse porque hay una suerte de acuerdo tácito para asumir que el profesor es portador de la verdad jurídica; por tanto, tiene el poder de restringir lo que considere fuera de lugar de la disciplina escolar. Es común escuchar a la población estudiantil asegurar que en clases no aceptan preguntas o reflexiones que cuestionen o difieran del saber docente y, además, se experimentan agresiones verbales de contenido abiertamente heteronormativo. Destacan las ofensas relacionadas con la maternidad como mandato social: “El profesor me dijo un día que yo debía estar en mi casa cuidando un hijo, me enojé tanto que me levanté y me salí de su clase y azoté la puerta. Es que no puedo creer que a la fecha sigan haciendo esos comentarios tan estúpidos” (mujer, 20 años, estudiante de sexto semestre).

Otra forma de naturalizar la violencia tiene que ver con el espacio arquitectónico. Para Hall (2002), la arquitectura expresa lenguajes silenciosos que dan cuenta de las relaciones de poder asimétricas entre los usuarios del espacio arquitectónico; esto se advierte de manera contundente en las aulas observadas, pues hay una disposición espacial que favorece la constitución simbólica de un orden jerárquico, que parece rendir tributo a la imagen empoderada del docente; es decir, los escritorios de los profesores yacen sobre un podio de casi cuarenta centímetros de altura, lo que propicia una imagen de supremacía del docente frente al resto del colectivo estudiantil.

En los pasillos de esta facultad se advierten corchos pegados en las paredes con ofertas de cursos para mujeres. A diferencia de otras facultades, en donde abundan convocatorias con temáticas de lucha y crítica social, en esta predominan cursos

de superación personal, especialmente destacan los que ofrecen enseñanzas sobre arreglo personal. Además, en los muros se pueden ver placas de metal colgadas que contienen frases y consignas de orden moral: “Eres el orgullo de tus padres, haz que crezca el orgullo” (nota de campo, 18 de mayo de 2017).

La clase social y el género como detonantes de acoso entre mujeres

En el contexto estudiado, el acoso sexual es una práctica socialmente aceptada; su naturalización surge como una construcción social ligada a la forma como varones y mujeres entienden el cortejo sexual. Este fenómeno obedece a dinámicas de poder propias de la heteronormatividad; sin embargo, encontramos que existe un contexto de asimetría muy ligado a la idea del ser abogada, una noción que cruza la noción de clase social y género que se practica entre mujeres. Un ejemplo de esto es la remarcada visión que persiste en torno al vestuario como dispositivo que clasifica y estigmatiza a las mujeres que no cumplen con los mandatos sociales sobre lo que debe ser la apariencia física de una abogada:

Las mujeres aquí en la universidad debemos ser femeninas, todas unas damas, una mujer que no dice groserías, que se viste femenino, que se arregla porque es abogada, que por el simple hecho de ser abogada debe comportarse de ciertas maneras, acorde a la supuesta personalidad de un abogado. Entonces, aquí en la universidad hay grupitos clasistas que te rechazan por tu apariencia o por tu desempeño escolar. De esos grupitos yo he escuchado críticas entre los pasillos: “ya viste los zapatos que trae”, “ya viste como se vistió”, “no se combinó bien”, “es que viene mal combinada”, siempre hay competencia entre nosotras (mujer, 21 años, estudiante de sexto semestre).

La forma de ataviar el cuerpo es una práctica social cambiante y regida por estereotipos de género, situados en un tiempo y lugar determinados, pero lo que persiste como una constante histórica es el papel que juegan las comunidades sociales que activan estos mandatos y se convierten en comunidades vigilantes de la heteronormatividad. En este caso se advierte un proceso de vigilancia entre mujeres, lo que destaca es la experiencia de vivir con miedo a la crítica social por la forma de vestir, o bien, por no saber comportarse de acuerdo con el estatus social que supone la carrera de abogacía. La línea de restricción parece ser producida por subjetividades femeninas dispuestas a castigar cualquier praxis social que trasgreda la idea de decencia que rige el mundo de la abogacía; es decir, las estudiantes se enfrentan a un orden estructurado y estructurante que, basado en expectativas sociales de género entre mujeres, restringe la libertad para vestir, interactuar y hablar.

Un contexto que muestra formas de resistencia a estas condiciones es el baño. En los espejos de los baños de mujeres se alcanzan a leer pintas que sugieren posturas de rebelión, algunas dan cuenta del hartazgo social:

¡Vivan las mujeres que luchan!

¡Vamos a tirar al patriarcado!

¡Al fascismo no se le discute, se le destruye! (nota de diario de campo, 11 de marzo de 2017).

Estas pintas, además, se convierten en recursos subalternos para solicitar recomendaciones sobre la planta docente: “La materia de penal con el profesor X está de hueva. ¿Con qué profe me recomiendan mercantil?” (diario de campo, 6 de junio de

2017) y resultan muy eficientes en un ambiente académico tan jerarquizado como esta escuela de leyes. Las estudiantes hacen de esta escritura un dispositivo de contracultura escolar que difícilmente puede implicar sanciones severas de la institución o de los profesores.

Pasar con perfil bajo. La resistencia como praxis individual

Para Scott, la dominación es un fenómeno que no siempre implica respuestas confrontativas de los subordinados, es decir, existen formas indirectas de enfrentar las estructuras de poder. En el contexto analizado observamos prácticas similares, pues las estudiantes buscan cierta invisibilidad ante los contextos de violencia sexual. Un caso que identificamos tiene que ver con los mandatos heteronormativos que se vierten en las aulas, incluso a través de los discursos que devienen en mandatos heteronormativos: “Una vez tomé un curso sobre técnicas pedagógicas y una maestra decía que no debíamos venir a clases con escote y que no debíamos vestir con faldas cortas porque eso era provocar a los estudiantes y a los profesores” (mujer, 37 años, docente).

Algunas estudiantes son conscientes de las relaciones asimétricas de poder y de que ocupan un lugar de subordinación, es decir, saben que no tienen suficiente margen de acción para denunciar, por lo que cambian su forma de vestir para evadir esta violencia y poder continuar con sus estudios:

Traía una blusa con escote, no era pronunciado, pero sí era un escote. Y sí, era un maestro que se me quedaba viendo mucho, pasaba y sentía su mirada; entonces, decidí dejar de usar escotes. Yo creo que tampoco tienes esa protección amplia todavía, en donde puedas tener la decisión de decirle al profesor “¡oye! ¿qué estás mirando?” (mujer, 20 años, estudiante de sexto semestre).

El acoso sexual opera desde un orden de vigilancia heteronormativa que termina por regir y controlar los cuerpos en un claro atentado contra la libertad:

Dicen que el anonimato es un don. Entonces yo en ese sentido prefiero pasar con perfil bajo. Me refiero a no intentar ser popular o no intentar mantener un perfil de la abogada estrella, mantener un perfil de alguien que pareciera que no estudia, que anda por ahí dispersa. Prefiero pasar como una estudiante más que ser vista como una estudiante destacada. Prefiero no relacionarme mucho con la gente de mi carrera, prefiero mantenerme a distancia, es como ver el panorama, pero tú estás observando desde lejos; a eso me refiero con mantener perfil bajo. Hay que guardar ciertas opiniones o ideas para ti misma (mujer, 21 años, estudiante de sexto semestre).

Buscar la invisibilización social es una táctica de resistencia ante la violencia escolar, pues “pasar con perfil bajo”, para algunas, consiste en que su presencia no sea advertida académicamente; por tanto, hay menor disposición para participar en forma verbal en clase. Hay evidencia para suponer que las relaciones asimétricas de poder llevan a algunas estudiantes a tomar la decisión de permanecer en silencio. A pesar del importante incremento en la matrícula de las mujeres, la universidad aún es vivida como un territorio masculino en el que las mujeres son extranjeras (Mingo, 2016).

El acoso sexual tiene un impacto lacerante en el derecho a la educación; en particular, se advierte un bajo rendimiento escolar entre población femenina (Lizama-Lefno y

Hurtado, 2019). En el caso analizado, observamos que los aprendizajes se ven afectados, pues algunas de las estudiantes entrevistadas dijeron que sus materias no las eligen con base en criterios académicos, como pueden ser los contenidos o por el prestigio académico del profesor, sino con la intención de evitar tomar clase con algún docente que haya sido denunciado en Facebook como acosador.

Además del sistema de plataformas digitales, existen circuitos de tradición oral cuyo fin es alertar a las nuevas generaciones de estudiantes sobre los profesores acosadores; por ejemplo, notamos el caso de un profesor que pide a sus estudiantes saludar o despedirse de beso en la mejilla, por lo que entre las estudiantes se comparte la pertinencia de llegar tarde o abandonar temprano la clase para evitar el contacto con él. Estas estrategias de escape han sido intergeneracionales. En las siguientes narrativas hay coincidencias en las formas en que dos estudiantes de generaciones distintas evitan despedirse de beso del profesor. El primer relato corresponde a una profesora que egresó hace más de quince años de esta facultad; el segundo es de una estudiante actualmente inscrita:

Tenía otro profesor con el que obtuve nueve de calificación porque el 1% (de los porcentajes de evaluación) eran las asistencias. Llegué tarde a todas las clases, porque me di cuenta, después del periodo de altas y bajas, que el maestro se paraba en la puerta todos los días y saludaba a todas las compañeras de beso y abrazo. Todos los días llegué tarde para no saludarlo, porque a mí me parece que es agresivo, saqué nueve solo por eso (mujer, 37 años, docente).

... mi estrategia fue como sentarme en el asiento más pegado a la puerta para que siempre que terminaba la clase, yo abría la puerta y me salía corriendo, de tal forma que evitaba que él se pusiera en la puerta para darme un beso (mujer, 21 años, estudiante de séptimo semestre).

Los testimonios coinciden en señalar que llegar tarde o retirarse antes de terminar la clase evitó un contacto físico forzado con el docente; sin embargo, estas estrategias han tenido efectos negativos, pues el profesor baja puntos a la calificación global a partir de cierto número de retardos o cuando haya ausencias no justificadas a sus clases.

Hay estudiantes conscientes de que la confrontación no modifica un sistema de autoritarismo ya consolidado; no obstante, están dispuestas a enfrentarse públicamente a sus agresores a pesar de las consecuencias negativas que eso podría ocasionarles:

La verdad es que soy muy rezongona y no me dejo, pero eso me ha traído problemas porque aquí eso no les gusta. Yo vengo de una escuela preparatoria en la que para pasar las materias hay que participar un chingo, pero aquí eso no les gusta. La verdad es que uno hace y dice cosas en sus clases para herirlos, aunque parece que a los profesores les vale madres (mujer, 21 años, estudiante de séptimo semestre).

La experiencia que esta estudiante tuvo en educación media superior le permitió cuestionar el orden disciplinario y punitivo establecido en la universidad. Su formación previa jugó un papel importante como detonante de pensamiento crítico sobre su historia personal, su presente y el lugar que ocupan en la vida escolar actualmente.

RESISTENCIAS COLECTIVAS

Hay resistencias que las estudiantes emprenden en colectivo, surgen de las redes de apoyo construidas con otras personas que han experimentado acoso. Una de las prácticas más comunes son los tendedores de denuncia, que consisten en hacer de conocimiento público el nombre de sus agresores y las experiencias de violencia. Lo hacen en la explanada de la escuela, que se vuelve un espacio para publicar las denuncias que son montadas a través de cables en los que tienden, a manera de tendedores para secar ropa al sol, cartulinas que contienen nombres y fotografías de profesores acosadores: “A través de los tendedores queremos denunciar, hablar de nuestro sentir que callamos durante muchos meses o semestres y hacer público a nuestros agresores, que sientan vergüenza de sus actos y que no lo vuelvan hacer” (mujer, 25 años, estudiante de octavo semestre).

Los tendedores cumplen al menos con dos funciones: son un recurso de catarsis colectiva y, a la vez, son un medio de denuncia pública. Es una práctica que rebasa la protesta social convencional, aunque han sido vistos como espacios espontáneos que no escapan a la injusticia (Lamas, 2018) porque pueden afectar de manera irreparable la reputación de una persona, pues se han dado casos de falsas denuncias. Es de destacar que quienes son denunciados en estos tendedores no tienen oportunidad para defenderse. Martha Lamas cita como ejemplo las denuncias falsas hechas durante el movimiento *#MeToo*, que desencadenaron daños irreversibles contra algunos de los acusados y sus familias. En ese sentido, se trata de un proceso de impacto jurídico que, en algunos casos, puede carecer de sustento ético. Es un hecho inédito en la historia de la resistencia a la violencia contra mujeres, pero su impacto social no termina de consolidarlo como un recurso legítimo en la lucha contra el acoso sexual.

Otro modelo de resistencia es a través de colectivos de mujeres que buscan asesorar a estudiantes de nuevo ingreso para que identifiquen a los profesores acosadores y denuncien esta violencia:

... el trabajo que hace la red es muy importante. Parte del enfoque de algunas integrantes de este colectivo está en un esfuerzo de terminar un informe sobre la violencia de género en nuestra universidad antes del próximo semestre y entregarlo a las autoridades. Queremos hacerles notar que no han cumplido sus compromisos con nosotras. Pero, además, queremos difundir los resultados del informe en las redes sociales, enterar y prevenir a otras estudiantes y también hacer de su conocimiento el trabajo de nosotras, decirles que no están solas. También creemos que es muy importante seguir con la educación a nosotras mismas y hacer foros más cercanos que sensibilicen a la comunidad (mujer, 25 años, estudiante de octavo semestre).

Este colectivo está integrado por mujeres que fueron víctimas de algún tipo de violencia perpetrada en la universidad; algunas decidieron militar contra la violencia escolar a partir de las reflexiones que escucharon cuando emprendieron viajes de intercambio académico y conocieron perspectivas internacionales sobre el tema:

Esta red surge porque yo estuve en Argentina el semestre pasado (de intercambio académico), y estuve en el encuentro internacional de mujeres, y ahí se acordó que el 8 de marzo que es el Día Internacional de la Mujer iba a ser un día de lucha y para las actividades; entonces, yo venía leyendo desde antes las acciones, los comunicados y lo que estaba pasando al 8 de marzo en Argentina, que este movimiento es muy fuerte, etcétera. Entonces se me ocurrió que el 8 de marzo podíamos hacer aquí (en México) algo similar. Contacté con mi mejor amiga y le propuse en principio la idea de parar la universidad por treinta minutos y visibilizar

que el mundo laboral no funciona sin las mujeres. Le propuse eso y que hiciéramos un contingente para unirnos a la marcha; estuvo de acuerdo y convocamos a un grupo de nuestras amigas y conocidas que sabemos que les interesan estos temas. Hicimos varias actividades el 8 de marzo en la universidad y después de eso surgió la iniciativa de conformar la red de estudiantes (mujer, 21 años, estudiante de décimo semestre).

Un hallazgo importante es que algunas estudiantes asumen los gastos de las actividades que desarrollan en la universidad. Hay docentes que se han sumado a su causa y contribuyen con conocimientos, tiempo o con la gestión de contactos con personas especializadas de otras instituciones. El consolidarse como grupo estudiantil militante no ha sido fácil, ya que las estudiantes que lo integran han tenido que enfrentarse con el rechazo y las burlas de la propia comunidad estudiantil, y con la persecución de las autoridades educativas. Sobre esta última, una estudiante nos contó la experiencia de vigilancia punitiva que tuvieron cuando colocaron los buzones de denuncias por primera vez en las instalaciones de la universidad:

... cuando se enteró [el director de la universidad] que estábamos haciendo esto [colocar buzones de denuncia], se asustó. Entonces nos intentó contactar a través de los consejeros estudiantiles y nosotras no quisimos acercarnos porque no queríamos llegar a un acuerdo con él, queríamos que se visibilizara la violencia; no nos interesaba él, nos interesaba la gente de la universidad. Ese día llegó el director en la mañana y vio el buzón de denuncia y se acercó a nosotras y nos dijo “¿qué es esto?, ustedes saben que son abogadas y que esto no tienen ningún tipo de posibilidad”, le dije “sí, pero no es el chiste, el chiste ahorita es como desahogar el tema, visibilizarlo, nombrarlo” [...] fue su único acercamiento con nosotras, eso fue como a las 9:30 de la mañana, después, durante todo el día hubo gente de dirección, administrativos, tomándonos fotos, tomándonos videos a escondidas; nosotras íbamos pegando carteles por los salones y ellos los arrancaban; le tomaban foto a cada cosa que poníamos en las paredes; había gente del director vigilando todo lo que hacíamos (mujer, 25 años, estudiante de octavo semestre).

Ante esta violencia, algunas estudiantes han decidido levantar la voz y organizarse para enfrentarla, lo que da cuenta de la capacidad para organizarse colectivamente y hacer frente a los procesos de abuso. Algunas investigaciones de casos similares en Argentina (Blanco, 2017, p. 11) y Chile (Ramírez y Trujillo, 2019) consideran que este fenómeno expresa un tránsito de lo individual a lo colectivo, pues el daño a la intimidad sexual de una persona, una vez que se tiene conocimiento que es un malestar compartido, se convierte en tema de interés colectivo y de carácter público, en el que muchas personas suman esfuerzos para atenderlo.

Usar las redes virtuales para denunciar

Una de las formas más eficientes para contender con el acoso sexual es a través del uso de redes virtuales, en particular Facebook y Twitter. En esos espacios virtuales circulan opiniones sobre las clases de diferentes profesores y en ellos las estudiantes expresan lo que piensan y sienten de quienes son considerados los profesores que agreden sexualmente. En nuestras observaciones también nos dimos cuenta de que la comunidad estudiantil, además de usar las redes virtuales para describir a sus agresores, las usan como mecanismos de advertencia. A través de ellas hacen saber a otros estudiantes quiénes son los profesores agresores, qué asignaturas imparten y cómo operan. El siguiente comentario lo recuperamos de Facebook, y es de un estudiante que describe las formas violentas que encontró en su trayectoria escolar:

Qué jodido que sea hasta ahora que se atienden las denuncias. En su momento, profesoras como la finada [menciona el nombre y apellido de una profesora] se encargaban de culpabilizar a las compañeras por sus experiencias de acoso sin que nadie respondiera al reportar los incidentes. Recuerdo las respuestas que nos daba X [menciona el nombre de un profesor], siempre eficiente “los maestros son intocables”. Casos también como el de X [menciona el nombre de otro profesor], o el de profesores que aprovechan su posición para hostigar a alumnos, ya no por razones de género, sino hasta de conciencia o credo. En más de dos ocasiones, por ejemplo, debí abandonar las clases de X [menciona el nombre de la materia] por insultos antisemitas que fueron, incluso, celebrados por mis compañeros. Fenómenos como los sobornos que exigían profesores a cambio de una calificación, de antemano merecida por desempeño académico, como en el caso de X [menciona el nombre de otro profesor]. Todos plenamente conocidos y tolerados (mujer, 22 años, estudiante de noveno semestre).

Las plataformas digitales como Facebook y Twitter permiten a las estudiantes generar resistencias que impactan en el ámbito de la opinión pública estudiantil. Encuentran en las redes virtuales un recurso para confrontar las intenciones de acoso, por eso son una de las prácticas sociales más eficientes como mecanismos de contención y respuesta organizada ante la violencia sexual. En Facebook, por ejemplo, se pueden leer comentarios que describen, con nombre y apellido, a los profesores que son identificados como carentes de ética docente, además de ser descritos como agresores sexuales, es decir, las publicaciones en Facebook hacen referencia al abuso de poder de sus profesores, basado en la idea de que la autoridad que les da su rol, los exime de cualquier sanción por los tratos arbitrarios e irrespetuosos que dan a las estudiantes:

Yo cursé con X y no logro recordar ni su rostro, supongo que no era tan buen maestro. A veces lo único que recuerdo es, que faltaba muchísimo y llegaba muy tarde a las clases, en horarios de dos horas se le ocurría llegar veinte minutos antes de que acabara la clase, aunque solo estuvieran cinco personas en el salón. Ah, también recuerdo sus comentarios machistas de los que solo él se reía (comentario en Facebook, mujer, 20 años, estudiante).

Además, las redes digitales también permiten articular respuestas colectivas de forma que las estudiantes de nuevo ingreso puedan eludir el acoso. Advertimos, así, una analogía con lo planteado por Scott (2000) para referirse a la fuerza de los pequeños actos de resistencia, es decir, quizá un acto por sí solo no sea suficiente para enfrentar la opresión, pero sí puede ser la motivación para visibilizar la inconformidad y conseguir un cambio en las condiciones de vida escolar, mucho más cercanas a un orden de respeto y dignidad en materia de derechos humanos, pero en especial en la reivindicación del derecho que tienen las mujeres a un mundo académico sin acoso sexual.

CONSIDERACIONES FINALES

En el ámbito escolar analizado, el acoso sexual puede ser ejercido a través de sistemas punitivos que, apegados a normas de género, definen estereotipos de conducta idealizados. Para algunas estudiantes, estos modelos son vistos como parte de la disciplina escolar, de ahí que favorezcan la naturalización de su práctica como forma de vida académica. En ese sentido, advertimos la existencia de una violencia ejercida entre mujeres que juega un papel muy eficiente como reguladora del orden social establecido, es decir, deviene en recurso para sancionar y encausar coercitivamente

los cuerpos “anormales” (Foucault, 2001), que usualmente son los que no se apegan a los referentes ideológicos de lo que significa ser abogada o estudiante de derecho según el referente hegemónico y heteronormativo.

Por otro lado, la vida escolar explorada no solo es un espacio de vigilancia heteronormativa; se trata de un contexto muy jerarquizado, en el cual la violencia sexual contra las mujeres persiste como un mecanismo de opresión ligado al miedo que sienten las estudiantes de ser reprimidas y sancionadas por los profesores identificados como acosadores. Sin embargo, esta violencia ha favorecido la aparición de prácticas contraculturales atribuibles al acto de la denuncia como una forma de resistencia entre mujeres. Más que un movimiento estudiantil, se trata de un proceso colectivo de respuesta y no únicamente responde al acoso sexual, que existe como parte de la vida escolar, sino al silencio histórico que había prevalecido entre generaciones de estudiantes que en el pasado no denunciaron este fenómeno.

Identificamos dos modalidades de resistencia: una de carácter individual, que corresponde a las formas y los recursos con que cada estudiante se enfrenta a la violencia; es decir, aunque son conscientes de sus propias sujeciones, y las de otras mujeres en el espacio universitario, no se organizan colectivamente, aunque optan por modificar conductas señaladas como inmorales, como el uso de escote en su vestuario; así, terminan por apegarse a los modelos heteronormativos y pasar inadvertidas.

La segunda forma de resistir es en colectivo, entre estudiantes que han sido víctimas o que tienen conocimiento de la violencia en contra de otras mujeres y que se han organizado para visibilizar el acoso como forma de vida. Su intención es prevenir y evitar el acoso sexual y, sobre todo, garantizar entornos educativos sin violencia sexual para la comunidad estudiantil. Con esta finalidad han generado alianzas entre la comunidad estudiantil y colectivos de estudiantes externas a la universidad. Sus estrategias no solo consiguen denunciar públicamente las prácticas de acoso; además, denuncian la persecución institucional o el ejercicio microsocial que algunos profesores utilizan, como es el uso de las calificaciones en clase, en especial contra aquellas estudiantes que disienten del orden establecido o que protestan contra la discriminación sexual. La capacidad de organización y militancia de estas estudiantes muestra un panorama de oposición a la opresión sexual en un contexto en el que la violencia parecía inamovible.

Algunas plataformas digitales, en especial Facebook y Twitter, han sido usadas como espacios de denuncia social para evitar el acoso. Es un recurso muy interesante porque permite a las estudiantes establecer circuitos de información para recomendar a profesores no acosadores. Se trata de un dispositivo inédito en cuanto expresión de resistencia estudiantil que ayuda a romper con la impunidad atribuida a la deficiente respuesta de las autoridades frente al acoso, ya que las estudiantes pueden tomar decisiones colectivas para evitar tomar clase con profesores acosadores.

Como estrategia contestataria, implica riesgos porque han aparecido falsas denuncias, lo que no solo puede afectar la legitimidad de este recurso, sino que terminan por dar lugar a formas de acoso de los estudiantes hacia la planta docente. Sin embargo, en contextos donde la legalidad está subordinada a la discrecionalidad en la impartición de justicia, esta práctica social puede convertirse en un recurso para garantizar el derecho a la educación libre de acoso. Como fenómeno social, el uso de plataformas digitales está poco estudiado y reclama mayor profundización en sus

alcances éticos y jurídicos, pues, sin duda, es un dispositivo contracultural para responder a la histórica impunidad que ha acompañado al acoso sexual universitario.

Los modelos de contracultura escolar observados son emblemáticos de un momento histórico de ruptura con los mandatos sociales que rigen la vida escolar universitaria de las mujeres. No obstante que dan cuenta de un cambio social importante, es necesario advertir que las mujeres han abierto espacios educativos que socialmente fueron vistos como de competencia exclusiva de los varones. Esto representa la promesa progresista en uno de los ámbitos más conservadores de la educación superior en la Ciudad de México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 79, núm. 3, pp. 407-420.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco, R. (2017). *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Buenos Aires: CLACSO.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: PUEG/UNAM.
- Dahinten, S. (2003). Peer sexual harassment in adolescence: The function of gender. *Nurs Res*, vol. 35, núm. 2, pp. 56-73.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, A. (2002). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, E. (2002). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Hernández, C., Jiménez, M. y Guadarrama, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 176, pp. 63-82.
- Inciarte, E. (1994). *El machismo galante*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Jenkins, M., Herrmann, A., Tashjian, A., Ramineni, T., Ramakrishnan, R., Raef, D., Rokas, T. & Shatzer, J. (2016). Sex and gender in medical education: A national student survey, vol. 14, núm. 7, pp. 25-35. <https://doi.org/10.1186/s13293-016-0094-6>
- Kathryn, B., Cortina, L. & Kirkland, A. (2020). Use science to stop sexual harassment in higher education. *Proc Natl Acad Sci*, vol. 117, núm. 37, pp. 22614-22618. <https://doi.org/10.1073/pnas.2016164117>
- Lamas, M. (2018). *Acoso ¿denuncia legítima o victimización?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Lizama-Lefno, A. y Hurtado, A. (2019). Acoso sexual en el contexto universitario: estudio diagnóstico proyectivo de la situación de género en la Universidad de Santiago de Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-14.

- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 7, núm. 18, pp. 24-41.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo. *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 48, pp. 138-155.
- Navarro-Guzmán, C., Ferrer-Pérez, V. y Bosch-Fiol, E. (2016). El acoso sexual en el ámbito universitario: análisis de una escala de medida. *Universitas Psychologica*, pp. 15-22.
- Okenwa-Emgwa, L. & von Strauss, E. (2018). Higher education as a platform for capacity building to address violence against women and promote gender equality: the Swedish example. *Public Health Review*, vol. 19, 39-31.
- OMS (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer. Prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud*. Italia: World Heart Organization/London School of Hygiene & Tropical Medicine. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85239/9789241564625_eng.pdf?sequence=1
- Oram, S., Khalifeh, H. & Howard, L. (2017). Violence against women and mental health. *Lancet Psychiatry*, vol. 4, núm. 2, pp. 159-170.
- Ramírez, K. y Trujillo, M. (2019). Acoso sexual como violencia de género: voces y experiencias de universitarias chilenas. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, núm. 14, pp. 221-224.
- Rodríguez, G. y Keijzer, B. (2002). *La noche se hizo para los hombres: sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes campesinos y campesinas*. México: Population Council/Grijalbo.
- Romito, P., Cedolin, C., Badiani, F., Beltramini, L. & Saurel-Cubizolles, M. (2017). Sexual harassment and menstrual disorders among Italian university women: A cross-sectional observational study. *Scand J Salud Pública*, vol. 45, núm. 5, pp. 528-535. <https://doi.org/10.1177/1403494817705559>
- Saliba, C., Guimaraes, L., Insper G, Artenio J. y Saliba, S. (2010). Sexual harassment in dentistry: prevalence in dental school. *J Appl Oral Sci*, vol. 18, núm. 5, pp. 447-52.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.
- Wasco, S. & Zadnick, L. (2013). *Assessing campus readiness for prevention. Supporting campuses in creating safe and respectful communities*. Pennsylvania: Coalition Against Rape.
- Willis, P. (2010). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Editorial Akal.
- Zeira, A., Avi, R. & Benbenishty, R. (2002). Sexual harassment in Jewish and Arab public schools in Israel. *Child Abuse Negl*, vol. 26, núm. 2, pp.149-66. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(01\)00314-3](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(01)00314-3)