



Universidad Santo Tomás
División de Universidad Abierta y a Distancia - DUAD-
Facultad de Educación
Doctorado en Educación

Abriendo la caja de Pandora:
Las pedagogías feministas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de
Bogotá.

Gloria María Bermúdez Barrera

Bogotá, D.C., diciembre de 2025



Abriendo la caja de Pandora:
Pedagógicas feministas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de
Bogotá

Gloria María Bermúdez Barrera

Directora de tesis: Claudia del Pilar Vélez de la Calle. PhD

Director de tesis: Luis Alfredo Bernal. PhD

Línea de investigación: Educación, derechos humanos, política y ciudadanía

Documento para optar al título de Doctora en Educación

Bogotá, D. C., diciembre de 2025



Dedicatoria

A las niñas, jóvenes y mujeres que han tenido la valentía de romper el silencio; y a quienes todavía habitan el miedo, para que sepan que siempre habrá alguna que les crea.

A las maestras que, con su trabajo, insisten, persisten, resisten y sanan las heridas de la
violencia patriarcal en la escuela.

A mis sobrinas y sobrinos para que tenga la fortaleza de perseguir sus sueños



Agradecimientos

A todas las personas que participaron en esta investigación por sus testimonios, apoyo y
colaboración.

A todas las maestras feministas por sus saberes, enseñanzas y praxis para la libertad.

A Alexis por su incondicional apoyo

A la familia, amistades, compañeras(os) por su solidaridad y por estar en los momentos
más difíciles.

A la Dra. Claudia Vélez por ser lucha contra el patriarcado académico

A María Luisa por todo



Tabla de contenido:

Introducción	15
Capítulo 1. Abrir la caja de pandora: las violencias sexuales en la escuela como un problema socioeducativo.....	23
Pregunta de investigación.....	35
Objetivos:.....	35
Justificación. El abordaje de la violencia sexual como un problema socioeducativo	36
Capítulo 2. Aproximaciones a la caja de pandora: una lectura de las violencias sexuales y las pedagogías feministas en la literatura académica.....	41
Definición de parámetros y características de la muestra documental	41
El campo de estudios sobre la violencia sexual en educación.....	44
El campo de los estudios de la violencia sexual en Colombia:	52
Los estudios sobre pedagogía feminista en la educación secundaria:	52
El cuidado desde la pedagogía feminista para la prevención y atención de la violencia sexual	54
Hallazgos: Tendencias, tensiones y vacíos:.....	55
Capítulo 3: Marco referencial: hacia la comprensión de la caja de pandora.....	59
Marco conceptual: Las pedagogías feministas y las violencias sexuales más que categorías analísticas.....	59
¿Qué son las pedagogías feministas?.....	59
Principios y genealogía de la pedagogía feminista	60
El entramado teórico-conceptual de las pedagogías feministas.....	62
Nuevos enfoques en las pedagogías feministas: la interseccionalidad, la decolonialidad y lo queer.....	64
La violencia sexual desde una visión sociohistórica:.....	69
Marco teórico: De las pedagogías de la crueldad a las pedagogías feministas: hacia la comprensión teórica de la violencia sexual	73
I. La dimensión acumulativa de la pedagogía de la crueldad.....	77



La violencia sexual desde la perspectiva de la pedagogía de la crueldad.....	78
El miedo liberado de la caja: los pánicos morales y sexuales detrás de la violencia sexual...	81
II. La dimensión productiva de la pedagogía de la crueldad.	84
Las injusticias epistémicas detrás de la violencia sexual, la incomprensión y el silenciamiento de las víctimas.....	86
III. La dimensión reproductiva de la pedagogía de la crueldad.....	90
La construcción de lo corporal desde la pedagogía de la crueldad.....	92
La subjetividad sexual que reproduce la pedagogía de la crueldad.....	95
La pedagogía feminista: fundamentos de una educación para la sexualidad y una vida libre de violencias.....	98
I. La dimensión situacional de las pedagogías feministas: la disrupción de la crueldad	99
Las aulas y las organizaciones sociales como espacios políticos y afectivos.....	99
Las polifonías narrativas en la construcción de espacios educativos más democráticos.....	104
Las prácticas pedagógicas de deseo en la construcción de sexualidades más asertivas	105
Las didácticas feministas del cuerpo, territorio y memoria	107
Relaciones horizontales: estudiantes, docentes y comunidad.....	109
II. Dimensión institucional y comunitaria: La deconstrucción de la indiferencia y la banalidad de la crueldad con prácticas situadas de resistencia y cuidado.	110
Las epistemologías encarnadas, los saberes situados y las prácticas de resistencia	110
La docencia y las redes de docentes feministas: entre el conocimiento y el cuidado.....	111
Políticas públicas educativas para la identificación, prevención, atención y seguimiento a los casos de violencia sexual en las instituciones escolares.	112
III. Dimensión Estructural: la transformación de la crueldad con las pedagogías feministas	115
Las pedagogías feministas. Una apuesta por una educación que destruya el patriarcado	115
IV. Tensiones, desafíos y posibilidades de las pedagogías feministas para la prevención de la violencia sexual.....	117
Capítulo 4. El camino metodológico hacia la apertura de la caja de pandora.....	121
Consideraciones éticas de la investigación educativa sobre violencia sexual:.....	121
Enfoque cualitativo.....	125



Paradigma hermenéutico crítico	127
Método narrativo	130
Las técnicas de recolección de la investigación	132
Técnicas de recolección de información primaria:	133
Entrevistas semiestructuradas a docentes con prácticas de pedagogía feminista.	133
Entrevistas semiestructuradas a actores educativos: (orientadores(as), docentes, directivas educativas).	135
Mapas Corporales a docentes con prácticas educativas de las pedagogías feministas.	136
Instrumentos de recolección de la información:	138
Cuadernillo narrativas:.....	138
Recolección de información secundaria:.....	139
El trabajo de campo:.....	140
Dificultades del trabajo de campo:	141
Estrategia de análisis de la información:	142
Instrumentos de análisis:.....	142
Capítulo 5: La dimensión estructural e institucional de la violencia sexual en las escuelas: La acumulación y producción de la pedagogía de la crueldad.....	144
“El aroma de los tiempos nuevos”: Las condiciones estructurales de la violencia sexual en la escuela	144
“La pandemia definitivamente fracturó la escuela”: la epidemia silenciada.....	149
La narrativa mediática sobre la violencia sexual en las instituciones educativas. La construcción de pánicos sexuales	152
Se abre la caja de Pandora: las movilizaciones y las narrativas de justicia frente a la violencia sexual en la escuela.....	157
El testimonio y la resistencia de las manifestantes contra la violencia sexual en la escuela.	158
Las narrativas de las y los actores educativos frente a las movilizaciones contra la violencia sexual en las escuelas.....	163



La justicia de género frente a las violencias sexuales en la niñez y la adolescencia desde las pedagogías feministas.....	175
Las condiciones instituciones de la pedagogía de la crueldad en las instituciones educativas de Bogotá.....	186
La cultura del silencio: mecanismos de censura y autocensura a la infancia y adolescencia en la escuela	191
Capítulo 6. La disrupción de las pedagogías feministas . En el fondo de la caja siempre queda la esperanza	199
Las pedagogías feministas contra la pedagogía de la crueldad de la violencia sexual en la escuela	204
Tejeres, saberes y resistencias: las narrativas de maestras desde las pedagogías feministas	212
Las identidades situadas, subjetividades feministas y autodefinición política	212
Algunas trayectorias profesionales: entre el compromiso y la emancipación.	219
Las pedagogías feministas en la práctica docente	224
Conclusiones.....	229
Referencias.....	241
Anexos.....	258



Índice de figuras:

Figura 1. Presuntos casos de violencia sexual reportados en el Sistema de Alertas desagregado por género, 2019-2023	29
Figura 2. Presuntos casos de violencia sexual en establecimientos educativos de Bogotá desagregados por género del presunto agresor, 2022 – 2023.	29
Figura 3. Presuntos casos de violencia sexual en establecimientos educativos de Bogotá, desagregados por edad del presunto agresor, 2022 – 2023.	30
Figura 4. Presuntos casos de violencia sexual en establecimientos educativos de Bogotá, desagregados por casos con seguimiento, 2022 – 2023.	30
Figura 5. Proceso de la fase heurística en la elaboración del estado del arte.	42
Figura 6. Espiral de análisis por dimensiones de las pedagogías	74
Figura 7. Tríada interpretativa de las dimensiones y procesos de la pedagogía de la crueldad y las pedagogías feministas	75
Figura 8. Tríada interpretativa de las dimensiones y procesos de la pedagogía de la crueldad y las pedagogías feministas	77
Figura 9. Políticas públicas sobre educación sexual y prevención de violencia sexual en la educación	113
Figura 10. Circulo hermenéutico -critico	127
Figura 11. Redes de actores educativos contactados durante el trabajo de campo	135
Figura 12. Porcentaje de participación según rol del actor en la institución educativa.	137
Figura 13. Porcentaje de participación según la localización de la institución educativa de pertenencia.	137
Figura 14. Portada de cartilla de construcción de narrativas de maestras	138
Figura 15. Fases de la metodología de esta investigación	140
Figura 16. Total de registro anual de noticias sobre acciones colectivas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá de los años 2018 a 2025.	153
Figura 17. Total de registro mensual sobre acciones colectivas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá en el año 2022.	153



Figura 18. Total de registro territorial de noticias sobre acciones colectivas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá por localidad y año. _____	154
Figura 19. Titulares de prensa sobre violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá, 2018-2024 _____	155
Figura 20 y 21. Carteles de convocatoria a los plantones contra la violencia sexual en las instituciones educativas _____	162
Figura 22. Comunicado institución educativa frente al platón _____	165
Figura 23. Comunicado público de instituciones educativas. _____	169
Figura 24. Comunicado público de SED. _____	170
Figura 25. Comunicado público de comité sindical local. _____	171
Figura 26. Comunicado público de la SED _____	173
Figura 27. Articulación de las distintas formas de justicia _____	178
Figuras 28 y 29. Imágenes de Instagram de espacios para dar testimonios _____	181
Figura 30. Dimensiones y prácticas situadas de las pedagogías feministas para la prevención de la violencia sexual _____	207
Figura 31. Collage de cuaderno de reflexiones de vida y trayectoria profesional para maestrxs de escuela _____	213
Figura 32. Mapas corporales de maestras feministas _____	215
Figura 33. Mapa corporal maestra feminista de Bogotá _____	217
Figura 34. Mapa corporal de maestra feminista _____	220
Figura 35. Mapas corporales de maestras feministas _____	226



Índice de tablas:

Tabla 1. Normatividad relacionada con la violencia sexual y educación	38
Tabla 2. Aportes de las teorías feministas a las pedagogías feministas	67
Tabla 3. Tríada analítica-interpretativa de las dimensiones y procesos de la pedagogía de la crueldad y las pedagogías feministas.	76

Índice de anexos:

1. Anexo. consentimientos informados	257
2. Anexo. Batería de preguntas	260
4. Anexo. Protocolo mapas corporales:.....	268
5. Anexo. Matriz de vaciamiento o integración del proceso de investigación	269
6. Anexo. Categorías y descriptores para el análisis de los datos	272



Tabla de siglas

ADE: Asociación Distrital de Educadores y educadoras del Distrito de Bogotá

CEC: Comités Escolares de Convivencia

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DILE: Dirección Local de Educación.

EPS: Entidad Promotora de Salud

ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

IES: Instituciones Educativas de Secundaria

INMLCF: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses

MEN: Ministerio de Educación de Colombia

NNA: Niños, niñas y adolescentes

OCE: Oficina de Convivencia Escolar

OEA: Organización de los Estados Americanos

ONU Mujeres: Organizaciones de las Naciones Unidas para la igualdad de género y empoderamiento de las Mujeres

PARD: Proceso Administrativo de Restitución de Derechos

SAT: Sistema de Alertas Tempranas

SED: Secretaria Distrital de Educación de Bogotá

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

VBG: Violencias Basadas en Género



Resumen

La gravedad de la violencia sexual en la infancia y la juventud en Bogotá llevó a que, en los años 2022 y 2024, se llevaran a cabo denuncias y movilizaciones contra este delito en las instituciones educativas de secundaria. Esto aceleró la implementación de protocolos y campañas contra todas las formas de violencia sexual por parte de las autoridades pertinentes. El pico de dichas movilizaciones se alcanzó durante la postpandemia en el año 2022, lo que desencadenó una serie de “pánicos sexuales”. Esto propició que las y los distintos actores educativos construyeran discursos sobre la manifestación de las condiciones estructurales, institucionales y situacionales de la violencia sexual en el contexto escolar.

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, basado en el paradigma de la hermenéutica crítica y el método narrativo. El objetivo de esta investigación fue comprender cómo los discursos de actores educativos y docentes con prácticas pedagógicas feministas de las instituciones distritales de Bogotá han contribuido a modificar las condiciones estructurales, institucionales y situacionales relacionadas con la violencia sexual hacia niños, niñas y jóvenes entre 2018 y 2024.

Los instrumentos de recolección de datos fueron sensibles y éticamente contruidos para tratar esta problemática; por esto se emplearon entrevistas semiestructuradas, a profundidad, análisis documental y de prensa, creación de narrativas educativas y mapas corporales. Esto se hizo en tres instituciones de Bogotá, en las localidades que mayor índice de ocurrencia de la violencia sexual. En total se trabajó con 39 actores y actoras educativas, entre las que están docentes que trabajan desde las pedagogías feministas.

Las categorías centrales de esta investigación son violencia sexual y pedagogías feministas. Las categorías secundarias incluyeron la pedagogía de la crueldad, los procesos de acumulación, producción y reproducción de la violencia sexual. También, los procesos de transformación, disrupción y deconstrucción a partir de las pedagogías feministas.

La conclusión de este estudio es que la violencia sexual se entrelaza con la pedagogía de la crueldad en lo estructural, institucional y situacional, reforzando así el mandato de masculinidad hegemónica. Esto propicia un entorno institucional que fomenta una cultura de silencio y denuncia, perpetuando la injusticia testimonial a las víctimas y procesos protocolarios que no conducen a la disminución de la violencia sexual. En lo situacional genera procesos de regulación y control de comportamientos, cuerpos y espacios (baños, afectos), generando una pedagogía del miedo.



Sin embargo, algunas docentes desde las pedagogías feministas desarrollan actividades de formación, escucha y reconocimiento con el propósito de prevenir, atender y reparar la violencia sexual. Es así como las pedagogías feministas se constituyen en apuestas educativas de justicia testimonial y restaurativa dirigidas a las subjetividades afectadas por la violencia sexual, la instauración de espacios seguros y de cuidado para niños, niñas y adolescentes —NNA—, y la vivencia de los derechos humanos en las escuelas.

Palabras clave: Violencia Sexual, pedagogía feminista, instituciones educativas, movilizaciones, discurso docente.



Abstract

The severity of sexual violence against children and youth in Bogotá led to denunciations and mobilizations against this crime in secondary educational institutions during 2022 and 2024. This accelerated the implementation of protocols and campaigns against all forms of sexual violence by the pertinent authorities. The peak of said mobilizations was reached during the post-pandemic period in 2022, which triggered a series of "sexual panics." This fostered the construction of discourses by various educational actors regarding the manifestation of the structural, institutional, and situational conditions of sexual violence in the school context.

This study adopts a qualitative approach, based on the paradigm of critical hermeneutics and the narrative method. The objective of this research was to understand how the discourses of educational actors and teachers employing feminist pedagogical practices in Bogotá's public district institutions have contributed to modifying the structural, institutional, and situational conditions related to sexual violence against children and young people between 2018 and 2024.

The data collection instruments were sensitive and ethically designed to address this issue; thus, semi-structured and in-depth interviews, documentary and press analysis, the creation of educational narratives, and body mapping were employed. This was conducted in three institutions in Bogotá, located in the localities with the highest rates of sexual violence occurrence. In total, the work involved 39 educational actors, including teachers working from the framework of feminist pedagogies.

The central categories of this research are sexual violence and feminist pedagogies. Secondary categories included the pedagogy of cruelty, and the processes of accumulation, production, and reproduction of sexual violence. Furthermore, the categories included processes of transformation, disruption, and deconstruction based on feminist pedagogies.

The conclusion of this study is that sexual violence intertwines with the pedagogy of cruelty at the structural, institutional, and situational levels, thus reinforcing the mandate of hegemonic masculinity. This fosters an institutional environment that encourages a culture of silence and



reporting that perpetuates testimonial injustice against victims, as well as protocol-driven processes that do not lead to a decrease in sexual violence. At the situational level, it generates processes of regulation and control over behaviors, bodies, and spaces (bathrooms, affections), generating a pedagogy of fear.

However, some teachers working from feminist pedagogies develop training, listening, and recognition activities with the purpose of preventing, addressing, and repairing sexual violence. Thus, feminist pedagogies constitute educational initiatives of testimonial and restorative justice directed at the subjectivities affected by sexual violence, the establishment of safe and caring spaces for children and adolescents, and the lived experience of human rights within schools.

Keywords: Sexual violence, feminist pedagogy, educational institutions, mobilizations, teacher discourse



Introducción

Las violencias sexuales, para Rita Segato (2010), corresponden al consumo del ser de otra persona a través del usufructo de su cuerpo, lo que, en última instancia, posibilita todo valor o significación (p.22). Fundamentalmente, se convierten en una pedagogía de crueldad que se presenta en atmósferas de toxicidad (Butler, 2022) y que corresponde a un acto comunicativo y moralizador a partir de una pluralización de violencias —institucionales y situacionales— que acontecen en el marco de una violencia mayor —estructural—. Estas violencias se realizan contra otro ser humano para mantener una forma de dominación y opresión por razones de género, raza, clase, orientación sexual, etc.

Este tipo de violencia se presenta en distintos espacios y afecta, de manera específica, a la infancia; aunque históricamente ha sido normalizada y tiene como aliados al secretismo y la impunidad, deja una herida profunda que atraviesa a la persona y la comunidad (Bermúdez, 2016). No obstante, el aprendizaje derivado de la pedagogía de la crueldad es la inhibición de la capacidad de respuesta por parte de las personas que la sufren, lo que da como resultado un bloqueo, inmovilización e incapacidad para avanzar. Se les convierte en víctimas, en personas que pierden el control. En este contexto, las pedagogías feministas buscan contrarrestar esta situación mediante la activación de la capacidad de respuesta, lo que para Gloria Anzaldúa (2016) sería mover la psiquis para actuar, mediante el ajuste del radar de la supervivencia desde un sentido de resistencia (p. 86).

En las instituciones educativas de Colombia, según el Sistema de Alertas Tempranas (SAT) de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá (SED), entre 2018 y 2024, se presentaron 3482 reportes de violencia sexual. De estos, el 2020 es el año con menor número de reportes, con 1403 casos, y el 2022 es en el que más se reportó este tipo de violencia, con 6832 casos. Durante los años 2022 y 2023, el promedio de las presuntas víctimas fue de 2200 casos en niñas y 867 casos en niños. De estos, en promedio, 2159 casos fueron cometidos por hombres y, de los cuales, 965 los ejecutaron menores de 18 años. En relación con el estado de los casos, 2 de cada 3 no tienen seguimiento activo (Secretaría de Educación del Distrito, 2023).

Al ser cifras, estos datos invisibilizan las historias de vida reales de niños, niñas y adolescentes agredidos(as) por su condición de menores de edad, migrantes y personas



subalternizadas. Ellos y ellas tienen nombres propios como Yuliana, Valentina, Paola, Lucía, Rosa Elvira, Xiomara, Santiago, Felipe, Sandra, entre muchos y muchas más, que llegan a las escuelas públicas con daños profundos, pero también experiencias de resistencia a las que no se puede ser indiferente. Por esto, dada la magnitud de esta problemática, en los años 2022 y 2023, distintas personas —familias, personas de la comunidad y activistas— llevaron a cabo acciones colectivas para denunciar la ocurrencia de violencia sexual en las instituciones educativas.

Esto produjo una serie de reacciones violentas que fueron convertidas en noticias mediáticas, con lo que se propagó un “pánico sexual” construido desde una visión “*distorsionada* y *tremendista* de ciertos casos y, así, una batalla legítima e indispensable contra la violencia sexual se ha ido convirtiendo en una cruzada moralista” (Lamas, 2019, p.58). Estos discursos, sumados a las apuestas conservadoras de corte punitivo, pretenden resolver el problema de la violencia sexual contra la infancia, la juventud y las mujeres con el endurecimiento de las penas y la construcción de protocolos institucionales más restrictivos. Aunque aceleró la implementación de protocolos y campañas contra la violencia sexual en los espacios escolares, lo que condujo a cambios institucionales que giran en torno a enfoques regulatorios, normativos y preventivos.

Justamente, con el propósito de denunciar la ocurrencia de la violencia sexual en espacios considerados seguros para la infancia y la juventud, en Latinoamérica, surgieron movimientos de mujeres y feministas como el Ni Una Menos; en las redes sociales, apareció “Mi Primer Acoso” y se popularizó el performance “Un violador en tu camino de Las Tesis” (Galeana, 2021). Estos condujeron cambios culturales y epistemológicos sobre la violencia sexual, mediante el fortalecimiento de las pedagogías feministas, lo que logró ampliar las herramientas de interpretación de esta problemática, como las estrategias para la prevención, atención, sanación y seguimiento de la violencia sexual. De manera similar, Draper propone formas de justicia alternativas, restaurativas y comunitarias que faciliten la gestión del castigo y daños, los conflictos y la desautomatización de muchos de los mecanismos que convocan a pensar en la justicia desde el sistema criminal y penal (2024, p.29). Al contrario, propone entrelazar estas justicias complementarias, teniendo en cuenta las condiciones materiales y afectivas que disminuyen la generación de más injusticia y violencia.



En el ámbito educativo, las pedagogías feministas tienen como apuesta contrarrestar la crueldad, el pacto de silencio y el burocratismo de la escuela ante la violencia sexual (Segato, 2018, p.17). Esto se logra mediante la experiencia de docentes que, por su diversidad, realizan prácticas educativas para posibilitar la restitución de las subjetividades afectadas por la violencia sexual, la reconstrucción del tejido social, la vivencia de los derechos humanos y la creación de espacios seguros, afectivos y cuidados para niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas.

Así las cosas, esta investigación se suma a los estudios realizados en la última década sobre la violencia sexual en los espacios académicos, que hasta el momento no han analizado cómo se presenta esto en los espacios escolares de secundaria. La delimitación temporal de este estudio comprende los años 2018-2024. Este tiempo permite contrastar tres momentos en la caracterización de la problemática. El primero, dos años anteriores a la pandemia, en los que el problema de la violencia sexual estuvo menos mediatizado. El segundo, durante la pandemia, etapa de las cuarentenas obligatorias en las que se disminuyeron las denuncias contra este tipo de violencia. Por último, dos años posteriores a este hecho histórico, en los que aumentaron las movilizaciones contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá.

Las categorías centrales de esta investigación son la violencia sexual abordada por Rita Segato (2010, 2016, 2018); Linda Martín Alcoff (2018); Bárbara Tardón Recio (2017) y Volnovich y Fariña (2010). Por su parte, las pedagogías feministas corresponden a un entramado teórico-práctico que surge en la confluencia de distintas teorías feministas —liberal, marxista, radical, decolonial, negra, cimarrón y afrocaribeña, queer, comunitaria, etc.—, la pedagogía crítica y la educación popular. Las autoras que sustentan este entramado son Irene Martínez-Martín (2016), Luz Ochoa (2007), bell hooks (2013), Flor Cely Ávila (2022), Valeria Sardi y Jessica Báez (2024), Jennifer Gore (1996), Ochy Curiel (2024), Alanis Bello (2018) y Angélica Vásquez (2021).

Ahora bien, esta tesis parte de la metáfora de la Caja de Pandora, en la que una joven, por curiosidad, deja escapar las desdichas de la humanidad. Esta metáfora tiene una idea fuerza: es una mujer la que se atreve a destapar una caja de apertura prohibida, lo que desencadena el caos y la convierte en culpable por actuar. Sin embargo, Pandora no creó ni atrapó esas desdichas, y



menos aún puso la trampa para que estas salieran; solamente abrió la caja: destapó el secreto, lo oculto, lo que estaba escondido.

En este sentido, el mito hace referencia a esta capacidad de subversión protagonizada por una mujer joven que, a partir de su curiosidad por el conocimiento, expone el juego tramposo impuesto por los dioses masculinos que juegan con el resto de la humanidad (Fernández Peláez, sf.). Al igual que otros personajes femeninos de la historia y la literatura como la Malinche, Eva o Chía, quienes rompieron la prohibición del pacto patriarcal, Pandora fue condenada por desobedecer.

Esta tesis retoma esta metáfora porque tiene el propósito de reconocer el papel que juega un(a) joven en romper con el secreto. Este acto constituye una disrupción al revelar los males — la violencia, la normalización, la revictimización, la indiferencia y la burocracia— que esta persona no originó. Abrir este secreto obliga a la humanidad a reconocer los males que tiene escondidos, como los actos de crueldad que se desprenden de la violencia sexual contra la infancia y la adolescencia; por lo tanto, abrir la caja es un acto epistemológico y político profundo. No obstante, esta misma acción representa la esperanza; es decir, a pesar del caos que puede desencadenar la denuncia, pues no se controlan las reacciones que esto produce, la esperanza de transformación de esta situación nunca desaparece.

En consecuencia, la investigación plantea una forma de entender esta problemática social y educativa a partir de dos tipos de pedagogías que no surgen en el contexto escolar, sino en el social, como son la pedagogía de la crueldad y las pedagogías feministas. Mediante la búsqueda de una mirada que contemple lo estructural, institucional y situacional, esta investigación construyó el marco teórico desde una tríada analítica-interpretativa en la que, por un lado, está la pedagogía de la crueldad y, por el otro, las pedagogías feministas que interfieren en lo social y educativo desde tres dimensiones: acumulación/transformación, producción/deconstrucción y reproducción/disrupción.

Así, corresponde a una investigación sensible de riesgo medio, que, por lo tanto, necesita una reflexividad ética en el diseño, el trabajo de campo, la triangulación de la información y la redacción de los capítulos de la tesis. Por esto, en cada una de las etapas, se tuvo especial consideración para que los instrumentos y la presentación de los resultados no fueran incómodos



e invasivos con las personas que voluntariamente participaron; al contrario, se trató de respetar su confiabilidad y anonimato.

El paradigma en el que se inscribió esta investigación es el cualitativo, porque permite comprender el punto de vista de los sujetos de investigación (Corbetta, 2003); además, el enfoque en el que se enmarca es la hermenéutica crítica. Por tanto, las fuentes de análisis fueron narrativas de los distintos actores educativos —docentes, directivas docentes y orientadores(as)—; especialmente, se entablaron diálogos con docentes que implementan las pedagogías feministas en su quehacer educativo. Estas docentes son sujetas de conocimiento para esta investigación, lo que tiene como propósito superar las lógicas extractivistas e instrumentalistas que regularmente son utilizadas para abordar a las personas que participan en una investigación.

También se consultaron fuentes secundarias, como prensa y circulares emitidas por los actores educativos en el momento en que se produjeron las movilizaciones relacionadas. Estas fuentes permiten reconocer cómo los sujetos interpretan, desde su experiencia, el problema de la violencia sexual a través de una reflexión crítica (Coffey y Atkinson, 2003). Por su parte, el método de análisis fue el narrativo, lo que permitió reconstruir la interpretación de estos(as) actores educativos sobre la violencia sexual y las pedagogías feministas.

El trabajo de campo se realizó en el 2024. En este, se presentaron algunas dificultades relacionadas con los silencios, miedos, prevenciones de las y los participantes de este estudio a título individual o institucional, pero se pudieron superar acudiendo a contactos de redes de docentes. Para el análisis de la información, se utilizó el programa de Atlas Ti, versión 9.0. Una vez se codificaron y analizaron los documentos, se clasificaron las citas por colores a partir de los informes que surgieron por categoría de información. Luego de este ejercicio, se pasó a la redacción de cada uno de los capítulos.

Este trabajo se desarrolló desde una perspectiva que articula la teoría pedagógica feminista para entender una problemática social que tiene repercusiones directivas en el ámbito educativo. En efecto, el enfoque teórico y metodológico con el que se estableció el camino de esta investigación partió de cuestionar la pretendida objetividad científica, que omite la posición de las personas que hacen la investigación y, al contrario, considera reconocer abiertamente el punto de vista desde el que se teje el conocimiento, lo que la hace una investigación situada más



que una posición sesgada. Por lo tanto, esta tesis también tiene la intención de contribuir a la transformación de las prácticas que acumulan, producen y reproducen la pedagogía de la crueldad.

Así, es una investigación cualitativa motivada por el objetivo de realizar una interpretación-comprensión desde la hermenéutica crítica. Sus principales fuentes de información son las narrativas de actores educativos diversos por los roles que ocupan y el enfoque pedagógico que implementan en su trabajo educativo. En este sentido, es un insumo clave para el sector educativo de la básica en el distrito de Bogotá, ya que avanza en reconocer la manera en que se entiende, previene, atiende y sana la violencia sexual en las escuelas públicas desde los propios relatos, significados y discursos de las personas que todos los días enfrentan esta problemática como orientadoras(es), docentes y directivas docentes.

Los hallazgos que corresponden al análisis de la información permiten comprender la manera en que la pedagogía de la crueldad está normalizada en los espacios considerados como seguros para la infancia y la adolescencia. Estos terminan por ejercer varias injusticias simbólicas, epistemológicas y testimoniales, a pesar de las apuestas de las autoridades por controlar y regularizar las relaciones y las prácticas en el espacio social desde un enfoque disciplinario. En este contexto, la tesis también contribuye, éticamente, a las investigaciones con una sensibilización media y alta; en tanto, se implementaron criterios de cuidado para las personas participantes, para proteger la confidencialidad y el anonimato, además de evitar revictimización o perjuicios innecesarios.

Las limitaciones de esta investigación, precisamente, tienen que ver con una situación que la desborda, ya que, inevitablemente, quedan voces por fuera de la misma. Además, muchas de las personas participantes tomaron la decisión de que existe información que debe mantenerse oculta, por miedo a la estigmatización y los prejuicios relacionados con la naturaleza de la problemática que aborda esta tesis. En este sentido, varias de las narraciones se terminaron por ajustar para cumplir con las expectativas institucionales, en vez de permitir relatos más espontáneos para reconocer los obstáculos relacionados con la comprensión, prevención y atención de los presuntos casos de violencia sexual ocurridos en las escuelas. Además, la tesis tiene un alcance relacionado con ser un estudio situado sobre docentes con perspectivas



feministas que trabajan en colegios públicos de Bogotá, por lo que faltan voces que permitan completar el cuadro de la problemática de la violencia sexual contra la niñez y la adolescencia.

La tesis está compuesta por seis capítulos. En el primero, se plantea el problema de cómo la violencia sexual empezó a convertirse en una problemática de interés educativo por cuenta de políticas de prevención y atención en espacios académicos y de movilizaciones sociales, para mostrar la recurrencia de estos hechos en los espacios escolares. En este capítulo, también se abordan la pregunta, los objetivos y la justificación de la investigación.

El segundo capítulo presenta los resultados y hallazgos del estado del arte. En este, se analizaron investigaciones que resultaron de la búsqueda de bases de datos como Sage Journal, Scielo y Scopus de dos categorías: la violencia sexual en instituciones educativas de secundaria y las pedagogías feministas. Dentro del estado del arte, se muestran las distintas tendencias en la producción de investigaciones que abordan las violencias sexuales y las pedagogías críticas en las instituciones educativas, desde una amplitud y diversidad de enfoques epistemológicos críticos, de género e interseccional.

El tercer capítulo corresponde a la discusión conceptual de las categorías centrales de esta investigación, que son pedagogías feministas y violencia sexual. En este marco conceptual, se presenta el diálogo entre las pedagogías feministas, las teorías feministas, la educación popular y las pedagogías críticas. También, se muestra la manera en que apareció la categoría de violencia sexual desde una visión histórica, para comprender la razón de su normalización en la sociedad. En relación con el marco teórico, esta tesis construye una propuesta analítica-interpretativa de la pedagogía de la crueldad con la que se tiene que acumular, producir y reproducir la violencia sexual.

El cuarto capítulo presenta el marco metodológico, las consideraciones éticas, el enfoque, el paradigma y el método de la investigación, las técnicas de recolección de la información, la manera como se hizo el trabajo de campo, la temporalidad, los sujetos de estudio, la unidad de análisis, las estrategias de triangulación y las dificultades experimentadas en la recolección de la información.



El quinto capítulo revela los hallazgos del proceso de interpretación desde las distintas voces participantes de esta investigación, entre las que están distintos(as) actores educativos y docentes con prácticas pedagógicas feministas sobre las condiciones estructurales e institucionales en las que se manifestaron las violencias sexuales en contextos escolares durante el período 2018-2024. El capítulo se concentra en comprender la dimensión acumulativa y productiva de la pedagogía de la crueldad. Se exploran las barreras sociales para la prevención y atención de la violencia sexual en las instituciones educativas de secundaria (IES) y los cambios acaecidos que se dieron luego de la pandemia en esta materia. Además, se indagan las narrativas de los medios de comunicación, de una manifestante, de algunos(as) actores educativos y de la Secretaría Distrital de Educación sobre la violencia sexual en las IES y las movilizaciones sociales contra la violencia sexual en estas instituciones. De igual manera, aborda la justicia de género frente a la violencia sexual desde la perspectiva de las pedagogías feministas y las condiciones institucionales y convivenciales de este problema.

En el capítulo sexto, se muestra la interpretación de los resultados de las entrevistas y la construcción de narrativas de maestras con prácticas de pedagogías feministas, por lo que corresponde al proceso de disrupción de las pedagogías feministas. En este capítulo, relacionado con el primer y tercer objetivo de esta tesis, se enfatizan las distintas prácticas de las pedagogías feministas para la transformación de la crueldad y la indiferencia a la violencia sexual. Asimismo, se presenta la interpretación de las narraciones de las maestras participantes de esta investigación sobre la manera en que tejen colectivamente y construyen saberes y resistencias en las instituciones educativas contra la violencia sexual hacia niños, niñas y adolescentes. Al final, se encuentran las conclusiones de este trabajo.



Capítulo 1. Abrir la caja de pandora: las violencias sexuales en la escuela como un problema socioeducativo

La violencia sexual supone una vulneración y transgresión de los derechos fundamentales de la infancia y la juventud. El Estado está obligado a proteger a los y las menores y adolescentes¹, brindar acceso a la justicia, atención en salud sexual, reproductiva y mental a las víctimas y garantizar el debido proceso a los agresores (Murray y Calderón, 2021). Las estadísticas mundiales muestran que uno(a) de cada ocho infantes ha sido víctima de violencia sexual antes de los 18 años (UNICEF, 2024). Cada día, las y los menores de edad se enfrentan al riesgo de sufrir algún tipo de violencia sexual, sin importar sus condiciones demográficas, económicas, educativas o territoriales. Esta puede presentarse en lugares públicos y privados, como la calle, la escuela y los hogares, entre otros.

Según la UNICEF (2024), la violencia sexual se manifiesta con mayor prevalencia en regiones como África subsahariana, con 79 millones de niñas y mujeres afectadas, lo que representa el 22 % del total documentado a nivel global (UNICEF, 2024). La región que sigue en registros es Asia Oriental y Sudoriental, sin embargo, como lo establece Paulo Sergio Pinheiro (2006), el subregistro de casos en países como el Medio Oriente, Japón y Etiopía se debe al temor de los menores a dañar su reputación o ser culpabilizados. En algunas regiones de Europa y EE. UU., la separación de género en las escuelas agrava esta situación, dificultando las denuncias de abuso sexual, especialmente en instituciones religiosas debido al temor a la discriminación homofóbica.

En Latinoamérica, estudios indican que entre el 5 % y el 40 % de adolescentes mujeres en países como Chile, Costa Rica, Panamá y Perú han sufrido abuso sexual en instituciones educativas. Estas inquietudes impulsaron a organizaciones sociales a presentar denuncias ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, destacando casos emblemáticos de violencia sexual como Paola del Rosario Guzmán Albarracín en Ecuador y Patricia Flores Velázquez en Bolivia,

¹ En la Ley 1098 de 2006, se reconocen por niño o niña, las personas que tienen entre los 0 y los 12 años de edad, y por adolescente, las personas que tienen entre los 13 y los 18 años de edad, las cuales son individuos que tienen derecho.



quienes sufrieron abuso sexual, falta de atención médica y violencia por parte de integrantes de la comunidad educativa (Gebruers, 2012, p. 22), donde se evidencia que:

Los sistemas de justicia disciplinaria, administrativa y penal están llenos de estereotipos de género y prejuicios que solamente consideran el criterio del adulto. Lo que deja como consecuencia que se proteja al victimario y se cuestione la verdad de la acusación de la víctima, lo cual conduce a la re-victimización a NNA y provoca una cadena de injusticias e impunidad que refuerza las estructuras culturales sobre las que se reproduce el abuso (OEA, 2006, p. 9).

En Colombia, según la Ley 1257, en el artículo 3, la violencia sexual:

Se derivan de la acción que implica la obligación de una persona a mantener un contacto sexual, físico o verbal, o participar en otras relaciones sexuales mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro medio que permita o limite la voluntad personal (Ley 1257 de 2008).

En el país se castigan especialmente los delitos sexuales contra personas puestas en incapacidad de resistir, el acceso carnal abusivo y actos sexuales con menores de catorce años. (ONU Mujeres, DANE y CPEM, 2022, p. 155).

Actualmente, la violencia sexual también se manifiesta en el espacio virtual como sextorsión, ciberacoso, porno vengativo o revenge pornetc, grooming o ciberengaño pederasta. Justamente, el riesgo de sufrir este tipo de violencia pasa por el acceso a dispositivos digitales cada vez a más temprana edad, el consumo creciente de redes sociales y el incremento del tiempo que pasan las y los infantes y jóvenes en internet. En un estudio realizado en España, se muestra que “tres de cada cuatro adolescentes y jóvenes (75,7 %) han sufrido algún tipo de violencia sexual digital”, con una incidencia más alta en las mujeres, relacionados con situaciones de vulneración de la intimidad y la imagen, una experiencia que se queda silenciada por cuenta de la culpa y el temor a impactos más graves (Fundación Mutua Madrileña, 2024).

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal (INMLCF) (2025), la mayoría de los reportes de violencia sexual afectan a infantes entre el rango de edades de 10 a 14 años con un 52,1 % y en el grupo de 5 a 9 años con el 20,6 %. En cuanto al género, el 86,5 % de los casos afecta a mujeres y el 13,5 % a hombres.



De acuerdo con la información del año 2023, los presuntos casos de violencia sexual según escolaridad de la víctima corresponden a un 43,9 % en educación inicial, preescolar y primaria. Esto se corrobora con las cifras del Sistema de Alertas Tempranas (SAT) de la SED², donde las edades en las que mayoritariamente se presentan estas alertas son de 11 a 16 años y los grados con mayor prevalencia de estas alertas son de sexto a noveno (Oficina de Convivencia Escolar - SED, 2022)³.

Los agresores, mayoritariamente de sexo masculino, tienen algún tipo de cercanía con la víctima, siendo el 45,70 % familiares y el 35,64 % conocidos. Según el escenario en el que se produjo el hecho, se tiene que el 72,72 % de los reportes ocurren en la casa y el 6,61 % ocurren en centros educativos (INMLCF, 2023). Esta forma de violencia contra la infancia y la juventud viola sus derechos humanos, poniendo en peligro su bienestar. Las entidades encargadas de restituir los derechos de los menores incluyen el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Policía de Infancia y Adolescencia y la Fiscalía General de la Nación. Es importante destacar que el 33,6 % de las NNA ingresadas al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) del ICBF lo hicieron debido a sufrir violencia sexual, siendo el 80 % de estos casos niñas o adolescentes mujeres (ONU Mujeres, DANE y CPEM, 2022, p. 160).

Este tipo de violencia se manifiesta de forma distinta en relación con la vulnerabilidad de sus cuerpos racializados, migrantes, con discapacidades físicas, cognitivas, neurodivergentes y con orientaciones sexuales no heteronormativas. Por ejemplo, la violencia sexual que experimentan las personas con algún tipo de discapacidad se basa en el estereotipo de que sus cuerpos carecen de sexualidad o están desbordados, lo cual les impide garantizar sus derechos sexuales y reproductivos. Asimismo, presentan formas de victimización que se manifiestan en relaciones asimétricas de poder y respuesta física y cognitiva (Acevedo, et al., 2021). De manera similar, para niños, niñas y jóvenes que, debido a su contexto, son parte de una comunidad étnica, incrementa el riesgo de ser víctimas de violencia sexual, además de carecer de protección estatal

² Corresponde a una oficina creada por la SED para dar cumplimiento a la Ley 1620 de 2013. Esta es una plataforma informática que permite a las instituciones educativas reportar y seguir los eventos de presunta vulneración de derechos de los NNA en el interior de la institución y fuera de ella (Oficina de Convivencia Escolar - SED, 2022).

³ No se reportan los datos del año 2024, porque el último boletín anual emitido por la SED corresponde al año 2023.



debido a las desigualdades estructurales que afectan a estas comunidades (Rebecca y Reshmi, 2020).

La violencia sexual se caracteriza por ser una situación que se repite en el tiempo y que se presenta de forma oculta, pero es una realidad que se niega, censura y normaliza. Esta violencia tiene “tres grandes aliados: por un lado, el silencio y la secrecía; por otro, una casi absoluta impunidad y, por supuesto, el miedo” (Vázquez Mota, 2020, p. 19). En la escuela se detectan casi todos los casos por la interacción entre niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) con adultos ajenos, quienes les dan la posibilidad de hablar, denunciar o acceder a la justicia. Las víctimas que experimentan este tipo de violencia tienen una afectación que marcará por entero su vida, similar al trauma que sufre una persona que estuvo en la guerra, en un accidente severo o en un desastre natural, etc. Asimismo, estas afectaciones tienen consecuencias físicas y psicológicas que tienen repercusiones directas en la manera de relacionarse, aprender y socializarse, etc. (López, 2000, p. 69).

Es crucial considerar la influencia de la cuarta ola del feminismo a nivel mundial, que se enfoca en combatir la violencia contra las mujeres y las niñas, así como la violencia de género (VBG) y en promover los derechos sexuales y reproductivos. La politización de la violencia y el acoso sexual contra las mujeres ha sido un punto central de este movimiento. Según Barrantes Sánchez (2020), en 1974, un grupo de feministas en la Universidad de Cornell (Estados Unidos) analizó las experiencias de acoso sexual en el trabajo, lo que marcó el inicio de las denuncias públicas sobre este tema en Estados Unidos y posteriormente en Europa. Esto llevó a que el acoso sexual en el trabajo se convirtiera en un problema político, dejando de ser considerado exclusivamente un asunto privado. Para 1989, la Asociación Americana de Facultades de Derecho estableció la prohibición de que los profesores utilizaran su poder para inducir o mantener relaciones sexuales con estudiantes, mientras que en la década de 1990 en Estados Unidos se comenzó a prohibir el acoso sexual en las universidades (Barrantes Sánchez, 2020, p. 10).

En el nuevo milenio, a partir de los movimientos Me Too en 2006 de mujeres negras estadounidenses (García Cortés, 2020, p. 19) y en 2017, con el Me Too y Time’s Up de la industria del entretenimiento estadounidense, se empezarán a mediatizar los casos de acoso



sexual en el ámbito laboral. A continuación, en el primer encuentro internacional de las mujeres el 8 de marzo, la campaña latinoamericana “Ni una menos”, las denuncias de violencia sexual en instituciones de educación superior con “Mi Primer Acoso” y la performance de Las Tesis, “Un violador en tu camino”, evidenciarán la normalización de la violencia sexual y su presencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana (Galeana, 2021).

Esta ola tuvo un impacto en las instituciones de educación superior de los Estados Unidos, Europa y América Latina a través de la promoción del Me Too Académico, con el fin de denunciar prácticas sistemáticas de diferentes tipos de acoso y violencias sexuales contra las estudiantes. Con esto se abrió un debate sobre las relaciones de poder existentes en las relaciones erótico-afectivas establecidas entre docentes (adultos) y estudiantes (jóvenes y niñas(os)). Asimismo, temas poco abordados, tales como el consentimiento en las relaciones erótico-afectivas, el respeto del silencio de las víctimas, la veracidad de las acusaciones ocurridas en el pasado, la revictimización de las denunciadas, los castigos y sanciones de los victimarios, los mecanismos de justicia propia desarrollados por movimientos de mujeres para visibilizar los casos, etc., (García Cortes, 2020, p. 19).

En Colombia, la Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior, en 2018, solicitó a la Corte Constitucional realizar el seguimiento a las sentencias y casos de violencia sexual en las universidades públicas y privadas. Esta situación se debe a que mediante la Sentencia T-141 del 2015, la Corte ordenó al Ministerio Nacional de Educación (MEN) ajustar en no más de seis meses los lineamientos de la Política de Educación Superior (Barrantes Sánchez, 2020, p. 11). Esto ocasionó que se adoptaran protocolos institucionales estandarizados de actuación contra esta violencia (Varela Guinot, 2020, p. 49). Según datos del MEN de 300 instituciones de educación superior, solo 92 han actualizado o construido protocolos y cuentan con rutas de prevención y atención de las violencias de género (Fuentes Vásquez, 2020, p. 116).

Por su parte, el regreso a la presencialidad a las instituciones educativas de Bogotá después de dos años de anormalidad debido a la pandemia del COVID-19, pone de manifiesto la situación de vulneración en la que se encuentran los menores. En Colombia, el número de casos de violencia sexual contra NNA fue de 25536 casos en 2019 y 20.038 en 2020, lo que representa



una variación de un 21,53 %. Esta variación en este período se debió, por un lado, a la imposibilidad de las víctimas para presentar las denuncias debido al aislamiento y, por otro, a la convivencia y cercanía con los presuntos agresores (ONU Mujeres, DANE y CPEM, 2022). Probablemente, muchos de los sucesos ocurridos en este contexto se conocerán después, por las características del desarrollo de los niños y las niñas, la fase de elaboración del trauma que hace que hablen años después del suceso. Además, se ha demostrado que solo el 20 % de las víctimas son capaces de expresar verbalmente lo que les afectó por vergüenza, culpa o miedo, etc. (López, 2020, p.70).

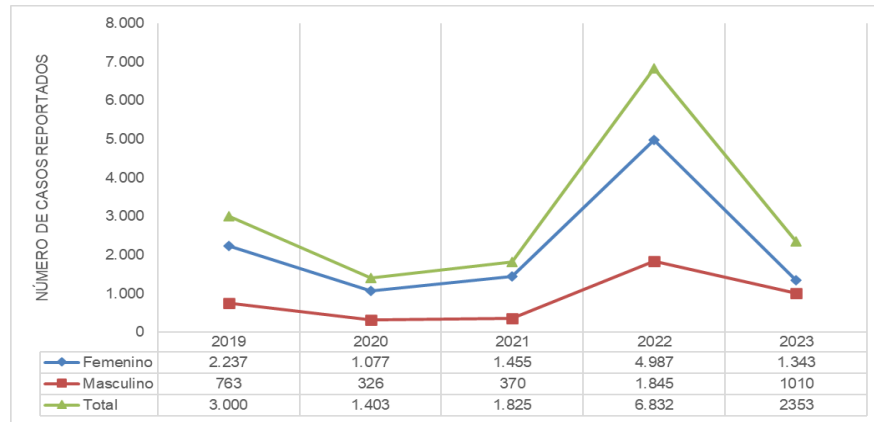
Una vez superada la situación de emergencia por la pandemia, se incrementan las denuncias por violencia sexual contra NNA. Para el Sistema de Alertas en el distrito, se reportaron presuntos eventos de vulneración de los derechos de los NNA en el año 2019, 3000; en el 2020, 1403; en el 2021, 1825; en el 2022, 6.832 eventos y en el 2023, volvieron a disminuir a 2353. Los reportes evidencian un incremento aproximado del 375 % en el número de denuncias entre los años 2021 y 2022. Es plausible afirmar que el año 2022 representó un incremento considerable en la cantidad de reportes, dado que representa el inicio de las actividades presenciales en las instituciones educativas de Bogotá.

Los datos según el tipo de agresor, estos fueron cometidos para el año 2022 por: 2462 por un familiar, 2803 por un actor escolar, 1534 por un externo y 33 por administrativos. Las estadísticas del SAT se contrastan con las del INMLCF (2022), que señalan que las denuncias de presuntos casos de delitos sexuales según el agresor fueron presentadas por un familiar, mientras que el 24,76 % (5.754 de casos) fueron presentadas por un conocido. Según el escenario en el que ocurre el hecho, el 77,34 % de las alertas que se registraron fueron en la vivienda y el 4,02 % en centros educativos. Este hecho evidencia que la violencia sexual se manifiesta en el entorno más considerado seguro, como el hogar, en lugar de en espacios públicos y las instituciones educativas; es decir, que ocurre en los lugares de mayor intimidad, familiaridad y confianza.

Las zonas con más casos reportados son Kennedy, Bosa, Suba y Engativá. En las siguientes tablas se muestran los datos sobre violencia sexual en las instituciones educativas del sector público de Bogotá.



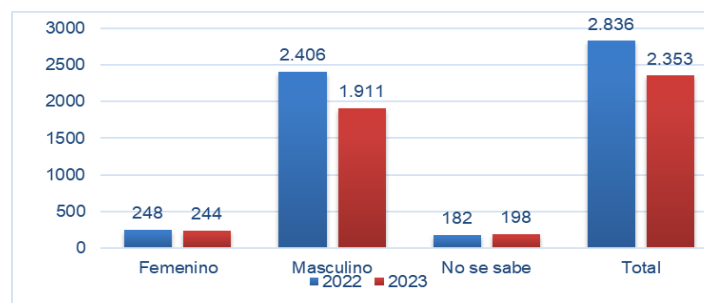
Figura 1. Presuntos casos de violencia sexual reportados en el Sistema de Alertas desagregado por género, 2019-2023



Fuente: SED. Sistema de Alertas, 2023

De 2019 a 2022, la mayoría de las denuncias de los presuntos casos victimizantes corresponden a: 9756 mujeres y 3304 hombres. Esta gráfica evidencia que la violencia sexual constituye una problemática social que busca el control de los cuerpos de las mujeres y las niñas, quienes son las principales víctimas. También, muestra el incremento de las alertas en el año 2022, debido a la imposibilidad de hacerlo durante la época del confinamiento por el COVID-19.

Figura 2. Presuntos casos de violencia sexual en establecimientos educativos de Bogotá desagregados por género del presunto agresor, 2022 – 2023.

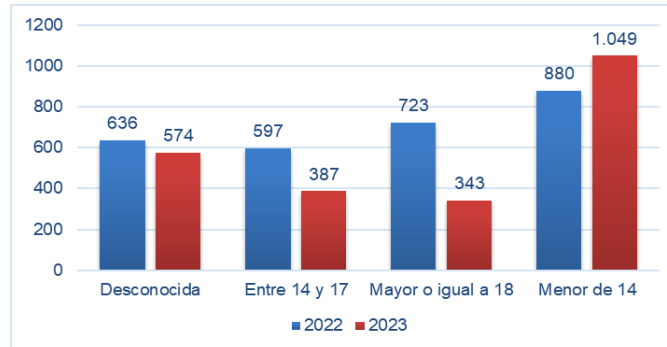


Fuente: SED. Sistema de Alertas, 2023

La gráfica indica que el sexo masculino es el mayor agresor, con más del 80 %, durante los dos años que están registrados. Contrariamente a la gráfica anterior, que registra un pico en el 2022, esta no muestra un incremento en dicho año. Sin embargo, persiste la tendencia de identificar al género masculino como el principal victimario.



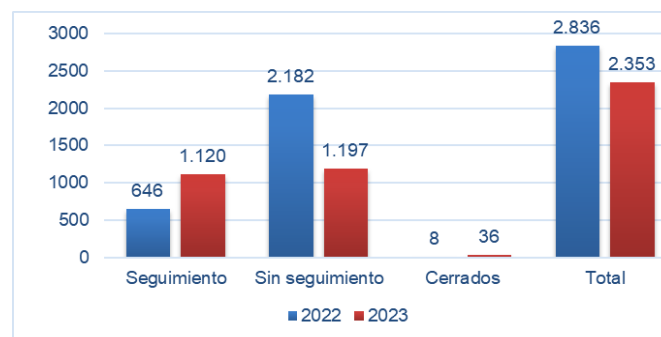
Figura 3. Presuntos casos de violencia sexual en establecimientos educativos de Bogotá, desagregados por edad del presunto agresor, 2022 – 2023.



Fuente: SED. Sistema de Alertas, 2023

Este gráfico muestra la desagregación por edad del presunto agresor entre el año 2022 y 2023. En esta se evidencia que la mayoría de los agresores son menores de 14 años, registrándose 880 casos en el 2022 y 1049 en el 2023. Se observa un incremento en los reportes de agresores pertenecientes a este segmento etario, lo que sugiere que los presuntos agresores en el entorno escolar son tanto pares como mayores de 18 años.

Figura 4. Presuntos casos de violencia sexual en establecimientos educativos de Bogotá, desagregados por casos con seguimiento, 2022 – 2023.



Fuente: SED. Sistema de Alertas, 2023

Esta última representación gráfica indica que aproximadamente el 77 % de los casos de alertas permanecieron sin seguimiento, siendo el año 2022 el año con menor número de procesos con respuestas institucionales indeterminadas. En el año 2023, las alertas que permanecieron sin



seguimiento experimentaron una reducción, pero continúan siendo inquietantes debido a que representan aproximadamente el 50 % de los casos reportados. Con respecto a los casos cerrados, se evidencia que son escasos en comparación con el total de casos alertados. Esto se agrega al hecho de que “a mayo de 2022 se tienen 228 procesos disciplinarios contra servidores públicos de la Secretaría de Educación, por la presunta comisión de alguna o algunas de las tipologías incluidas en la categoría de violencia sexual contra menores” (Vargas Castillo, 2002).

En 2022, 2023 y 2024 hubo movilizaciones que tuvieron amplia difusión en los medios de comunicación contra la presunta comisión de este delito en distintas instituciones educativas de Bogotá. Estas protestas protagonizadas por estudiantes, docentes, exalumnas, madres de familia de colegios públicos y privados sobre los presuntos casos de violencia sexual en las instituciones educativas consiguen relevancia mediáticamente. Con la que logran resaltar la persistencia de las violencias sexuales contra las NNA en todos los ámbitos cotidianos y los elevados índices de impunidad que las acompañan, a pesar de la existencia de una amplia legislación internacional, nacional y de instituciones multilaterales y gubernamentales encaminadas a contrarrestarlas.

Es evidente que existe un subregistro en las denuncias de estas violencias debido al miedo que se fortalece por la poca confianza que poseen las víctimas para hablar, debido a la culpa y el temor a la estigmatización y la falta de credibilidad de sus relatos por parte de los adultos. Para una víctima de violencia sexual, expresar su experiencia es bastante difícil debido al trauma que produce, así como a la incertidumbre en cuanto a cómo contarla, cuándo hacerlo y a quién decírselo (Jones, Chappell y Allbred, 2021).

Esto pone en duda la legitimidad de las instituciones educativas como espacios de cuidado de la infancia y la juventud, en la formación de derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos y en la construcción de subjetividades no violentas. Sin embargo, las protestas, las denuncias individuales y las acciones de exigencia por parte de organizaciones de maestras y maestros provocan y aceleran cambios institucionales para enfrentar la situación. Muestra de esto es el plan de trabajo que se ha diseñado para mejorar la gestión integral de la SED frente a casos de violencia sexual contra NNA⁴. Este plan consiste en entregar a la Fiscalía General de la

⁴ https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/secretaria-de-educacion-consolida-plan-de-prevencion-atencion-seguimiento-y-sancion-casos



Nación la información disponible en el SAT de la SED para acelerar la investigación sobre los presuntos casos.

También, se han hecho otras acciones en la SED, como disminuir los tiempos de los procesos disciplinarios, crear un equipo interdisciplinario para atender los casos, charlas en las instituciones educativas sobre el tema, entre otras. Aunque estas acciones incluyen el acompañamiento a los casos, su énfasis recae en la sanción punitiva y disciplinaria que patologiza el dolor de las víctimas de la violencia sexual, ignorando los cambios que se deben realizar en el currículo explícito y oculto sexista que impide que una escuela sea un espacio seguro y de cuidado para NNA.

Cuando se detecta un caso presuntivo de violencia sexual contra un niño o niña en la escuela, se activan protocolos y rutas de atención que involucran a instituciones como el ICBF, Entidades Prestadoras de Salud (EPS), Policía de Infancia y Adolescencia, entre otras. Dependiendo del caso, se realizan acciones para proteger a niños y niñas de esta vulneración, pero en el proceso se revictimiza a los NNA, que se ven obligados a someterse a diferentes exámenes, y el escrutinio de adultos que les exigen narrar lo ocurrido. Asimismo, existe la posibilidad de ser separado(a) de su hogar, lo que supone que se rompan los lazos cercanos que tiene con familiares, amigos(as), compañeros(as) de clase. En otras ocasiones, se victimiza a quienes apoyan en la denuncia, especialmente a madres, amigas, docentes, orientadoras, etc., obligadas a afrontar interrogatorios, diligencias policiales, médicas, etc., sin que exista un acompañamiento psicosocial que permita tramitar esta situación.

De igual manera es importante rescatar mi posición situada como investigadora y docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, he constatado que las niñas que narran sus casos son revictimizadas por las instituciones dispuestas a restablecer derechos. Esta revictimización consiste en que muchas veces tienen que volver a contar lo que pasó a dos, tres o más personas, haciendo revivir el dolor cada vez que narran los hechos, se les aparta de su entorno afectuoso, que puede ser la casa, colegio, grupos de amigos(as), etc. En otras ocasiones son llevadas al ICBF, donde se encuentran con las duras realidades de otros(as) niños(as) a los que no están preparadas para enfrentar, lo que conlleva que se enfermen, colapsen emocionalmente, y muchas veces deseen no haber denunciado.



De igual manera, las familiares, las maestras y orientadoras que están al tanto del caso son culpabilizadas y sometidas a interrogatorios en los que deben enfrentarse a los supuestos agresores cara a cara, los que resultan ser compañeros de trabajo y sentimentales, etc. Estas personas no cuentan con ningún tipo de apoyo psicológico que les posibilite tramitar estos casos, y no tienen formación en herramientas de autocuidado que les permitan soportar los testimonios que cuentan las(os) niñas(os), lo que les genera un gran deterioro emocional que se va acumulando con los años. En otras ocasiones, cuando el caso ocurre en la familia y se detecta en la escuela, se retiran a las niñas de las instituciones educativas para no enfrentarse a este proceso, lo que conlleva una sensación de culpabilidad sobre si la manera de actuar es la correcta.

Esto demuestra que cuando se presenta un caso de violencia sexual en las instituciones educativas, se perpetúa un continuo de violencias contra las víctimas y las personas cercanas a la(s) víctima(s) entre las que se encuentran personas de las comunidades educativas. Esto se refiere a la forma en que los otros tipos de violencias estructural, institucional, situacional, psicológica, física y simbólica, etc., se enfrentan durante diferentes etapas y espacios de vida de las víctimas. Las violencias sexuales, al afectar profundamente a las personas, precisan que el tratamiento supere el enfoque punitivo y moralista, para contemplar uno más holístico, en el que adquiere un peso preponderante la pedagogía desde un enfoque de cuidado, para las víctimas y las personas próximas. Asimismo, este enfoque se centra en la superación del tratamiento de la violencia sexual en la escuela, y su reducción a datos estadísticos de personas víctimas y acciones realizadas. Reconociendo así que no son solo datos, sino que son sujetos que se están formando junto con otros(as).

De hecho, al no ser solo datos, la violencia sexual no solo tiene un impacto en la víctima, sino también en las personas que respaldan la realización de denuncias, el proceso de restitución de derechos y la sanación. Es lo que se conoce como la víctima de segundo orden, víctimas de segundo orden, a quienes corren riesgo al proteger a las víctimas directas (Evangelista, 2019, p. 95). Es crucial enfatizar que, de acuerdo con Henry Giroux (1997), las escuelas no son lugares neutrales, y, por lo tanto, los y las profesores tampoco lo son. Ellos y ellas tienen la oportunidad de posicionarse como intelectuales transformadores(as), lo que implica “desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria” de los y las estudiantes (Giroux, 1997, p. 8). En este sentido, algunas maestras que se posicionan desde las



pedagogías críticas y feministas potencian desde estos enfoques a construir nuevas comprensiones sobre la sexualidad, la justicia, la restitución y la convivencia. En otras palabras, conservar lo que queda guardado en el fondo de la Caja de Pandora, la esperanza de tener una escuela de cuidado para niños, niñas y jóvenes.

La educación se integra en las labores de cuidado social remuneradas, donde se garantiza la perpetuación de vínculos culturales, la formación en ciudadanía y la socialización de habilidades para convivir. Este lugar se encuentra bajo procesos de privatización y precarización que restringen las actividades de cuidado a una “lógica de delegación instrumental” (Vega Solís, 2019, p. 57), lo cual da como resultado la desatención de las prácticas de bienestar más integral, vinculadas con la construcción de vínculos afectivos, procesos de escucha empática y formación en derechos sexuales y reproductivos. No obstante, estas actividades de cuidado que se llevan a cabo en el ámbito escolar son de naturaleza relacional, lo que conlleva la creación de prácticas alternativas para el abordaje de situaciones de violencia. A pesar de que la mayoría de las actividades están sobrecargadas a las mujeres, ellas logran establecer solidaridades que facilitan la sanación, la restitución y el sostenimiento como praxis pedagógica.

En este marco, las pedagogías feministas, entendidas como un conjunto de principios y bases teóricas para la acción pedagógica, abordan la violencia sexual de manera reflexiva, enfocándose en la restauración de las subjetividades afectadas a través del cuidado tanto de las víctimas como de los victimarios, si son jóvenes. Estas pedagogías buscan superar el enfoque normativo sobre la violencia sexual, incorporando dimensiones como el cuidado para reparar y reconstruir la confianza y la empatía. Las y los educadores que adoptan esta perspectiva crítica y feminista contribuyen a la creación de una escuela más adecuada para los desafíos contemporáneos, centrada en la transformación hacia relaciones de género más igualitarias y equitativas. Estas pedagogías se enfocan en prevenir, detectar y abordar la violencia sexual en el entorno escolar a través de campañas de sensibilización, la creación de espacios seguros para que los estudiantes compartan sus experiencias, la formación socioemocional y la promoción de masculinidades no violentas.

Estas maestras(os) que utilizan estas herramientas educativas de las pedagogías feministas están rompiendo con el “pacto de silencio” para enfrentar esta grave situación de violencia sexual



de niños, niñas y jóvenes. Esta ruptura contribuye a desnormalizar esta problemática tan cotidiana, aunque con esto se abre esa “caja de Pandora [que] nos enfrenta como sociedad a retos muy complejos” (Díaz Susa, Gil Hernández y Guzmán Rodríguez, 2020, p. 9). De esta problemática surgen la siguiente pregunta:

Pregunta de investigación

Esta investigación trataría de contestar a la pregunta de investigación: ¿Qué significados otorgan las y los actores educativos, especialmente a docentes que trabajan desde las pedagogías feministas en las instituciones educativas de Bogotá, a las transformaciones y obstáculos de las condiciones estructurales, institucionales y situacionales relacionadas con las violencias sexuales hacia niños, niñas y jóvenes entre los años 2018 y 2024?

Objetivos:

Objetivo general:

Comprender, desde el enfoque de la hermenéutica crítica, cómo los discursos de actores y actoras educativos y docentes con prácticas pedagógicas feministas de las instituciones distritales de Bogotá han contribuido a modificar las condiciones estructurales, institucionales y situacionales relacionadas con la violencia sexual hacia niños, niñas y jóvenes entre 2018 y 2024.

Objetivos específicos:

1. Identificar las interpretaciones que realizan las y los actores educativos sobre la manera en que se presentan las condiciones estructurales, institucionales y situacionales en las que se manifiesta la violencia sexual en las instituciones educativas distritales de Bogotá.
2. Interpretar los discursos de docentes y otros(as) actores(as) educativos(as) sobre las transformaciones, las tensiones y los obstáculos en el abordaje institucional y situacional de las violencias sexuales en el contexto escolar.
3. Analizar las narrativas situadas y corporales de docentes con prácticas pedagógicas feministas orientadas a transformar las violencias sexuales hacia niños, niñas y jóvenes en instituciones educativas de Bogotá.



Justificación. El abordaje de la violencia sexual como un problema socioeducativo

Esta investigación hace un diálogo con el campo de la educación y las ciencias sociales. El objetivo es entender y propiciar la transformación cultural para la vivencia de los derechos humanos, la equidad, la justicia y la construcción de nuevas subjetividades en la escuela (Montoya Londoño, 2011, p. 35). Está inscrita en el doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, en investigación en Educación, Derechos Humanos, política y ciudadanías. Esta línea “pretende producir conocimiento científico sobre teorías, conceptos o enfoques metodológicos de investigación” (Montoya Londoño, 2011, p. 40) educativa con enfoque de género que contribuya a la construcción de escuelas no sexistas que aporten a la cimentación de una nación más democrática.

Este trabajo de investigación se enmarca en una amplia legislación internacional en materia de derechos humanos que establece medidas educativas para la prevención, protección y erradicación de la violencia sexual contra NNA por parte de los Estados. En primer lugar, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en su Objetivo 5, relativo a la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, especialmente la meta 5.2 de radicar toda forma de violencia contra ellas, como la trata y la explotación sexual (ONU, s.f.). Además, tanto las declaraciones de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de 1993, como la Convención sobre los Derechos del Niño, en sus artículos 19 y 34, proponen medidas educativas para proteger a los NNA contra toda forma de daño, incluyendo el abuso sexual (Unicef, 2006, p. 16). La Convención Interamericana para la Prevención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra la Mujer, o Convención Belém Do Pará, establece en su artículo 8°, la implementación de medidas específicas, que incluyen programas educativos formales y no formales para modificar los patrones socioculturales de conducta y contrarrestar los estereotipos de género que legitiman la violencia contra la mujer (OEA, 2011).

En América Latina, está la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en el artículo 19 se afirma que “todo(a) niño(a) tiene derecho a recibir las medidas de protección necesarias de su familia, de la sociedad y del Estado debido a su condición de menor”.

En Colombia, la protección de NNA contra el abuso y la explotación sexual, así como su protección integral, está consagrada como derecho fundamental en la Constitución Nacional de



1991, en los artículos 44 y 45. El Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, garantiza la protección integral y los derechos de este grupo poblacional. En particular, la Ley 1146 de 2007, en su capítulo IV y los artículos 11, 12, 13 y 14, aborda la identificación, prevención, autoprotección y denuncia temprana de casos de violencia sexual en entornos educativos, así como la promoción de la formación en derechos sexuales y reproductivos para prevenir estos delitos. Estos principios se refuerzan en la Ley N.º 2137 de 2021, la cual establece el Sistema Nacional de Alertas Tempranas para prevenir la violencia sexual contra los menores, haciendo hincapié en la educación en salud sexual y reproductiva dirigida a niños, niñas y adolescentes. Además, la Ley 1257 de 2008, en la que se acuerdan las disposiciones para sensibilizar, prevenir y sancionar todas las formas de violencia y discriminación contra las mujeres, incluyendo medidas educativas para integrar la formación que prevenga y proteja el derecho de las niñas y jóvenes a una vida libre de violencia.

En todas las instituciones educativas nacionales y del Distrito Capital, la Ley 1620 de 2013, que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley adopta un protocolo para la atención integral de la violencia sexual contra NNA. La investigación busca contribuir a la implementación de la política educativa en derechos humanos, en la que toda la comunidad educativa esté involucrada en la promoción, formación, prevención y protección de los derechos humanos de las mujeres, NNA. El objetivo es garantizar una vida libre de violencias y asegurar la formación en el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (PLANEDH, 2021, p. 62).

El Plan Decenal de Educación 2016-2026, titulado “El camino hacia la calidad y la equidad”, establece la revisión y resignificación de los manuales de convivencia para asegurar su pertinencia en el contexto educativo. Estas directrices buscan promover una cultura de respeto, inclusión y equidad de género en la escuela, lo cual contribuye a una sociedad menos desigual y pacífica (p. 57). Esto llevó a que cada institución educativa cuente con un protocolo para la prevención, atención y sanción de la violencia sexual. En la SED, se dispone de un directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (2022), establecidos en el marco del Decreto 1965 de 2013,



consideran la violencia sexual como un tipo III de violencia al ser situaciones que afectan la libertad, integridad y formación sexual de los individuos (p. 64).

Tabla 1. Normatividad relacionada con la violencia sexual y educación

Internacional	Agenda 2023 para el Desarrollo Sostenible, Objetivos 5. Meta 5.2
	Declaraciones de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de diciembre de 1993
	Convención sobre los derechos del niño/a, en los artículos 19 y 34
Latinoamérica	Convención Interamericana para la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra la mujer o Convención de Belém do Pará.
Colombia	Constitución Nacional de 1991, artículos 44 y 45
	El código de infancia y adolescencia o ley 1098 de 2006
	Ley 1146 de 2007, por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente, en el capítulo IV, artículos 11, 12, 13 y 14.
	Ley N.ª 2137 de 2021, por la cual se crea el Sistema Nacional de Alertas tempranas para la prevención de la violencia sexual, artículo 5, numeral 5.
	Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres.
Bogotá	Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar.
	Plan Educativo de Transversalización de la igualdad de género 2014-2024
	Protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos

Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que esta investigación se centra en la comprensión de dos categorías analíticas polivalentes, como son la violencia sexual y las pedagogías feministas. La



violencia sexual como categoría analítica está excesivamente representada por los estudios en seguridad, jurídicos, psicológicos y políticos, pero poco estudiada por la pedagogía. Las pedagogías feministas constituyen una propuesta educativa que emerge en las organizaciones sociales, pero que en las últimas décadas ha adquirido mayor presencia en el ámbito académico y escolar en el mundo (Batthyány, 2018).

El enfoque teórico de esta investigación se enmarca en la articulación de teoría social, teórica feminista y las pedagogías feministas. Conforme a las cifras presentadas anteriormente, muestran que la violencia sexual representa una problemática en la que las víctimas son predominantemente niñas y mujeres, mientras que los victimarios son predominantemente niños y hombres, además de que la mayoría de las alertas permanecen sin seguimiento y en la total impunidad. Por consiguiente, el diálogo entre la teoría social, feminista y las pedagogías feministas se presenta como la más coherente al permitir comprender la violencia sexual desde una perspectiva estructural, ejercida bajo el mandato de la masculinidad hegemónica (Segato, 2018). Esta tiene unos procesos de acumulación, producción y reproducción en la pedagogía de la crueldad, además está interceptada con otras formas de violencia por razones de clase, raza, género, edad, orientación sexual, entre otras (Toledo, Guajardo, Miranda y Pardo, 2018). Esta violencia se presenta en tres planos: estructural, institucional y situacional.

La adopción de esta tríada teórica proporciona a la pedagogía instrumentos para abordar estos casos desde una aproximación que conceptualiza esta problemática no como un fenómeno social aislado de la vida de la escuela. Al contrario, esta problemática, al ser producto de un ejercicio de poder, control y dominación contra los cuerpos infantiles y feminizados necesita de las herramientas epistemológicas, metodológicas, éticas y pedagógicas brindadas por estas perspectivas teóricas. Además, contribuyen a la construcción de estrategias educativas de prevención de la violencia sexual al reconocer que las nuevas generaciones, particularmente de los hombres, aprenden a ejercer la crueldad como un imperativo de la masculinidad hegemónica, por lo que se necesita de unas pedagogías feministas para deconstruir estos mandatos.

De la misma manera, esta perspectiva analítica ha permitido que el tema de la violencia sexual en las instituciones educativas se convierta en una discusión pública en todo el país y en el



mundo, respaldándose en la publicación de varios informes al respecto producidos por ONG, agencias de cooperación, universidades, etc.

Por su parte, las pedagogías feministas se oponen a la pedagogía de la crueldad, la insensibilidad, el burocratismo y el distanciamiento con los que se trata a las víctimas de la violencia sexual en la escuela. En contraste, se sitúa a partir de la experiencia individual de las víctimas, pero también busca que se hable de estas violencias en el aula para que ninguna persona más la vuelva a padecer. Por esto, promueve la construcción de vínculos afectivos entre pares para el cuidado. (Segato, 2018, p. 18). De este modo, en esta investigación, el cuidado se entiende desde el punto de vista de la teoría feminista como una categoría que permite reconocer los hilos invisibles de la reproducción social en la escuela (Batthyány, 2018). Este cuidado se construye a partir de prácticas pedagógicas de docentes que posibilitan la transformación de los espacios escolares en lugares seguros para toda la comunidad educativa.

Esta investigación parte de la imposibilidad de ignorar el crecimiento de las denuncias y movilizaciones contra la violencia sexual en las instituciones educativas de educación primaria, básica y media. La delimitación temporal de este estudio comprende los años 2018-2024. Este tiempo permite contrastar tres momentos en la caracterización de la problemática. En el primer momento, los años anteriores a la pandemia, en los que el problema de la violencia sexual estuvo menos mediatizado. El segundo, durante la pandemia, etapa de las cuarentenas obligatorias, en las que se disminuyeron las denuncias contra este tipo de violencia y, por último, dos años posteriores, en los que aumentaron las movilizaciones contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá. Además, esta temporalidad ayuda a entender cómo las entidades educativas responsables han actuado contra la violencia sexual y cómo los y las docentes han cambiado su trabajo en la escuela. En particular, este período ofrece la oportunidad de examinar cómo las prácticas educativas de las pedagogías feministas han logrado cambios en la forma de abordar la violencia sexual, ya que se ha pasado de un discurso exclusivamente jurídico y psicológico a un enfoque educativo que tiene como prioridad el cuidado de niñas, niños y jóvenes.



Capítulo 2. Aproximaciones a la caja de pandora: una lectura de las violencias sexuales y las pedagogías feministas en la literatura académica

El presente capítulo corresponde al estado del arte sobre la producción académica de las violencias sexuales y las pedagogías feministas. Este se realizó a través de un rastreo documental sistemático en que se analizaron las tendencias, vacíos y tensiones la problemática estudiada en esta investigación. En la primera parte se presentará la definición de los parámetros y característica de la muestra documental. En la segunda parte, se mostrará la construcción del campo de estudios sobre la violencia sexual en el ámbito escolar a nivel mundial, Latinoamérica y Colombia. Posteriormente, se expondrá las tendencias en los estudios sobre pedagogías feministas y la relación de esta con el cuidado, para finalizar en el análisis general de tendencias, tensiones y vacíos.

Definición de parámetros y características de la muestra documental

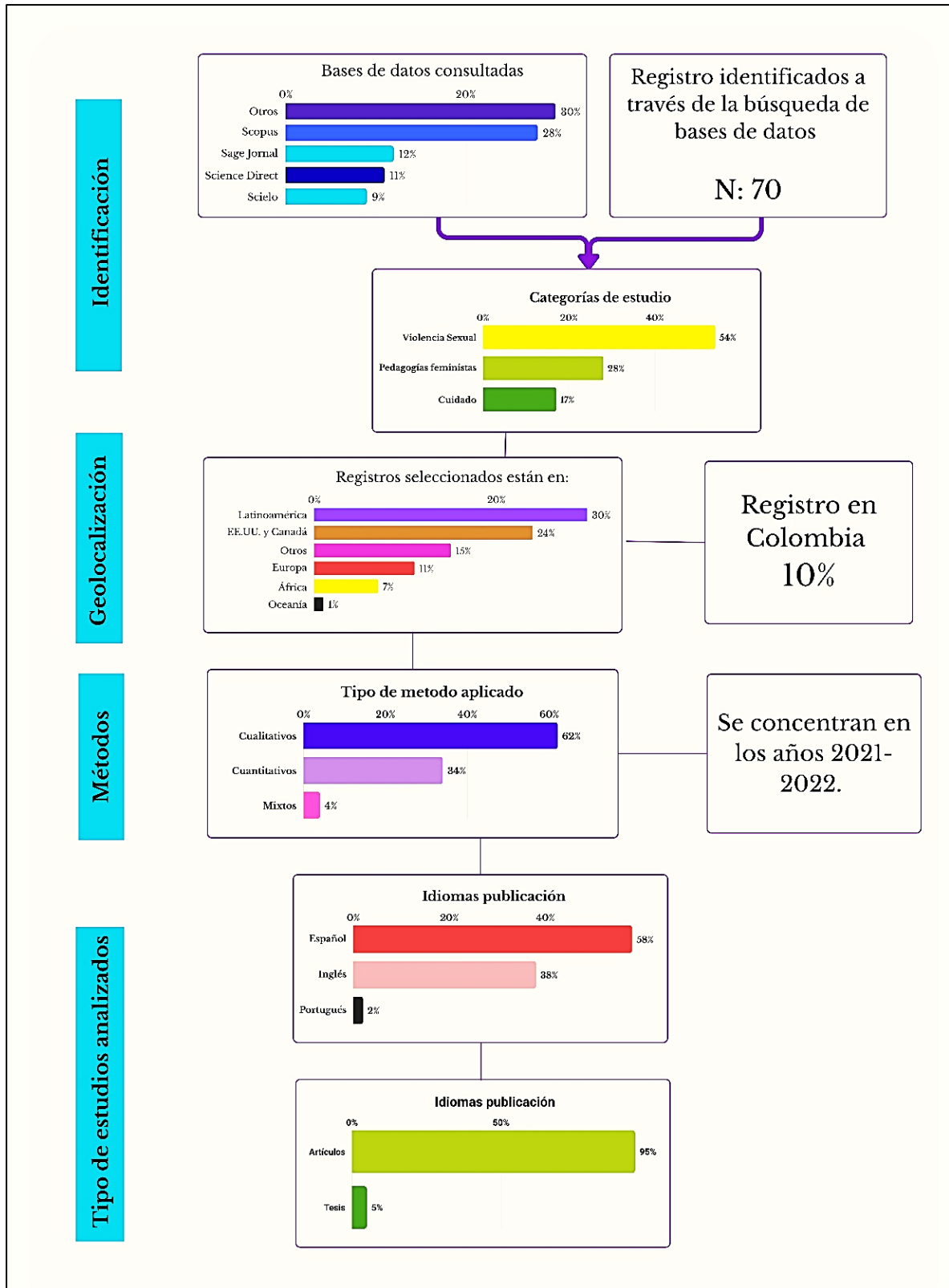
Para la elaboración de este estado del arte, se realizó un rastreo de la literatura existente en la base de datos Sage Journals, Scopus, Science Direct, Scielo, etc. En estas bases de datos se buscaron las fuentes a través del filtro categorial: violencia sexual y educación secundaria, violencia sexual e infancia, pedagogía feminista y educación secundaria, violencia sexual y el cuidado.

Posteriormente, se seleccionaron los artículos que se destinaron a esta investigación debido a los criterios de comprender las categorías establecidas, el tiempo establecido y que se refieran a investigaciones y estudios en educación. Según el procedimiento, se analizaron 58 fuentes y estudios, incluyendo artículos de investigación y tesis (maestría y doctorado). Asimismo, se empleó un filtro temporal de artículos desde el año 2020, aunque se consultaron algunos artículos del año 2018 a 2019. Para facilitar el análisis de la información, se elaboró una matriz de sistematización de datos de las fuentes consultadas. En lo que sigue se mostrarán los principales hallazgos obtenidos de la revisión documental⁵.

⁵ Ver matriz de estado del arte en el siguiente enlace: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1sPBihKnoiI9vLCQTj-JdPTMc-MfDQkh5VyGzJRhO-xk/edit?usp=sharing>



Figura 5. Proceso de la fase heurística en la elaboración del estado del arte.



Fuente:. Elaboración propia



En la literatura sobre violencia sexual en instituciones educativas de secundaria, pedagogía feminista, cuidado y educación, hay que destacar algunas publicaciones en revistas internacionales especializadas en violencia de género, educación y estudios de género. Se destacan además las publicaciones que presentan el Journal of Interpersonal Violence, el Centro de Violence Against Women and Children at the Rutgers School of Social Work, la Revista Cultura, Educación y Sociedad, la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, y la Revista Española de Educación, entre otras. La extensa bibliografía examina diversas temáticas relacionadas con la prevención de la violencia sexual en la escuela, el papel de la formación de docentes en educación sexual, las herramientas feministas para la prevención y el tratamiento de la violencia sexual, los enfoques de cuidado en la escuela, entre otras.

Las investigaciones se han hecho en diferentes centros académicos y universidades dedicadas al análisis de género, educación y sociedad. Estos trabajos se realizaron en disciplinas como la psicología, el trabajo social, los estudios de género y la educación. Como se muestra en la figura 5, estas investigaciones se desarrollaron desde el método de investigación cualitativo con el 65%, mixto con el 4% y cuantitativo con el 34%.

Las investigaciones se enfocan en llevar a cabo estudios longitudinales, caracterizaciones y diagnósticos a partir de variables que permiten evaluar factores sociales, psicológicos y familiares asociados a la victimización por violencia sexual. Se emplean técnicas como las encuestas descriptivas, análisis psicométricos, narraciones testimoniales y ficticias narradas, entrevistas, análisis del discurso en las redes sociales, análisis historiográficos, revisión documental, estudios etnográficos, revisión documental, grupos focales y cartografía social.

Las investigaciones cuantitativas consultadas se centran en la descripción de diversos factores relacionados con la violencia sexual contra NNA. Estos incluyen la prevalencia de variables como la orientación sexual, la raza, la condición de discapacidad, y las variables sociodemográficas. También, estos estudios analizan el índice de victimización y la escala de eficacia del espectador. Los estudios cualitativos consultados analizan enfoques de los programas de prevención de la violencia sexual, los mitos de violación y de consentimiento, el continuo de violencias que sufren las personas víctimas de violencia sexual, las categorías de análisis con las que se abordan esta problemática, entre otras.



En la figura 5 se expone la geolocalización de los estudios sobre violencia sexual. Estos se realizaron en Estados Unidos y Canadá, en América Latina, en la que la mayoría están en Brasil y México, pero también existen estudios en Chile, Argentina, Uruguay, El Salvador, en África, especialmente en Liberia, Uganda, Kenia, Ghana, en Europa, especialmente en España y Reino Unido.

Los enfoques de los estudios examinados son variados; los(as) autores(as) reconocen la manera en que se presenta la violencia sexual en la escuela a través de datos estadísticos que establecen relaciones entre variables como orientación sexual, raza, condición de discapacidad, etc. Se encuentran las investigaciones desde el enfoque de género, divididas en estudios feministas, de interseccionalidad y masculinidades, que se concentran en crear marcos interpretativos para explicar la violencia sexual como un problema estructural. Asimismo, se encuentra el enfoque historiográfico que posibilita una visión exhaustiva del asunto, las transformaciones y las continuidades. Hay otras investigaciones sobre la complejidad para entender la ecología del cuidado, etc.

El campo de estudios sobre la violencia sexual en educación.

En la educación se ha realizado una amplia producción académica sobre la violencia sexual en educación, que incluye estudios cuantitativos de análisis de variables sobre factores sociodemográficos, por orientación sexual, raza, condición de discapacidad asociados con la victimización. También hay estudios sobre cómo se puede prevenir la violencia sexual en la infancia y la adolescencia. Los últimos estudios tratan sobre la violencia sexual en la educación superior y sobre el papel de las redes sociales para visibilizar la incidencia de la violencia sexual en estas instituciones, pero no hay estudios de la violencia sexual en la educación secundaria y primaria.

La investigación sobre la violencia sexual ha sido objeto de gran interés en la actualidad, lo cual ha sido un tema relevante para la academia, diversos grupos sociales y el activismo en las redes sociales. La iniciativa #MeToo y la plataforma YouTube como medio de narración han permitido a mujeres, niños y niñas compartir sus experiencias de violencia sexual en contextos más amplios, conectándolas con un continuo de vivencias y un problema cultural complejo. Esta visibilidad ha llevado a una mayor atención por parte de investigadores sociales desde diversas



perspectivas, aunque los estudios feministas han sido fundamentales en la crítica de las representaciones y discursos sobre la violencia sexual, cuestionando el sentido común y las narrativas tradicionales (Almansori y Stanley, 2022, p. 1).

Según Dolores Smith, Carolyn McLean y Stephaney Morrison (2020), los términos violencia sexual, agresión sexual y violación se han usado de manera intercambiable en estudios sobre esta problemática. Algunos consideran la violencia sexual como actos que van desde la falta de penetración hasta el coito forzado, mientras que otros emplean términos como violación, abuso sexual, coacción sexual o relaciones no consensuales sin definir claramente la violencia sexual al publicar sus resultados. Entre las categorías más usuales se encuentra el continuo de violencias, siguiendo la teoría de Kelly (1988), que lo describe como la reproducción de desigualdades de género y estrategias de coerción en diversos contextos y relaciones. La investigación de Jennifer E. Rogers (2018) muestra que los estudiantes que sufren violencia sexual tienen 10 veces más probabilidades de experimentar violencia física en el noviazgo, además de ser menos propensos a usar métodos anticonceptivos y protección sexual, con una reincidencia del 34,7 % en la situación de violencia (Santos, Medeiros, Pacheco, Aparecida, 2018).

Las investigaciones consultadas utilizan otras categorías, como: acto sexista radica en “que se indica el momento en que se sustituye la “fuerza ilocucionaria” por la fuerza física [para] instaurar o restaurar el orden de género” (Evangelista, 2019, p. 88). El acoso sexual entre pares, que incluye comportamientos diversos, tales como insultos, rumores, comentarios sexuales, miradas, gestos, intentos de establecer conexiones personales y ataques físicos (Ortega et al., 2010, p. 248). El acoso sistemático de baja intensidad, “que no son agresiones físicas severas, pero sí, acciones efectivas que cumplen la función de reproducir las jerarquías de género [...] y aprender a mantener el silencio en situaciones más graves de violencia” (Evangelista, 2019, p. 87). También el concepto consentimiento sexual que “se define como la comunicación explícita de la voluntad por establecer relaciones sexuales con otra persona” (Beres, 2020).

Una de las temáticas más completas y desarrolladas por la literatura sobre la violencia sexual es el análisis de las consecuencias de la violencia sexual en las víctimas. Estas consecuencias pueden ser sociales como atracones de bebida, consumo de sustancias



psicoactivas; en la salud física con dolores crónicos, trastornos de somatización, disfunción sexual (Tardón Recio, Mateos Casado y Pérez Viejo, 2022, p. 16); psicológica como depresión, trastornos del sueño, trastorno de estrés postraumático (TEPT), ansiedad, suicidio (Trujillo, et al., 2022, p. 218) y en el aprendizaje, tales como la desmotivación, bajo rendimiento académico, deserción escolar (Mulla, et al., 2022).

En esta línea de trabajo, el estudio de Delores Smith, Wendy McLean y Stephane Morrison, (2020), analizan los factores asociados a la victimización, con el fin de romper con los estereotipos que sugieren que las familias inestables, especialmente, las encabezadas por una madre soltera y/o con padre no biológico, tienen tres veces más posibilidades que se presente violencia sexual (p. 339). Al contrario, este estudio, que contrarresta este arquetipo con la estadística de la violencia sexual incestuosa. De este modo, los factores que más pueden afectar la denuncia de la violencia sexual en la familia son la falta de comunicación sobre la sexualidad o la carga moralista sobre estos temas entre padres, madres e hijos(as). Esta investigación revela que, aunque las familias más pobres, que habitan en un solo cuarto, tienen un mayor riesgo de presentar casos de violencia sexual, no significa que en las familias más ricas no se presenten, sino que estas tienen la posibilidad de enfrentar este problema de manera más privada e íntima.

Este estudio comprende la masculinidad hegemónica como un factor decisivo para que se presente este tipo de violencia. En tanto, estas masculinidades se legitiman, desalentando y desvalorizando lo considerado por la cultura como “femenino”, especialmente rechazan las conductas “afeminadas” en los hombres, y, al contrario, exaltan la aceptación de las conductas de fuerza sexual contra las personas consideradas débiles (Smith, McLean y Morrison, 2020, p. 340). Por su parte, Kristy McCray y Elizabeth Taylor (2022) afirman que la práctica de una sexualidad saludable es menos común de lo que se cree. Para estas autoras, “mientras el sexo en nuestra sociedad se interprete como un acto sucio, bajo y violento que implica la dominación de un hombre sobre una mujer, la violación seguirá siendo un hecho común” (McCray y Taylor, 2022, p. 48).

Otra de las temáticas más investigadas, es la reproducción de los imaginarios de la violencia sexual, especialmente la creencia en los mitos de violación. Los mitos de violación o “Rape Myths” son “creencias descriptivas o prescriptivas sobre la violación” (Castro, 2020, p.



21), legitimando esta forma de violencia al considerar que la víctima tiene responsabilidad en este hecho. Estos mitos se normalizan cuando los pares sociales los aceptan; la justicia está permeada por estos y se reproduce a través de los medios de comunicación y las redes sociales. También, estos mitos de violación están vinculados a ideas como el sexismo, el autoritarismo de la derecha y la dominancia social (Carol Murray y Carlos Calderón, 2021).

Estos autores, junto con Diego Castro, (2020) retoman a Bohner, et al. (2009) para agrupar los mitos en que: culpabilizan a la víctima por su apariencia y comportamiento; desconfían de las acusaciones de violación al considerar que engrandecer lo sucedido, son falsas denuncias y pretenden obtener una ganancia secundaria con la delación; exoneran al abusador al considerar que estos tienen deseos sexuales excesivos, y consideran que las mujeres jóvenes son las que sufren esta violencia por tener acciones de riesgo como consumir alcohol y drogas (Murray y Calderón, 2021, p.117). A estas se pueden agregar: creencias de carácter heteronormativas, capacitistas y racistas, que fomentan las agresiones sexuales hacia personas de la disidencia sexual (Johnson et al., 2020), con discapacidad cognitiva y psicosocial (Acevedo Guerrero et al., 2021) y personas racializadas (Grey y de Toledo, 2022). Por ejemplo, los que dan crédito a otros mitos, como el “mito de la limpieza virgen”, que dice que los hombres infectados de una ETS pueden curarse si tienen relaciones sexuales con vírgenes (Smith, McLean y Morrison, 2020, p. 338).

En consecuencia, términos relacionados con la violencia sexual como el honor, la respetabilidad y la virginidad son ambiguos y varían en función del contexto histórico y geográfico. Esto también se aplica a la justicia penal, en tanto que existen ciertas víctimas que son creíbles, por ejemplo, las personas que nunca habían tenido relaciones sexuales. Mientras que las personas con actividad sexual activa son poco creíbles, constituyen una distinción entre las buenas y malas víctimas.

Una de las temáticas poco estudiadas en los estudios de violencia sexual en educación es el índice de intervención de las y los jóvenes en una situación de violencia sexual de la que son espectadores(as). Para Mazheruddin Mulla, Katherine Bogen, Gabriela López, Michelle Haikalis, Richard Meza López y Lindsay Orchowski (2022), las posibilidades de intervención de los y las espectadoras están relacionadas con la existencia de antecedentes de violencia sexual, la



aprobación de los mitos de violencia sexual, el temor a ser juzgado(a) y excluidas(as) del grupo de referencia. Asimismo, existen diversos impedimentos para que las terceras personas intervengan en una situación de violencia sexual, especialmente las niñas son las que más perciben barreras de actuación ante una situación de violencia sexual.

Otra de las líneas de investigación sobre la violencia sexual en menores en las instituciones educativas son las que se realizan desde el enfoque interseccional. En estas investigaciones, se encuentra el estudio de Annelise Mennicke, Heather Bush, Candace Brancat y Anne L. Coker (2020), que evidencia que los infantes con orientación sexual no hetero normativa experimentan el mismo riesgo de ser víctimas de violencia sexual que las niñas y, en ocasiones, experimentan un mayor riesgo de victimización que aquellos(as) con orientaciones heterosexuales. Este hallazgo se confirma con la investigación de Katie Edwards, Emily Waterman y Victoria Banyard (2020) en su estudio en el que las niñas de sexualidades no heteronormativas reportan más probabilidades de violencia sexual que las niñas heterosexuales. Lo que demuestra la necesidad de que se tenga en cuenta en los análisis de riesgo y vulneración por violencia sexual la variable de orientación sexual de las víctimas.

Esta misma situación ocurre con las personas trans. La violencia que se ejerce contra ellas está relacionada con la ruptura que realizan con el sistema binario de sexo genérico. En su trabajo, Mercedes Sánchez Sainz, Raúl García Medina y Melani Penna Tosso (2023), estas autoras dicen que el acoso y la violencia sexual transfóbica hacen que las personas trans tengan más miedo e inseguridad que las personas cisgénero. Las personas trans empiezan a sentirse abusadas cuando empiezan a hacer el tránsito de género en la educación secundaria, y generalmente, se quedan sin amistades, apoyo familiar, social ni institucional, haciéndolas más vulnerables.

Desde el enfoque interseccional, también está el trabajo de Natalia Acevedo, Mariana Calderón, María Ximena Meneses, Luz Janeth Forero, Rocío Murad y Juan Carlos Rivillas (2021). Estas autoras afirman que las personas con discapacidad cognitiva y psicosocial experimentan asexualización o hipersexualización para justificar la vigilancia y el control extremo de su vida sexual. Para Daniel Grey y Eliza Teixeira de Toledo (2022), el prejuicio racial, de género y de clase es empleado por los perpetradores de la violencia sexual en distintos contextos. Esta



situación implica desafíos para los estudios historiográficos sobre violencia sexual. Basta de muestra, lo que pasó en el régimen nazi, que varias personas se vieron obligadas a realizar “trueque sexual” a cambio de comida, las mujeres esclavizadas que fueron violadas por parte de los colonos europeos en América, o la violencia sexual en contextos de dictaduras militares.

Por último, en concordancia con los estudios de género, se encuentran los estudios sobre masculinidades. Dentro de estas, se destaca la investigación de Walberto Tejeda (2021), que aborda cómo se construye la masculinidad en docentes en El Salvador. Al investigar a través de entrevistas, se descubrió que los hombres que no tienen la capacidad de validar su masculinidad a través de los signos hegemónicos valorados socialmente como rasgos físicos, estatus, clase, etc., lo hacen mediante el ejercicio del poder, control y dominación. Este autor usa la categoría de complicidad masculina para referirse a la manera en que los hombres adoptan actos de fidelidad con sus compañeros. Lo que hace que muchos casos de violencia sexual no se denuncien o comprueben es la colaboración existente entre los pares (p. 106).

Estas investigaciones se concentran en el análisis de las masculinidades para comprender por qué los hombres son las personas que más reproducen distintas formas de violencia contra las mujeres, NNA. En el estudio de Mauricio Zablagoitia Herrera (2021), que forma parte de su tesis doctoral, se examinan las categorías utilizadas en las teorías feministas, tales como la masculinidad hegemónica, los “actos de hombría o manhood acts”, la teórica del vínculo masculino, la masculinidad híbrida y la masculinidad crítica. La primera se refiere a las “prácticas que se sitúan siempre de manera privilegiada dentro de sistemas y relaciones de poder establecidos, precisamente, por el género” (Zablagoitia Herrera, 2021, p. 157).

Los actos de hombría, que corresponden a una maniobra enfocada a mostrar ante un público una masculinidad “creíble”, por lo que deben demostrar la hombría, en actos del lenguaje o actitudes corporales (Zablagoitia Herrera, 2021, p. 164). Por su parte, la “teórica del male peer support o apoyo entre pares masculino”, establece el papel determinante de los compañeros, en tanto que el “tener la aprobación de amigos incide en la autoconfiguración de un abusador en un amplio rango de prácticas entre físicas, psicológicas, verbales, simbólicas, etc.” (Zablagoitia Herrera, 2021, p. 165). Por último, la categoría de masculinidad híbrida cuestiona las definiciones dicotómicas de masculinidad (buenas y malas masculinidades), reflexionando sobre



estas subjetividades permeadas por privilegios, pero reconoce a aquellos que no se encuentran favorecidos por ser representantes de clase, raza, géneros dominantes (Zablagoitia Herrera, 2021, p. 169).

Por su parte, el trabajo de Vanessa Reyes Ibarra y Juan Guillermo Figueroa (2022), la repetición de ciertos roles genera efectos reales y problemáticos para la vida de los jóvenes, en tanto, se les exige cumplir con ciertas expectativas que reafirmen su masculinidad, aunque esta repetición conlleve sufrimiento y rigidez en su vida emocional (Reyes Ibarra y Figueroa, 2022, p. 36). Esta investigación muestra la necesidad de trabajos investigativos y pedagógicos con adolescentes varones que ejercen violencia, comprendiendo su experiencia, posibilidades y rupturas de los roles rígidos de género.

En los estudios llevados a cabo en África, se destaca la caracterización efectuada por Katharina Goessmann, Joseph Ssenyonga, Mabula Nkuba, Katharin Hermenau y Tobias Hecker (2020), evidenciando que los niveles de violencia sexual en dos países, Tanzania y Uganda superan las estimaciones promedio globales de menos del 20 %. El tipo de violencia sexual más habitual es el abuso de contacto pasivo (es decir, ser tocado por alguien sin su consentimiento), mientras que el tipo menos habitual fue el coito forzado. Los compañeros de clase fueron el grupo de perpetradores más frecuentes mencionados por el 47,6 % de los(as) que denunciaron abuso. Las estudiantes ugandesas mencionaron a los padres como los perpetradores más comunes de abuso sin contacto (4,7 %), después de sus compañeros (5 %). En la misma línea, Jordan Steiner, Laura Johnson, Judy Postmus y Rebecca Davis (2021) han constatado que las niñas tienen mayor riesgo de experimentar sexo transaccional y coerción por parte de un educador y una figura religiosa.

El estudio de Eric Tenkorang, Joshua Amo-Adjei, Akwasi Kumi-Kyereme y Gubhinder Kundhi (2021), así como el estudio de Emmanuel Quarshie (2021), indica que una de cada tres mujeres ghanesas ha sufrido sexo forzado y otras formas de violencia. Se ha informado que aproximadamente el 20 % de las mujeres experimentan agresiones sexuales en escuelas de Nairobi, mientras que el 40 % de los estudiantes varones y el 50 % de las mujeres en Uganda también han sido objeto de amenazas sexuales. Los hallazgos evidencian que una mayor



proporción de violaciones se presenta en el inicio sexual de las niñas adolescentes más que en los niños (24,2 % vs. 7,3 %).

En este rastreo bibliográfico, están las investigaciones que indagan las formas de actuación de los y las docentes en la prevención e intervención de la violencia sexual en el bachillerato. En la investigación de Salsabel Almanssori (2022), las personas candidatas a docentes expresaron el deseo de aprender más sobre prevención de la violencia sexual y la apropiación de la categoría de consentimiento para poder generar formación sobre ciudadanía sexual en los y las estudiantes. En otro artículo (2022b), la autora misma indica que los docentes aprendieron educación sexual entre sus pares, en lugar de hacerlo a través de un plan de estudios formal en su formación profesional, lo que provocó dificultades para negociar en su vida personal para fortalecer su ética sexual y desarrollar la ciudadanía sexual.

El estudio llevado a cabo en la Universidad de la República en Uruguay señala diversas problemáticas en los protocolos. En primer lugar, se destaca que los marcos de reconocimiento otorgan credibilidad únicamente a las denuncias presentadas. En segundo lugar, se observa una burocratización en los procesos de denuncia, con intervenciones que requieren múltiples procedimientos, lo que dilata la recopilación de evidencia. En tercer lugar, las pruebas presentadas suelen ser poco efectivas para abordar situaciones de violencia más sutiles y más naturalizadas, como el acoso sexual, el hostigamiento y los micromachismos. En cuarto lugar, la relación entre la víctima y el agresor sigue siendo considerada como un asunto privado, a pesar de ser propiciada por una cultura institucional. En quinto lugar, el proceso de denuncia a menudo expone a las víctimas de este tipo de violencia, lo que puede llevar a una revictimización. Por último, se argumenta que la baja tasa de denuncias se atribuye erróneamente a una disminución de la violencia de género, sin considerar las deficiencias en los métodos que dificultan el reconocimiento de la violencia (López-Gallego, Rovira Benítez y Montes Maldonado, 2023, p.43).

A esto se suma, para Andrea Olaya (2020), las dificultades para denunciar y, los obstáculos de reacción o acompañamiento tras la situación de victimización. Por esto, considera que los protocolos y rutas de atención deben ser trazados en cada institución porque deben corresponder con el ambiente escolar; además, deben ser bien difundidos en toda la comunidad.



El campo de los estudios de la violencia sexual en Colombia:

En Colombia se encuentra una extensa bibliografía acerca de la violencia sexual en el contexto de la guerra, la cual evidencia que esta práctica se lleva a cabo debido a que las mujeres son consideradas como “depositarias” de la honra de las comunidades y, por consiguiente, un blanco útil para humillar al adversario. Este es el marco de análisis de Cifuentes Patiño (2009), que analiza cómo en este contexto, el cuerpo de la mujer se convirtió en un botín de guerra y en un objetivo militar.

Asimismo, se destacan autoras como María Emma Wills Obregón (2005), Martha Nubia Bello Albarracín (2014) y Nancy Prada (2015), quienes exhiben las repercusiones de la violencia sexual en el marco del conflicto armado en mujeres, y en especial, homosexuales, bisexuales y transgeneristas. Estos estudios se destacan también por la metodología utilizada, ya que son pioneros en abordar testimonios de mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto para construir una comisión de la verdad desde una perspectiva de género, comprendiendo el impacto diferenciado de la guerra para las poblaciones indígenas, negras, comunidades LGTBIQ+, mujeres, etc.

El estudio de Barrantes Sánchez (2020) destaca el estudio de la tesis doctoral de María Claudia Caballero (2003) como el pionero en la investigación acerca del acoso sexual y las violencias basadas en género en el ámbito de la educación superior en Colombia. Esta autora cree que es importante este tema en el país porque la organización estudiantil de mujeres y feministas ha trabajado para mostrar el problema del acoso sexual en la educación superior. Estudios de la violencia sexual en secundaria no se encontraron en Colombia.

Los estudios sobre pedagogía feminista en la educación secundaria:

En los textos que abordan la categoría de pedagogía feminista se abordan desde enfoques teóricos, sistematización de experiencias en ámbitos educativos formales y no formales, entre otros. Una de las teóricas pioneras en estas pedagogías es Luz Maceira Ochoa (2007), quien sostiene que esta busca reconocer la dimensión sexual y generizada de las personas, lo que implica “reconocer su posición social específica desde la que se enfrentan al mundo y al proceso educativo” (p.5). Este tipo de pedagogía se sustenta en la “política de la ubicación”, es decir,



tomar el cuerpo como punto de partida, ya que “expresa una identidad, emociones, relaciones personales y es la base de la opresión de género”. Debido a esto, se promueven experiencias sensoriales que buscan vincular el conocimiento sensorial, que se manifiesta a través de la piel, el cuerpo, el placer de los sentidos y la vida personal (p.6).

Una de las investigaciones consultadas sobre pedagogía feminista está la desarrollada por Nicole Bedera (2021), centrándose en la experiencia de las sobrevivientes. Para esta autora, la experiencia de las y los sobrevivientes en violencia sexual permite tener puntos de vista e ideas que se enfoquen en las necesidades de las sobrevivientes, especialmente adecuadas para enseñar sobre la violencia sexual y, al mismo tiempo, asegurar que los cursos sean más curativos que dañinos para las sobrevivientes que asisten.

En la investigación realizada por Victoria Martínez y Mariana Alvarado (2022), se aborda la estrategia del escrache, la cual se refiere a una forma de denunciar los crímenes contra los derechos humanos que siguen sistemáticamente en la impunidad, así como también a aquellos que cometen los crímenes y a sus colaboradores. En 2017 y 2018, jóvenes de los colegios secundarios de Buenos Aires comenzaron a utilizar el escrache como medio para informar anónimamente sobre casos de acoso y abuso sexual a través de las redes sociales (p. 28). Estas autoras consideran que esta estrategia debe ajustarse para que no termine por institucionalizar un tipo de lenguaje político punitivo y un sistema de vigilancia, control y sanción que reproduzca formas de dominación y castigo, incluso en el ámbito más personal e íntimo (Martínez y Alvarado, 2022).

Los estudios de la pedagogía feminista también se desarrollan desde enfoques que cuestionan al propio feminismo. Este es el caso de las pedagogías feministas negras en las que están autoras como Dávila Carolina Inácio de Souza, Isisleine Días Koehler y Idorlene da Silva Hoepers (2022) y pedagogas interseccionales como Mercedes Sánchez Sainz, Raúl García Medina y Melani Penna Tosso (2023). Estas últimas creen que existen prácticas que permiten la inclusión de las personas trans en las escuelas, como el llamarles por el nombre identitario, la realización de actividades contra la transfobia, la construcción de ambientes seguros y tranquilos en clase, la elaboración de protocolos para la atención de casos, entre otros.



El cuidado desde la pedagogía feminista para la prevención y atención de la violencia sexual

Este concepto, cada vez, tiene un papel relevante en los estudios en ciencias sociales y educación desde matices históricos, políticos y epistemológicos. La conceptualización predominante de cuidado se refiere a las acciones destinadas a promover el bienestar físico, mental y emocional de las personas, y está estrechamente vinculada con aspectos materiales, económicos y psicológicos (Martínez Franzoni, 2022). No obstante, otras definiciones resaltan la interdependencia, ya que el cuidado no se encuentra en una relación unidireccional entre las personas que lo reciben y las que lo ofrecen, sino que requiere diversos intercambios (Espejo Moliz, 2021, p. 209) y relaciones con una vulnerabilidad constituyente y compartida entre todos los seres (Estalayo Bielsa, et al., 2022, p.8).

Para autoras como Cruz, Calderón, Flórez y Córdoba (2018), la ética del cuidado parte de reconocer que el ser humano sin cuidado “deja de ser humano” (p. 135). En consecuencia, el cuidado invita a descubrir la singularidad del otro(a), ya que estos se ofrecen en una situación particular. De esta manera, se invita constantemente a la inquietud por el bien de otros(as) desde la valoración de las relaciones a través de la escucha comprensiva, el apoyo recíproco y el reconocimiento de la vulnerabilidad del otro(a), que es reconocer su humanidad.

Ana Kolarić y Katarzyna Taczyńska (2022) dijeron que la educación es un acto de cuidado que no se enfoca solamente en los y las estudiantes, sino en cualquier persona. Este trabajo se enfoca en la humanidad de todos los seres, lo que significa reconocer la vulnerabilidad de los docentes y alumnos. Además, se afirma que los cuidados son transversales a las relaciones escolares, convirtiendo a las escuelas no solo en comunidades de aprendizaje, sino también en comunidades de cuidado (Tarabini, 2020) donde estos se constituyen como un eje central (Camps, 2021).

La mirada crítica de los cuidados considera que los cuidados son una apuesta de resistencia en la escuela, pero también pueden convertirse en medidas paliativas que enmascaran las desigualdades sociales. Las críticas a los cuidados impartidos en la institución educativa son que a veces el cuidado no se lleva a cabo desde una perspectiva basada en la reciprocidad entre la persona que cuida y la persona cuidada, sino más bien desde una manera paternalista o condescendiente (Estalayo Bielsa, et al., 2022, p.18).



Estos autores retoman el concepto de cuidado de Sí de Foucault (1994), que se refiere a prácticas de subjetivación, que se despliegan en relación consigo mismo(a), con respecto a los(as) otros(as) y al mundo. En la educación, el cuidado implica la deliberación sobre sus propios deseos y necesidades, lo que posibilita la experiencia de una temporalidad distinta, al reconocer la existencia de otros ritmos, más que el normativo. Asimismo, promueve prácticas afectivas, de escucha activa y reconocimiento de narrativas y vivencias de los y las estudiantes como elementos fundamentales para la escuela de cuidado (Estalayo Bielsa, et al., 2022, p.2).

El Modelo Ecológico es empleado como base para desarrollar una estrategia de intervención integral, efectiva y coherente con las repercusiones sociales y las violaciones de derechos humanos que experimentan las víctimas de violencia sexual. Este modelo se concentra en cuatro dimensiones: la individual, que abarca aspectos biográficos y biológicos; la relacional, que incluye relaciones familiares, de amistad, de pareja y laborales; la comunitaria, que engloba entornos laborales, de ocio, educativos, sociales y estructurales, que comprende elementos culturales, sociales y estructurales, como sistemas de creencias, valores y legislación, entre otros. Este enfoque holístico se caracteriza por proporcionar atención sin causar daño, acompañamiento y reparación a las víctimas de violencia sexual, basado en enfoques críticos que pretenden simplificar las intervenciones profesionales y reflexionar sobre las estructuras de dominación que sustentan la violencia sexual (Tardón Recio, Mateos Casado y Pérez Viejo, 2022, p.19).

Para finalizar, se presenta el estudio de Mario Benavides Lara, Mercedes de Agüero Servín y Silvia Martínez Álvarez (2021), que exhibe los estereotipos de género y la desigualdad en la distribución sexual del trabajo, particularmente en lo que respecta al cuidado en el ámbito de la educación universitaria. Este problema sigue presente en las tareas docentes, especialmente durante la pandemia.

Hallazgos: Tendencias, tensiones y vacíos:

Dentro de los hallazgos encontrados en este estado del arte. Se encuentran como tendencias una extensa producción de investigaciones que abordan las violencias sexuales y las pedagogías críticas en las instituciones educativas desde una amplitud y diversidad de enfoques epistemológicos críticos, de género e interseccionales. Estos nuevos enfoques permiten avanzar



en la comprensión y efectividad de acciones pedagógicas contra la violencia sexual y en la transformación de las dinámicas convivenciales y pedagógicas en las instituciones educativas.

La mayoría de las investigaciones que se desarrollan desde los enfoques cualitativos incluyen metodologías emergentes en las ciencias sociales en las que se involucra el cuerpo, las emociones y las experiencias sensoriales. Un aporte considerable en el ámbito de las pedagogías feministas y la violencia sexual facilita una comprensión más profunda de los aspectos subjetivos que expanden la perspectiva en estos campos de estudio más allá de la normativa. Asimismo, evidencia cómo se manifiestan en las instituciones educativas tensiones entre prácticas que buscan prevenir su ocurrencia y formas de reproducción de formas de violencia vinculadas a la violencia sexual.

La inclusión de la experiencia de los y las sobrevivientes de la violencia sexual es un aporte en el campo de la educación, más específicamente en las pedagogías feministas, posibilitando la construcción de metodologías y didácticas enfocadas a la sanación y la construcción de empatía en los espacios escolares, centrándose en prácticas de cuidado y la transformación de las relaciones de poder asimétricas que se manifiestan en las instituciones educativas.

El crecimiento de las investigaciones sobre estas temáticas evidencia el cambio cultural que ha surgido en las últimas décadas por los movimientos sociales y feministas que lograron visibilizar la frecuencia y cotidianidad de los casos de violencia sexual en espacios como los laborales, culturales y escolares, etc. Estos cambios han posibilitado que se amplíen los marcos comprensivos desde enfoques teóricos, metodológicos y empíricos sobre la violencia sexual en la infancia y la juventud.

Las tensiones que se presentan en este balance investigativo tienen que ver con la polivalencia sobre la definición de la violencia sexual y las pedagogías feministas en los estudios consultados. Esto muestra que, a pesar de que son temas con importancia educativa y social, constituyen un campo de estudios que está en construcción recientemente. En particular, las distintas perspectivas con las que se abordan las pedagogías feministas no solamente generan tensión al tener enfoques que pueden llegar a contradecirse entre sí, sino que conducen a una ampliación de las experiencias que pueden considerarse como discursos y prácticas de las



pedagogías feministas, que pueden ser más amplias de contextos específicos. En relación con las pedagogías feministas enfocadas en prácticas de cuidado, existe una tensión latente en que muchas de estas acciones pueden convertirse en paternalistas o con descendientes, sin conducir a la sanación y transformación.

La tensión más referenciada en los estudios la detención de las barreras significativas para la denuncia de la violencia sexual en el interior y en los entornos escolares con las posibilidades de atención e intervención de violencia sexual para las víctimas como las personas que son espectadoras.

En cuanto a los vacíos, es evidente la ausencia de estudios empíricos sobre la violencia sexual en las instituciones educativas de primaria y secundaria, ya que la mayor parte de estos se concentra en los espacios universitarios y espacios de educación no formal como escuelas deportivas, etc. También, se evidencia escasez de trabajos que aborden experiencias, percepciones y necesidades que tienen las y los educadores en el desarrollo de actividades para la atención, prevención de la violencia sexual desde la escuela, así como trabajos de evaluación sobre la efectividad de los protocolos de atención, prevención de la violencia sexual en las instituciones educativas. Resultado de este vacío, esta tesis se concentra en la comprensión de la manera que se presenta la violencia sexual en espacios escolares en la ciudad y la percepción de educadores y educadoras sobre las manifestaciones de esta problemática.

En el plano de los estudios de las pedagogías feministas se desarrolla desde una reflexión teórica, pero falta sistematización de las experiencias que se han desarrollado en las escuelas. De manera que, en las investigaciones sobre pedagogías feministas, falta profundizar más sobre las prácticas educativas que, a pesar de tener como propósito el cuidado, pueden enmascarar desigualdades sociales. De igual manera, faltan investigaciones que profundicen el rol de docentes comprometidas(os) con las apuestas emancipadoras y críticas que posibilitan transformaciones cotidianas para construir escuelas más seguras y libres.

Dentro de los vacíos identificados en este estado del arte, no se encuentra una conceptualización unívoca de la violencia sexual y las pedagogías feministas; además, no se ha llevado a cabo un análisis sobre la interrelación entre estas dos categorías. En consecuencia, esta investigación se enfoca en retomar y superar este vacío, que simultáneamente integra la tendencia



de reconocer las condiciones estructurales, institucionales y cotidianas de la violencia sexual en los espacios educativos, por lo que estas condiciones fueron tomadas como subcategorías de análisis. En el capítulo siguiente, se expondrá el marco referencial de esta investigación; en este se mostrará la manera en que dichas categorías y subcategorías se integran al debate teórico.



Capítulo 3: Marco referencial: hacia la comprensión de la caja de pandora

Este marco referencial abarca el marco conceptual en el que se definen las dos categorías principales de este estudio, que son la violencia sexual y las pedagogías feministas. Adicionalmente, incorpora el marco teórico que incluye las subcategorías que emergieron del análisis de las tendencias del estado del arte, las cuales son dinámicas estructurales, institucionales/comunitarias y situacionales. Sin embargo, tal como se evidenciaba en el capítulo anterior, uno de los vacíos investigativos es la ausencia de trabajos que articulen teóricamente a las dos categorías principales y sus subcategorías de la presente investigación. Por lo tanto, con la finalidad de superar dicha limitación, en este capítulo se desarrolla una propuesta de tríada interpretativa-analítica centrada en la violencia sexual y las pedagogías feministas en el contexto educativo. En la primera sección, se procederá a la conceptualización de las categorías de violencia sexual y pedagogías feministas. En la segunda parte, se presenta el marco teórico de esta investigación.

Marco conceptual: Las pedagogías feministas y las violencias sexuales más que categorías analíticas

¿Qué son las pedagogías feministas?

La categoría de pedagogía hace referencia a los principios antropológicos y psicológicos sobre cómo el ser humano adquiere conocimientos, saberes, prácticas, etc. Este saber se sitúa desde categorías propias para analizar el mundo, delimitar las finalidades educativas, la perspectiva epistemológica, las estrategias educativas, el sentido de la acción de las y los educadores. Ahora bien, toda pedagogía también contiene, por una parte, una dimensión filosófico-social, relacionada con las utopías e ideales educativos, y otra normativa, orientada a la acción educativa (Ochoa, 2008, p. 47). No obstante, siguiendo a Luz Maceira, la(s) pedagogía(s) como discurso(s) y práctica(s) utópica(s) han excluido a las autoras, los aportes femeninos, feministas y otros, aunque este saber en su mayoría es ejercida por mujeres, y por esto, las pedagogías feministas corresponden a una apuesta por ampliar desde la teoría feminista al discurso pedagógico contemporáneo (Ochoa, 2008, p. 51).



A pesar de que en la literatura referente a la pedagogía feminista, se emplea de manera indistinta la categoría de pedagogía, la cual se refiere a diversas prácticas que se vinculan con la enseñanza, la instrucción, la comunicación y la educación. En consecuencia, la pedagogía de la pedagogía feminista está incluida en todos estos discursos, y estos pueden presentarse en los procesos instruccionales, de enseñanza-aprendizaje y de producción, reproducción y transmisión del conocimiento dentro de espacios institucionales, como fuera de estos (Gore, 1993, p. 4).

Existe un consenso de que esta pedagogía es heredera de las pedagogías críticas y la educación popular latinoamericana enfocada en mostrar la relación entre el poder y la educación. Por esto, el principio de la apuesta crítica de estas pedagogías es el cuestionamiento hacia la misma pedagogía al constituirse junto a otras disciplinas nacidas en la modernidad en un discurso de saber-poder patriarcal (Gore, 1993, p. 4). Por esto, la(s) pedagogía(s) feminista(s) tiene distintas fuentes epistemológicas, son las teorías críticas y las articula con las teorías feministas para lograr contrarrestar estos saberes-poderes, transformándolos en un horizonte ético-político por la transformación de todas las formas de opresión en espacios como los escolares o fuera de estos.

Principios y genealogía de la pedagogía feminista

En relación con la pedagogía feminista, se pueden rastrear dos grupos que se esfuerzan por identificar lo pedagógico de la pedagogía feminista. Por un lado, se encuentra el grupo de estudios de la mujer que busca distinguir la teoría feminista y la metodología de investigación feminista de la pedagogía del feminismo, y, por otro lado, se encuentra el grupo de educación que busca los elementos pedagógicos de esta propuesta (Gore, 1993, p.158). Para Carolyn M. Shrewsbury (1987), quien considera que esta pedagogía consiste en ejercer en las aulas prácticas de libertad en el aula y redes de intercambios que se inician en la escuela y se extienden a la comunidad. En consonancia con la educación popular, su propuesta se enfocaba en tres aspectos: la comunidad, la construcción de liderazgo y el empoderamiento femenino. Se enfoca en la crítica al carácter patriarcal de la enseñanza y toma la noción de la pedagogía desde un enfoque amplio, rechazando la perspectiva instrumental y se enfoca en la comprensión de la producción del conocimiento a partir de la experiencia de género (Gore, 1992, p. 163).



Los inicios de la pedagogía feminista evidencian la influencia de la educación popular y su atención en la participación de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje y la construcción de conocimientos mediante metodologías colaborativas. La pedagogía feminista reconoce que estas prácticas educativas, que se centran en fomentar la colaboración y la participación, forman parte de planteamientos de pedagogos, como John Dewey y Paulo Freire. Lo que la pedagogía feminista innova es que estas prácticas fomenten una conciencia crítica que libere inicialmente a las mujeres, luego a todas las personas de las opresiones de género, clase, raza, orientación sexual, etc.

Maribel Ríos (2015) sostiene que la pedagogía feminista contribuye a la teoría constructivista, puesto que esta se fundamenta en los conocimientos significativos que se derivan de la experiencia y la interacción social (p. 125). En concordancia con el constructivismo, la pedagogía feminista se enfoca en la experiencia en los procesos de enseñanza - aprendizaje, no obstante, se enfoca más allá de la apuesta de aprendizaje significativo, al despojarlos de prejuicios sexistas, al buscar que individuos invisibilizados por el androcentrismo científico, tales como mujeres, indígenas, migrantes, afrodescendientes y trans reconozcan el valor y la significancia de su propia existencia.

Ahora bien, la pedagogía feminista tiene más que preocuparse por su estatus de saber dentro del canon académico. Por lo que su trabajo se concentra en proponer y pensar los conceptos, los campos de ampliación, centrarse en problemas propios y construir relaciones con otras disciplinas, (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno, 2003, p. 36) que permiten ampliar la mirada sobre lo que se considera como el conocimiento, el ser humano, la naturaleza de la enseñanza, los sujetos que hacen parte de la relación enseñanza - aprendizaje, etc. Más aún, no significa que no haya dado la batalla por ser reconocida en el campo de los estudios pedagógicos con el propósito de cuestionar los sesgos androcéntricos y coloniales de la pedagogía. Muestra de esto es que hasta el año 2010, artículos posicionados desde esta pedagogía empiezan a ser registrados en el American Educational Research Association, una de las asociaciones más grandes de investigación educativa (Gore, 1993).

Para Consol Aguilar Ródenas (2021), existen diversas propuestas que están relacionadas con la pedagogía(s) feminista(s) producto de un acumulado de larga trayectoria de investigación



y práctica educativa (p. 4). Esta se compone de sistematización de prácticas y desarrollo conceptual de la pedagogía feminista, que está compuesta por una amplia variedad de perspectivas epistemológicas, metodológicas y didácticas. Estas perspectivas son heterogéneas en cuanto a sus emplazamientos territoriales y teóricos propios de la teoría crítica y feminista, por lo que no se puede considerar como una pedagogía en singular sino en plural.

En este sentido, siguiendo a Torres, al considerar que la categoría de la pedagogía corresponde a saber(es) implícitos que centra su reflexión sobre las preguntas del porqué (sentido), para qué (intencionalidades), en dónde (ámbitos), con quienes (sujetos educativos) y cómo (metodologías) se educa (Torres, 2011, p. 115). Por tanto, la pedagogía de las pedagogías feministas constituye un acervo de múltiples saberes, discursos y prácticas capaces de llevar a cabo procesos transversales que van desde lo personal hasta lo comunitario. Estos tienen diversos enfoques de acción que posibilitan la afectación de subjetividades de cualquier persona, mediante la apropiación y la divulgación de conocimientos femeninos, feministas, indígenas, afrodescendientes, populares, tradicionales y un largo etcétera de conocimientos desconocidos y reapropiados en la escuela y las organizaciones sociales; además, cuenta con una amplísima producción académica y experiencias educativas en torno a temas relacionados con epistemologías y metodologías que se pueden dar en espacios institucionales como fuera de estos.

El entramado teórico-conceptual de las pedagogías feministas

Existe diversas fuentes teóricas educativas de las que se alimenta las pedagogías feministas desde las teorías feministas (Amorós, 1985; Hill Collins, 1990; Scott, 2008; Segato, 2018; Lamas, 2002; Harding, 2000; Curiel, 2011; Haraway, 2008, Davis, 2018), la pedagogía crítica (Giroux, 1997; Fraser, 1990; Mingo, 1999; McLaren, 1994); la educación popular (Shrewsbury, 1987; Korol, 2016, 2019; Freire, 1967; hooks, 1994/2021; Pérez Bustos, 2006; Aranda Sáenz, 2008) y las pedagogías interseccionales y queer (Platero, 2014).

Los planteamientos ético-políticos y metodológicos de la educación popular en cabeza de Paulo Freire (1977) son los pilares que sostienen las pedagogías feministas. A tener la misma apuesta por la emancipación de las y los sujetos oprimidos por la educación bancaria que impide que las personas tomen conciencia crítica de la realidad en la que viven. De este maestro, las pedagogías feministas toman la propuesta de centrarse en la experiencia de los y las estudiantes



en los procesos educativos, además de la relevancia de hacer diálogos de saberes entre todos los actores que hacen parte del proceso y la adopción de estrategias participativas y colaborativas en el proceso de generación de conocimiento y transformación social.

En América Latina, este cúmulo de experiencias de educación popular desde las pedagogías feministas se ha desarrollado al interior de los movimientos sociales y las organizaciones populares. Una referente importante es Claudia Korol (2016), quien considera que el centro de estas pedagogías es la transformación de las relaciones de opresión articuladas en el sistema capitalista y heteropatriarcal que también están presentes en las organizaciones. Además de la superación de falsas dicotomías relacionadas con que primero son las luchas de clase y la producción de mercancías y luego las luchas de género y la reproducción de la vida. De igual manera, las experiencias de educación popular que toman las pedagogías feministas priorizan la interpretación sistemática de la teoría y práctica feminista, la reescritura de la historia a partir de horizontes emancipatorios, la recuperación del cuerpo y la lúdica en los procesos formativos (Korol y Castro, 2016).

Desde esta misma perspectiva se encuentra el trabajo de Catherine Walsh (2017) a partir de las pedagogías decoloniales que cuestionan la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial a partir de metodologías provenientes de la historia de luchas y memorias de los pueblos. En este sentido, la apuesta es reconocer otros saberes y prácticas de sistemas civilizatorios cuyo centro sea el sostenimiento de la vida (p. 3).

Las pedagogías feministas han desarrollado propuestas formativas en las organizaciones sociales y comunitarias por décadas. No obstante, es con la institucionalización de los estudios de las mujeres y de género en la academia, las pedagogías feministas ingresan a las instituciones educativas formales, cuestionando los currículos androcéntricos y sexistas que sostienen una “epistemología de la ignorancia” borrando la contribución de las mujeres y otros grupos sociales marginalizados en la producción del conocimiento, la historia, el arte y la ciencia. Esta “epistemología de la ignorancia” no solamente nos obliga a reconocer el horizonte perceptual con relación a lo que se imagina y prioriza sobre lo que se debe conocer, sino que también hace que se ignoren otras (Cely Ávila, 2022, p. 19).



Estas pedagogías también se articulan con las propuestas de educación en derechos humanos, ciudadanía, convivencia y paz. Se concentran en cuestionar el supuesto universalismo de los derechos humanos, reconociendo la parcialidad de los derechos no solamente en su aplicación sino en su propia concesión. Igualmente, establece una problematización de la tensión entre igualitarismo y diferencia en relación con la aplicación de los derechos humanos, al considerar que si bien todas las personas tienen los mismos derechos, estos deben aplicarse de manera diferenciada según las condiciones objetivas de su disfrute. En el ámbito escolar, esta perspectiva evidencia la falta de vivencia de derechos por cuenta de prácticas misóginas, homofóbicas, transfóbicas y discriminatorias de todo tipo que hacen difícil la convivencia, la resolución de conflictos y la puesta en marcha de la justicia reparativa.

Ahora bien, las pedagogías feministas también emergen de las pedagogías críticas que son cuestionadas por varias teóricas (Gore, 1996), al no tener presente en la lectura de crítica de la realidad la perspectiva de género. En este sentido, las pedagogías feministas se articulan con la educación popular, las pedagogías críticas, la perspectiva de derechos humanos y la perspectiva de género, desarrollando nuevas maneras de socialización para la construcción de identidades sexo-genéricas más igualitarias. Sin embargo, no se queda en esto y retoman los debates sobre los límites de la categoría de género para reconocer otro tipo de opresiones por razones de clase, raza, orientación sexual, etc. (Ochoa, 2008, p. 69). Aunque reconocen que sin el trabajo de legitimación institucional de los estudios de género en espacios académicos y en organizaciones internacionales, el proceso de aceptación, popularización y legitimación, la resonancia que tienen en el presente hubiese sido más difícil (Gore, 1996).

Nuevos enfoques en las pedagogías feministas: la interseccionalidad, la decolonialidad y lo queer

Llegando a este punto, reconociendo que las pedagogías feministas se nutren de diversas raíces críticas de la educación en articulación con las teorías feministas. No se puede desconocer que estas también se enriquecen con los debates actuales del feminismo en relación con reconocer que en la vida cotidiana existen otros tipos de opresión que se interceptan con la dominación por razones de género, en este sentido, las pedagogías feministas al tener como propósito pensar “cómo transformar algunos aspectos de estas relaciones, para que nuestras



experiencias como personas autónomas, puedan permitir la libertad de imaginar y de intentar crear un mundo sin relaciones de poder que sujeten y oprima” (Korol y Castro, 2016, p. 81).

La interseccionalidad es una categoría proveniente del Black feminism para explicar la condición de subordinación en la que se entrecruza la opresión de clase, género y raza y proponer una salida política que trascienda los lugares comunes en las luchas por la emancipación de los grupos dominados. Para Patricia Hill Collins, la interconexión de las opresiones puede ser analizada en múltiples niveles que hacen parte de una matriz más grande de dominación, que va desde lo individual hasta lo social estructural. Y aunque son niveles de dominación, también pueden ser espacios de resistencia (Hill Collins, 1990).

En este sentido, la pedagogía feminista interseccional, decolonial y queer tiene en común reconocer los privilegios y la dominación por género, sexualidad, clase y raza en las sociedades capitalistas. Reconociendo que esto se reproduce en las instituciones educativas, en las que se legitima sin crítica alguna el punto de dominio blanco, colonial, hetero-masculinidad como referentes del sujeto-autoridad del conocimiento. Por lo tanto, existen algunas propuestas de pedagogías feministas que, llevadas al terreno práctico, terminan por reproducir prácticas de “generización” y “binarización” en los procesos de formación (Troncoso Pérez, Follegati y Stutzin, 2019, p. 7). Por esto, estas pedagogías son una invitación a “preguntarnos constantemente de qué sujetos y experiencias de desigualdad estamos hablando cuando hablamos de género y sexismo, qué realidades son excluidas de nuestras demandas y cómo nos situamos y participamos de complejas relaciones de poder” (Troncoso Pérez, Follegati y Stutzin, 2019, p. 12).

Por su parte, las pedagogías feministas decoloniales desarrolladas por las autoras Catherine Walsh (2017), Yuderkys Espinosa (2024) y Ochy Curiel (2024) reconocen que una pedagogía que pretenda realmente ser emancipadora debe reconocer la centralidad de la opresión por la modernidad/colonialidad, por ende, esta pedagogía no puede centrarse exclusivamente en las mujeres sino en todos(as) los(as) condenados(as) de la tierra (Curiel, 2024, p. 31). Es así como priorizan la construcción de conocimiento en la que no solamente se involucra el saber escolarizado hegemónico, que reproduce la colonialidad del saber, la descontextualización de las lógicas del poder y está basado exclusivamente en la escritura. Al contrario, involucra la memoria



de los pueblos, las movilizaciones sociales, la oralidad, la creación cultural, la música, el baile, la pintura, el dibujo, la culinaria, las emociones, la espiritualidad, entre otras.

En cuanto a la influencia de la teoría-práctica queer, término que se refiere al movimiento contracultural que significa extraño, raro y perturbador. Esta pedagogía, junto a la pedagogía Trans (Bello, 2018), surge para dar respuestas a las necesidades de todas las personas que no se ajustan a la cisheteronormatividad, es decir, a todas aquellas personas que no entran en las categorías esencialistas de cuerpos definidos por razones de su orientación sexual, identidad y expresión de género, sexo, diversidad funcional y neurodiversidad. Por tanto, su reflexión se centra en la crítica a la manera en que se disciplinan, normalizan y controlan los cuerpos (Vázquez, 2021, p.8). Aunque surgen para reconocer la diversidad sexual presente en las escuelas y las necesidades de docentes y estudiantes LGBTIQ+, no se limitan a estas, sino que las cuestionan y rebasan.

Para Angélica Vázquez (2021), esta pedagogía tiene un

(...) marco epistemológico desde el cual se actúa en la escuela para perturbar aquello que aparece como natural, dado por hecho, incuestionable, legítimo o tan insignificante que se ignoran las violencias que causa el dejar en el terreno de lo aberrante a quienes no confirman esas supuestas verdades (p.22).

En síntesis, las pedagogías feministas continúan construyendo marcos de referencia epistemológicos a nutrirse de los propios debates que emergen en las pedagogías críticas y las teorías feministas. Por esto, se amplía su propuesta inicial al cuestionar al propio sujeto de emancipación cómo fueron las mujeres, para reconocer finalmente el lugar que ocupan todas las personas en la matriz de dominación moderna/colonial, patriarcal y cisheteronormativa. Al tiempo, que se articula con los cuestionamientos surgidos de las pedagogías feministas en cuanto a las exclusiones en los currículos, planes de estudios, organización institucional de otras experiencias y cuerpos que no encajan en los androcentristas. A continuación se mostrará una tabla resumen de los aportes de todas estas teorías a las pedagogías feministas.



Tabla 2. Aportes de las teorías feministas a las pedagogías feministas

Teorías feministas	Autoras	Mirada a la educación	Aportes
Liberal	Nel Noddings	Enfocada en: La igualdad, la socialización, los roles y las oportunidades de género en la educación. Eliminación de la desigualdad y la discriminación en el acceso de las mujeres a los espacios educativos. Construcción de currículum diseñado en torno al cuidado	Esta teoría aporta a políticas educativas de acceso a la educación en condiciones de igualdad. Popularizo estrategias educativas para propender a la igualdad a partir de prácticas de socialización para el cambio de actitudes sexistas (coeducación).
Marxista	Antonia Darder	La educación reproduce las desigualdades y opresiones producidas en la división social y sexual del trabajo.	El concepto principal que utiliza esta teoría es reproducción sociocultural
Radical	Carol Gilligan	La escuela es un espacio de opresión que legitima y reproduce las estructuras y relaciones de dominación del poder hegemónico masculino patriarcal.	Proponen estrategias para reconocer los conocimientos, aportes, preocupaciones y necesidades de las mujeres y niñas en la cultura.
Post-estructuralista	Jennifer Gore Valeria Sardi	Incorpora en el análisis las relaciones entre el poder, el cuerpo y la sexualidad como mecanismos de subordinación y dominación de las mujeres.	
Decolonial	Catherine Walsh Ochy Curiel Yuderkys Espinosa	La educación se constituye en un aparato ideológico que reproduce las condiciones coloniales, neocoloniales y capitalistas. Por esto, una de las tareas de la educación crítica es cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género. Esto significa apartarse de la epistemología de la modernidad, la idea del progreso, la construcción lineal de la historia, la dicotomía humano-no humano, naturaleza-cultura, civilización-barbarie, varón-mujer, etc.	Una pedagogía feminista decolonial es parte de los saberes de los pueblos y las comunidades y no los escolares. Rescata el cimarronaje intelectual (Curiel, 2010) para cuestionar las categorías producidas por colonialidad.
Feminismo negro, cimarrón y afrocaribeño	bell hooks Ochy Curiel Yuderkys Espinosa	Esta corriente establece estrategias educativas para la adquisición de conciencia crítica a partir de la reafirmación de la cultura africana y	Cuestiona los lugares comunes del género con el fin de otorgarles una dignidad a las mujeres que no forman parte de la perspectiva feminista



	Dávila Carolina Inácio de Souza, Isisleine Días Koehler y Idorlene da Silva Hoepers	rechazando la pretensión de la educación de desconocer la cultura y las manifestaciones identitarias. “formar a sujetos nuevos conscientes de su lugar de mayor o menor privilegio y conscientes de que somos parte de aquello que enfrentamos” (Espinosa, 2024, p. 102).	blanca-hegemónica, reconociendo la diversidad de las mujeres y debatiendo el concepto de mujer.
Movimiento Queer, Trans, Lésbico	Anais Bello	La educación no dispone de categorías que comprendan la sexualidad en toda su dimensión; su respuesta por lógica es la normalización y el disciplinamiento de los cuerpos. El currículo está conceptualizado para excluir y castigar la diversidad sexual, étnica y social, en tanto, se sustentan en lógicas de poder - saberes para gobernar a la población, imponer identidades como ideales humanos a alcanzar desde una visión heteronormativa	El feminismo cuir /queer promueve prácticas educativas para aprender cómo practicar la sexualidad, el amor y la corporalidad disidente sin sufrir exclusión y violencia contra los cuerpos. Para Anais Bello (2018), se trata de “una pedagogía poética sanadora que reflexiona y actúa sobre las heridas que produce la incomodidad de no habitar la norma heterosexual (y otras normas como las de raza, clase, capacidad, género o corporalidad)” (P.114).
Feminismo Comunitario y de Abya Yala	Lorena Cabnal	En lo que respecta al ámbito educativo, esta perspectiva se aleja de las prácticas maternalistas que legitiman las desigualdades y brechas educativas con las comunidades originarias, intentando “concientizarlas” desde paradigmas eurocéntricos (Hernández, 2008, p.178).	Se fundamentan en metodologías propias que se centran en reconocer los efectos del patriarcado y el colonialismo en el cuerpo-tierra de las mujeres, las comunidades originarias, populares y afrodescendientes (Paredes y Guzmán, s.f., p. 95). Cuestionan los esencialismos étnicos que se fundamentan en valores como la complementariedad y la dualidad heteronormativa de las relaciones humanas, el cosmos, y se legitiman en prácticas espirituales sagradas (Cabnal, 2010, p. 16).
Ambiental	Nahuala Indómita	Esta teoría plantea una crítica a la manera en que la educación le da la espalda a la práctica formativa para el sostenimiento de la vida.	Esta teoría aporta al entendimiento sobre la interdependencia de la parte con el todo y en la relación interespecie.

Fuente: Elaboración propia con base en Iño, W. G. D. (2018).



La violencia sexual desde una visión sociohistórica:

Las violencias sexuales son multicausales y no tienen una configuración homogénea, ya que ocurren en todos los niveles socioeconómicos, en distintos espacios sociales y están ancladas a relaciones de poder (Franco y Finol de Franco, 2000, p. 605). Se puede afirmar que existe una universalidad en el delito de la violencia sexual; sin embargo, esta no se presenta de la misma manera en todos los territorios y comunidades; en algunas su incidencia es máxima y en otras esporádica.

El concepto de violación y violador aparecen en los registros históricos solamente hasta el siglo XIX, y para ser considerado como un crimen o delito desde el plano judicial y punitivo, necesariamente la agresión tenía que estar acompañada de la utilización de la fuerza física y penetración (Tardón Recio, 2017, p. 43). Es solamente con la modernidad que la violación se considera como una conducta reprochable o causante de perjuicio social, y pasa a estimarse como un crimen, solamente cuando las mujeres cisgénero, heterosexuales, blancas y de clase media empiezan a ser consideradas como ciudadanas, y por lo tanto, están bajo la tutela del Estado (Segato, 2010, p. 30). Esta práctica tiene una articulación con otras formas de opresión como la colonialidad en tanto los procesos de esclavización y subyugación de los pueblos, como lo manifiestan Angela Davis y Gina Dent;

La violencia sexual y la violación, señalábamos que la tradición que había surgido de la esclavitud le daba el derecho al amo de la esclava a infligir violencia sexual en su cuerpo. En realidad, no en tanto dinámica “privada” o “personal”, sino que, de hecho, era una dinámica institucionalizada en la esclavitud (Davis y Dent, 2019, p. 62).

Estas comunidades agencian los procesos de justicia, cuidado y resistencia desde lógicas comunitarias. Estas comunidades cuestionan la posibilidad de que los procesos de justicia punitiva y las intervenciones estatales para sancionar la violencia sexual contribuyan a la desaparición de este delito (Davis y Dent, 2019, p. 151). En cambio, consideran que dichas medidas sirven más para criminalizar a sus comunidades. Por el contrario, se sostiene que las narraciones y experiencias de las víctimas de agresiones sexuales pueden construir acciones de cuidado comunitario para prevenir las violencias sexuales.



Inicialmente, este acto no era considerado como un crimen contra la integridad y dignidad de las personas agredidas, sino un crimen contra el honor familiar. La víctima no era reconocida como la afectada, sino su familia; “el “acto sexual por la fuerza” implica la pérdida de la honra y del honor familiar. Lo que les convierte en los auténticos dañados, en las verdaderas víctimas” (Tardón Recio, 2017, p. 44).

En algunos países solo se consideraba como violación la que implica penetración vaginal; no obstante, este crimen es considerado como tal, como una medida de protección de la herencia y el linaje de la familia (Segato, 2010, p. 27). Por tanto, otros tipos de violencia sexual siguen invisibilizados, justificados y normalizados, tanto es así que las violaciones realizadas a cuerpos femeninos y feminizados infantiles y adultos que ejercen trabajos sexuales y otras personas cuya reputación es cuestionada por “la moral tradicional” no eran consideradas como objeto de penalización. Por su parte, al violador se le consideraba como una persona llevada por sus “instintos naturales masculinos”, lo que termina por justificar sus actos crueles contra estos cuerpos.

Esto muestra que la violencia sexual no siempre fue considerada como un crimen o una transgresión de los derechos más fundamentales de las víctimas. Bárbara Tardón Recio (2017) muestra en su tesis de doctorado, precisamente cómo las distintas formas de la violencia sexual contra la infancia y la juventud están justificadas en prácticas sociales como el propio matrimonio intergeneracional, que no es otra cosa que una violación a la niña-joven en la noche de bodas por el adulto hombre. Esto se hace al ser obligada por su propia familia a casarse y tener su primera relación sexual con un hombre que no deseaba (p. 40). Una situación que se sigue presentando en varios países en el mundo, lo que muestra que prácticas liberales como el dar el consentimiento para tener relaciones sexuales en el matrimonio hacen parte de las nuevas comprensiones y derechos obtenidos hace poco tiempo.

En tiempos modernos, la violencia sexual es considerada como una pérdida de soberanía territorial de los Estados; en tanto, los cuerpos también son objetos de administración de estos. En particular, en momentos de guerra, cuando el contrincante a través de la violencia accede al cuerpo femenino, feminizado y/o subalternizado para mostrar su superioridad al enemigo, tomando por la fuerza lo que se supone que es patrimonio del otro (Segato, 2010, p. 26). Esto nos



lleva a afirmar que la violencia sexual tiene un carácter responsivo, en tanto que busca la domesticación de las personas que se salen de la posición que les es destinada dentro del modelo de género jerárquico tradicional y rompen el orden y estatus social. Fundamentalmente, la violencia sexual es un acto moralizador para disciplinar la subjetividad y construir cuerpos dóciles. Asimismo, la violación es un acto de afrenta contra otro hombre mediante la usurpación del cuerpo femenino, considerado como su patrimonio (Segato, 2010, p. 31-33).

Ahora bien, la violencia sexual, como antes se demostró, tiene un componente moralizador. Iniciando con el hecho de que no todas las prácticas que actualmente se consideran violencia sexual han sido siempre consideradas como tales, ni todas las víctimas se reconocen como tales, ni se les puede denunciar, a menos que demostraran ser dignas representantes de los cánones morales de la época. La violencia sexual está relacionada con crímenes de “honor”. Las víctimas debían demostrar que cuidaron de la virginidad, tener buena reputación, ser parte de la familia, estar casadas, etc. La moral sexual patriarcal empieza a tipificar la agresión sexual no por el daño que se le inflige a la víctima directa, sino por su estatus como esposa y virgen. Por lo que, en las investigaciones relacionadas con la violencia sexual, primero se debía determinar la honestidad de la víctima (Tardón Recio, 2017, p. 55).

Esto hace que para comprobar el delito, la violación como una forma de transgresión de las normas de la sexualidad, los mecanismos de poder-saber. En algunas disciplinas, especialmente la medicina legal, cuya pretensión de objetividad introducirá la cientificidad en la recolección de la prueba, al ser una de las instancias a las que debe acudir la víctima para comprobar la veracidad de la denuncia. De esta manera, esta disciplina se convierte en “un nuevo dispositivo de control dirigido a identificar aquellos signos, como referiría Foucault (1975), que revelan la transgresión” (Tardón Recio, 2017, p. 57).

La violencia sexual se reconoció como una transgresión a los derechos fundamentales de las mujeres. Esto se hace posteriormente a que se empieza a hacer un reconocimiento a la plena ciudadanía, es decir, como sujetos de derechos. Lo mismo sucede con el reconocimiento de la violencia sexual contra la infancia. Para Absalón Jiménez Becerra (2012), el reconocimiento del maltrato y abuso sexual a los niños, niñas y adolescentes corresponde a un proceso histórico. Justamente, cuando la niñez se convirtió en sujeto de derechos, aunque los mecanismos de



crianza en los que se utilizaba la violencia física como forma de disciplinamiento de los cuerpos dóciles infantiles eran parte de la norma. Aunque para deber ser considerada más como una “arma política principal del patriarcado androcéntrico sobre los cuerpos infantiles, en todos los ámbitos institucionales e interpersonales” (Volnovich y Fariña, 2010, p. 28).

Precisamente, la posibilidad del consentimiento expreso en una relación sexual hace parte de las nuevas reglamentaciones liberales en materia de violencia sexual. Esta medida pretende que exista un sí explícito o gesticular que muestre la aceptación para el acto sexual. No obstante, esta concepción no reconoce las situaciones en las que las víctimas son chantajeadas, manipuladas o coaccionadas por razones de edad, jerarquía, cercanía familiar, raza, etc. En este caso, niños y niñas, “nunca han podido decir “no” cuando han sido abusados o agredidos sexualmente” (Tardón Recio, 2017, p. 57).

En Colombia, los derechos de la infancia empiezan a tener especial atención en la década de los noventa. Luego de la Convención de los Derechos de los Niños aprobada en la ONU en el año 1989, la Cumbre del Niño organizada por la Unicef en 1990 y ratificada en la Constitución Política del país de 1991 (Jiménez Becerra, 2012, p. 9). Lo primero que se reconoce como un crimen es la penetración sexual a los menores que son víctimas de explotación sexual escondida en la figura de la prostitución y el abandono familiar. En este sentido, para este autor, la preocupación se centraba en la pérdida del honor, la virginidad y el embarazo a temprana edad, especialmente de las niñas. De hecho, solamente en los años noventa “el abuso sexual contra los menores de Colombia se convirtió en fuente de un gran debate, reforzado por algunos por patrones culturales e inclusive costumbres familiares que terminaban, en ocasiones, por justificar el abuso en muchos casos” (Jiménez Becerra, 2012, p. 34).



Marco teórico: De las pedagogías de la crueldad a las pedagogías feministas: hacia la comprensión teórica de la violencia sexual

El enfoque teórico de esta investigación propone un diálogo entre la teoría feminista, la teoría social y las pedagogías feministas, ya que permiten reconocer la existencia de la matriz de dominación que genera desigualdades sociales históricas por razones de raza, clase, género, edad, nacionalidad, etc. Comprender estas relaciones de dominación también posibilita trazar acciones de resistencia con los mecanismos que tiene esta matriz para reproducirse a través de la cultura y la educación.

Justamente, para comprender la violencia sexual contra la infancia y la juventud desde la dimensión estructural, contribuye a la escuela en la apuesta por una educación que apuesta abiertamente a develar las relaciones de poder, para transformarlas. De esta manera, se retoma la pedagogía como el elemento articulador que permite actuar en la cultura, más que en la sanción, para evitar que estas acciones de crueldad se sigan presentando. De esta manera, la escuela puede volver a centrarse en construir un enfoque de cuidado a partir de los aportes de la teoría feminista para formar sujetos(as) críticos(as) y reflexivos(as) capaces de vivir en relaciones basadas en el afecto, la empatía y el respeto.

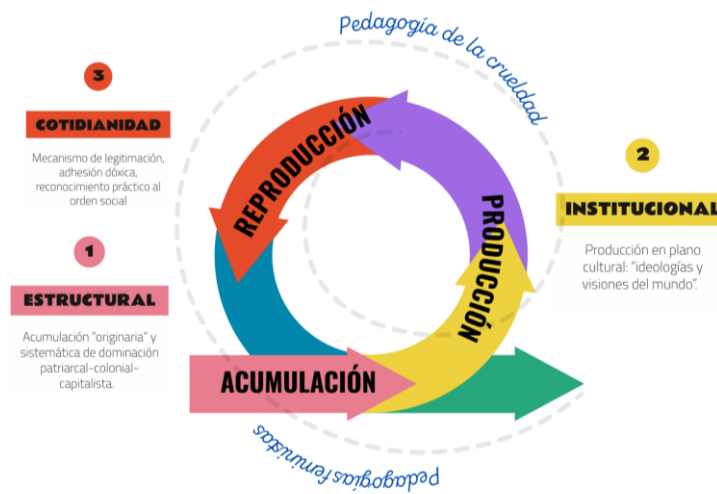
En lo que sigue, se mostrará la propuesta analítica de esta investigación desde una tríada en la que se consideran los procesos sociales de acumulación, la producción, la reproducción de la pedagogía de la crueldad y las pedagogías feministas.

La acumulación corresponde al proceso originario y sistemático para la consolidación del orden de dominación patriarcal, colonial y capitalista a partir de la violencia y el despojo (Federici, 2011). Por producción, generalmente, se refiere a la creación de bienes materiales, a la fabricación de procesos de diferenciación social entre grupos, clases sociales, sexos y a propiciar en el plano cultural “ideologías y visiones del mundo y de la sociedad” (Rivera Cusicanqui 2009, 40). La reproducción corresponde a todas las actividades necesarias para el sostenimiento de la vida (Federici, 2011); además, comprende los mecanismos de socialización y transmisión de la cultura para la legitimación, adhesión dóxica, reconocimiento práctico al orden simbólico de dominación (Bourdieu, 2000, p. 49).



Esta tríada, como lo muestra la figura 6, se presenta en tres dimensiones: estructural, institucional y situacional. El primero, inherente a la acumulación del orden social, el segundo, a la producción de ideologías y visiones del mundo relacionadas con el mandato de masculinidad hegemónica, y el tercero, a la reproducción de la pedagogía de la crueldad en las relaciones cotidianas del orden simbólico de dominación (Latorre, Robledo y Nieto, 2019, p. 9).

Figura 6. Espiral de análisis por dimensiones de las pedagogías



Fuente: elaboración propia

En esta investigación se analizan los procesos de acumulación, producción y reproducción de la pedagogía de la crueldad y las pedagogías feministas por ser discursos y prácticas contrapuestas de formación de subjetividades por fuera y dentro de la escuela, interfiriendo en la manera en que se presenta la violencia sexual en la infancia y la juventud.

La pedagogía de la crueldad se manifiesta con la exhibición de formas de crueldad con distintas formas comunicativas repetitivas y funcionales con la producción de mandato de masculinidad hegemónica y acumulación de dominación patriarcal-colonial-capitalista, reproduciendo a partir de la reducción de los niveles de empatía con relación al sufrimiento de los(as) otros(as) e inclusive de uno(a) mismo(a) (Segato, 2000).



La utilización de la categoría “pedagogía” se refiere a reconocer que existen procesos de formación y aprendizaje cultural y social que implican la transmutación de la vida y el cuerpo de las otras personas, logrando la cosificación y deshumanización del otro. La normalización de los actos de la violencia comunica poder, establece jerarquías, construye subjetividades e imaginarios colectivos. Es así como, como toda pedagogía, esta también transmite contenidos, pero la lección principal de la pedagogía de la crueldad es que existen cuerpos disponibles, inferiores o apropiables para aquellos que tienen el poder, imponiendo miedo y reforzando mandatos de género.

La figura 7 muestra la tríada analítica-interpretativa de la pedagogía de la crueldad como productora de condiciones para que se presente la violencia sexual en la infancia y la juventud, y la contraprestación que pueden hacer las pedagogías feministas para romper con esta crueldad. La gráfica parte del símbolo del infinito que representa una relación dialéctica entre las pedagogías de la crueldad y las pedagogías feministas. Este símbolo representa el proceso que se presenta entre el equilibrio y la contradicción dinámica entre las pedagogías y la relación que existe entre categorías interpretativas. Esta figura permite comprender una relación de articulación, flujo y tránsitos entre niveles de la realidad social como son la estructura (mazo), lo institucional (meso) y lo situacional (micro), y su correspondencia con los procesos de acumulación, producción y reproducción.

Figura 7. Tríada interpretativa de las dimensiones y procesos de la pedagogía de la crueldad y las pedagogías feministas



Fuente: elaboración propia



Estas relaciones se ubican entre las intersecciones de los giros interpretativos de esta tríada, generando nuevos horizontes de sentido. La pedagogía de la crueldad se fortalece desde la dimensión estructural a la situacional, y las pedagogías feministas, al contrario, de lo situacional a lo estructural.

Los niveles en los que gira este proceso dialéctico son para la violencia sexual, en lo estructural, se lleva a cabo la acumulación de sistemas de dominación y explotación capitalistas, coloniales, patriarcales que generan desigualdades históricas por razones de clase, raza, género, orientación sexual, edad, etc. En el que se produce el mandato de masculinidad hegemónica, en el que las instituciones y lo comunitario, en este se encuentra la escuela, la familia y el Estado, juegan un papel importante. Sigue, en el plano situacional, la reproducción de la normalización, aceptación y legitimación del orden social.

En contraste, por parte de las pedagogías feministas, se presenta un giro interpretativo, porque estas empiezan fortaleciéndose en el nivel situacional hasta incidir en el estructural. En el primero, se lleva a cabo la disrupción en la que se efectúan acciones de cuidado, reparación y atención a las víctimas de violencia sexual. En el nivel institucional, de la deconstrucción, están los procesos de reconstrucción de epistemologías otras para contrarrestar la producción de mandatos de género, y en la transformación, propician los cambios sociales. En la siguiente tabla se presentan las dimensiones y aspectos más importantes del modelo analítico empleado en esta investigación

Tabla 3. Tríada analítica-interpretativa de las dimensiones y procesos de la pedagogía de la crueldad y las pedagogías feministas.

Dimensión	Pedagogías de la crueldad	Proceso	Pedagogías feministas	Proceso
Estructural	Acumulación	Matriz de dominación Pánicos sexuales	Transformación	Mandatos de género contrahegemónicos
Institucional/ Comunitario	Producción	Mandatos de masculinidad hegemónica. Banalidad del mal	Deconstrucción	Restitución epistémica

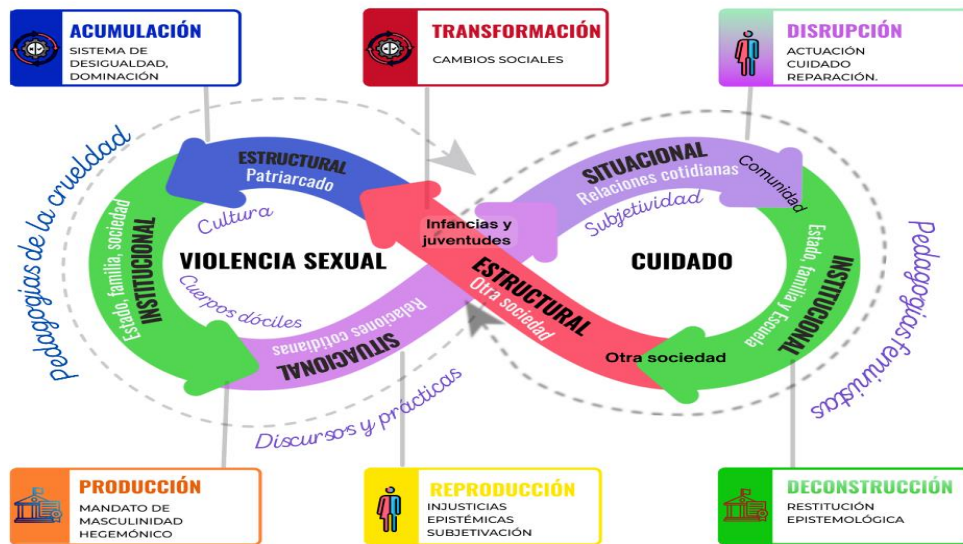


Situacional	Reproducción	Injusticia epistémica	Disrupción	Cuidado Reparación Atención.
-------------	--------------	-----------------------	------------	------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Existen dispositivos y actores emergentes ubicados en las interacciones de cada uno de los planos que tienen la posibilidad de dinamizar los tránsitos en estos. Los dispositivos son: discursos y prácticas, subjetividad, cuerpos dóciles y cultura. Los actores que la dinamizan son: la comunidad educativa, las pedagogías feministas, los movimientos sociales y la comunidad. En la siguiente gráfica se muestra la propuesta teórica de esta investigación.

Figura 8. Tríada interpretativa de las dimensiones y procesos de la pedagogía de la crueldad y las pedagogías feministas



Fuente: Elaboración propia

I. La dimensión acumulativa de la pedagogía de la crueldad.

La dimensión acumulativa de la pedagogía de la crueldad que consiste, según Rita Segato (2018), en la manera en que la matriz de dominación patriarcal, colonial y capitalista supone una variedad de la crueldad es el principio que depende de los procesos de explotación, desprotección



y precariedad de la vida (p. 14). En este sentido, la acumulación necesita de la violencia como un mecanismo de normalización del usufructo y sufrimiento de la otra persona. En lo que sigue se mostrará la relación que existe entre la violencia sexual y la acumulación de pedagogía de la crueldad.

La violencia sexual desde la perspectiva de la pedagogía de la crueldad.

Para esta investigación la violencia sexual, especialmente la violación, puede definirse como “el uso y abuso del cuerpo de la otra, del otro, sin que esta o este participe con intención o voluntad comparable [...] posibilita consumir el ser de la otra, del otro a través del usufructo de su cuerpo es el horizonte que, en definitiva, posibilita todo valor o significación (Segato, 2010, p. 22). Es un acto que pretende mantener el mandato de masculinidad y la dominación masculina hegemónica, al ser un acto comunicativo, que se presenta en atmósferas de toxicidad, y reproducido por la pedagogía de la crueldad, fragmentando el tejido social y generando un continuum de violencias a las víctimas primarias y secundarias.

Exploremos un poco esta idea. En primer lugar, para llegar a esta premisa, para Rita Segato, la violencia sexual es un acto comunicativo dentro de la pedagogía de la crueldad, cuyo enunciado, enunciador y destinatario son comprendidos plenamente por las personas involucradas. Esta autora analiza dos de las relaciones que se establecen en la violencia sexual. Una es la que establece entre la víctima y el agresor o el eje vertical, y la otra entre el agresor y sus pares o el eje horizontal. El eje vertical, según Segato (2018) se establece a través de la ratificación del mandato de masculinidad [hegemónico], corresponden a relaciones sociales que se estructuran bajo la forma de dominación patriarcal que se entronca con otras formas de opresión como la capitalista y colonial, que hace que la construcción de la masculinidad hegemónica, como una forma de estatus que debe ser demostrada. Para esto se entrena a los hombres para tener afinidad a distintos modos de crueldad a través de la socialización violenta en ambientes marcados por la guerra, la explotación, la distancia emocional y la baja empatía (Segato, 2018, p. 15).

Es importante aclarar que a lo que se refiere Segato con mandato de masculinidad [hegemónico], está enmarcado en estos sistemas de dominación que convierten a este modo de masculinidad en una corporación. Es decir, un mandato estructural, en el que para pertenecer se



deben ratificar los valores del grupo, exhibir el comportamiento con el que se socializa, pagar la tributación, tener lealtad a los otros, no acatar este mandato, también trae consecuencias cruelmente violentas contra los hombres, aunque más crueles contra los desafiantes o desertores (Segato, 2018, p. 48). Como lo establece Bourdieu (2000), sostener este mandato de masculinidad hegemónica para los hombres implica una carga que genera tensión permanente, al tiempo, que suscita miedo y angustias frente a lo femenino (p. 69).

Es importante aclarar, la comprensión de la violencia sexual como un mandato de masculinidad no corresponde a una interpretación esencializada de la masculinidad como centro del problema, sino a abordar precisamente cómo este mandato corresponde a una construcción estructural relacionada con la cultura patriarcal (Lamas, 2019, p. 31). Más específicamente, en el entronque del patriarcado, el capitalismo y el colonialismo, tiene que ver con este tipo de actos de crueldad que, al ser comunicativos, se transforman en enunciados y un espectáculo que convierte el crimen en un asunto político público. Esto parece algo contradictorio, en tanto que la mayoría de los actos de violencia sexual se realizan en el espacio privado e íntimo, por lo que se le categoriza como un crimen menor. Segato (2024) explica que esto no ocurre en todas las sociedades, sino en las que tienen como base de dominación al capitalismo, al convertir, precisamente, el espacio doméstico, el que es asociado a lo femenino y lo infantil, en un lugar privado. La violación tiene que ver con el colonialismo, en tanto que es utilizada como arma de guerra en procesos de esclavización, imperialismo y saqueo territorial. Estos son actos de crueldad que se presentan en este espacio, constituyen un espectáculo de la impunidad, es decir, se realizan porque se tiene el poder de hacerlo, y al estar “protegidos” por la cofradía del mandato de masculinidad hegemónica en el que las únicas silenciadas son las víctimas.

En este sentido, la centralidad de la violencia sexual, especialmente, de la violación, es un acto comunicativo en el que el agresor pone como interlocutores a los otros pares. Con esto, Segato (2018) desmonta la creencia común de que el agresor es un sujeto anómalo o solitario, sino que este actúa —por lo menos así lo piensa— con el respaldo de la cofradía masculina hegemónica. Esto no quiere decir, que el acto de crueldad se realice en compañía de otros, sino que estos, son convertidos en “interlocutores a la sombra” que, si bien no están presentes o desconocen la acción de crueldad, son a estos a los que el agresor exhibe su tributo, — simbólicamente— correspondiente a la posesión de los cuerpos femenino, feminizado,



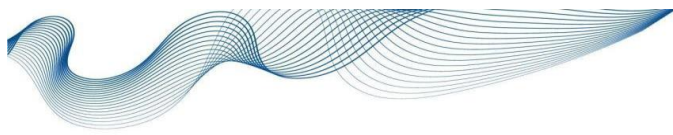
infantilizados y subordinados (p. 44-45). Además, es la exposición de una forma de virilidad violenta más que de búsqueda de satisfacción sexual (Segato, 2010, p. 33).

En cuanto a la relación entre la víctima y el agresor, como eje vertical, de la agresión, esta corresponde a un tributo, en tanto, el acceso sexual al cuerpo femenino y feminizado corresponden al acceso de su propia soberanía, por los que “el agresor exige de este cuerpo subordinado tributo que fluye hacia él y que construye su masculinidad [hegemónica], porque comprueba su capacidad de extorsionar y usurpar la autonomía del cuerpo sometido” (Segato, 2018, p. 46). De igual manera, este acto de crueldad se convierte en un acto disciplinador y moralizador, al someter al cuerpo como una especie de castigo contra la comunidad que no logró proteger estos cuerpos (Segato, 2010, p. 31).

Existen, empero, algunas críticas a estas perspectivas que es necesario tener en cuenta. Para José Cervantes (2023), la explicación universalista de Rita Segato, sobre el sistema patriarcal omite las grietas que existen en el interior del sistema para deteriorarlo como los establecidos en las herramientas de los derechos humanos; además, descuida las particularidades de las experiencias de crueldad según el contexto y el territorio (p. 43).

Continuando con estas críticas, quizás la más relevante para esta investigación, tiene que ver con la manera en que se asume la masculinidad: “solo retoma el concepto, plantea una visión de la masculinidad como un fenómeno homogéneo. Esto simplifica la realidad y niega la relevancia de las múltiples formas de cultura en diversos espacios, así como los cambios en el tiempo” (Cervantes Ríos, 2023, p. 50). Con esto se desconocen las propias resistencias y deconstrucciones que algunas masculinidades realizan para salirse de la norma y el mandato impuesto por estos sistemas de dominación. De aquí que en este estudio se considere hacer la diferenciación con el adjetivo hegemónico para establecer claramente el lugar del poder desde que se ejerce la violencia y reconocer la agencia de otros tipos de masculinidades.

También, está la crítica de Marta Lamas (2022) para ella, aunque los actos de crueldad en los que se someten los cuerpos de otros(as) son realizados en su mayoría por hombres, existen también algunas mujeres que acompañan, vigilan y protegen estos actos y también existen hombres que son sometidos por esta forma de violencia. Por esto, la autora propone reconocer que la violencia sexual se presenta en un contexto de fractura de los lazos sociales y comunitarios



por cuenta de todas las formas de explotación surgidas en el capitalismo contemporáneo que fraccionan la cohesión social y destruyen el tejido social (p. 876). De ahí que también se deban considerar los daños que este tipo de prácticas crueles generan en los hombres y las acciones crueles que también realizan algunas mujeres.

La destrucción de este tejido social no solamente reafirma algunos de los mandatos de género hegemónicos, sino que también reproduce y garantiza las sensaciones de inseguridad, incertidumbre y desprotección en la mayoría de las personas. Con esto, “conducen al aislamiento, y el aislamiento es un obstáculo para la generación de vínculos que permitan soluciones compartidas” (Aguirre, Burkart, Fernández, Gaspar y Haftel, 2008, p. 56). De aquí que las violencias sexuales que se ejercen contra la infancia, las personas femeninas, feminizadas y subalternizadas se presenten en una atmósfera de toxicidad que rompe con el tejido social para reforzar el mandato de masculinidad hegemónica que ejerce la crueldad.

Estas prácticas enseñan a habituarse y normalizar el sometimiento de los cuerpos de niños, niñas, jóvenes y mujeres diversas en su vida cotidiana. La violación se aprende y constituye una forma de reafirmar esta forma de masculinidad violenta, en la que se viola no porque puede, sino porque debe “si no por las vías de hecho, si al menos metafóricamente” (Segato, 2018, p. 38). En este sentido, la violación no solamente corresponde a un acto material, sino también simbólico como el que ocurre con la “violación alegórica” en la que no existe contacto sexual, pero sí las intenciones de abuso y manipulación hacia el cuerpo de la otra persona que desencadena en un sentimiento de terror y humillación como el que causa la violación (Segato, 2000, p. 41).

El miedo liberado de la caja: los pánicos morales y sexuales detrás de la violencia sexual.

El pánico moral hace referencia a un miedo irracional ante una transgresión a valores tradicionales sociales (Lamas, 2024, p. 164). En el caso de la violencia sexual, este pánico tiene que ver con la indignación por transgredir algo considerado como sagrado e intocable, como es el cuerpo infantil, femenino o feminizado. Una característica de este concepto es su conservadurismo, convirtiendo el miedo en una batalla cultural.



La antropóloga Marta Lamas (2019), considera que existe un pánico moral específico que es el pánico sexual. Este se refiere a una vertiente del pánico moral: este es “una reacción inapropiada de la sociedad a cuestiones menores e implica miedo desproporcionado ante el peligro real de que ocurra lo que se teme” (Lamas, 2019, p. 56). Por lo tanto, el pánico sexual estará enfocado en las prácticas y expresiones sexuales, pero sobre todo en las que transgredan la normalidad de las prácticas sexuales, como lo que se presenta en la violencia sexual.

Los pánicos morales y sexuales utilizan la desinformación para sembrar temor en un colectivo de personas específicas; por esto, necesitan de los medios de comunicación y las redes sociales para difundirlos. Siguiendo a Lamas: “los medios de comunicación desempeñan hoy un papel importante en la generación distorsionada y tremendista de ciertos casos, y así una batalla legítima e indispensable contra la violencia sexual se ha ido convirtiendo en una cruzada moralista” (p. 58). Estos discursos, sumados a las apuestas conservadoras de corte punitivo, pretenden resolver el problema de la violencia sexual contra la infancia, la juventud y las mujeres con el endurecimiento de las penas y la construcción de protocolos institucionales más restrictivos.

Para Lamas, que analiza el caso de las universidades de élite estadounidenses, el pánico sexual que se generó luego de varias denuncias de acoso sexual en los campus educativos condujo a un ambiente de intimidación por prácticas que indistintamente tenían la potencia de convertirse en posibles actos de acoso sexual. Esto repercutió en la creación de un ambiente de sospecha, miedo, hostilidad e intimidación permanente (Lamas, 2019, p. 61).

En este sentido, el temor a las protestas estudiantiles contra el acoso sexual en las universidades condujo, por un lado, a reconocer un problema normalizado y banalizado como es la violencia sexual, pero por el otro lado, expuso los excesos e injusticias que se derivan del no comprender holísticamente la violencia sexual. Situación que ha conducido a linchamientos generalizados y la construcción de un ambiente de intolerancia profunda.

Las secuelas de esta última situación fueron la proliferación de protocolos para abordar estas denuncias en el campus y la urgencia por identificar a los responsables. Sin embargo, este afán no siempre se debe al debido proceso, lo que redujo la posibilidad de establecer relaciones



significativas y gratificantes de manera espontánea en los espacios académicos (Lamas, 2019, p. 68).

Ahora bien, este no es el único ejemplo de pánicos sexuales a partir de una lógica punitiva y puritana. Existe otra forma de pánico sexual, relacionada con cierta paranoia masculina, que se sienten amenazados porque supuestamente niños, niñas, jóvenes y mujeres pueden malinterpretar sus comportamientos y luego, en una escena de histeria delirante, buscando venganza (Lamas, 2019, p. 112). Estas situaciones pueden empeorar si son expuestas excesivamente en los medios y redes sociales, que tergiversan las denuncias o refuerzan, aunque con casos minoritarios, las falsas denuncias que conducen a la criminalización anticipada y la pérdida de reputación de los acusados injustamente. Una situación denunciada por algunas activistas feministas afroamericanas en la que varios hombres negros fueron acusados injustamente por mujeres blancas y terminaron ahorcados, linchados y muertos (Davis y Dent, 2019, p. 107).

Este pánico se ha profundizado tanto en la sociedad que ha traído consigo repercusiones políticas. Ha llevado, por ejemplo, al surgimiento de líderes de opinión que hacen llamados constantes a endurecer las legislaciones locales contra los delitos sexuales, en especial, cuando se comete contra la infancia y la juventud, promoviendo castigos como la cadena perpetua o la castración química para violadores de niños y niñas. Con esto, lo que se fortalece es el esquema patriarcal de remasculinización del Estado con el giro punitivo y carcelario, hecho que termina por vulnerar los derechos de todas las personas bajo el pretexto de la vigilancia y el control del pánico sexual (Lamas, 2022, p. 748).

Ahora bien, como lo señala Marta Lamas (2019), existen algunas campañas cuyo objetivo es denunciar la violencia sexual desde un enfoque estructural, pero por estar inmersas en un ambiente de tensión y crispación social, terminan por reforzar el pánico con esencializaciones y estigmatizaciones de género. Esto lo hacen al convertir irreflexivamente a ciertos hombres con características muy concretas (pertenecientes a etnias, clases populares, migrantes, etc.) en sospechosos y a las mujeres, disidencias sexo-genéricas, la infancia y la juventud en víctimas vulnerables (p. 53). Lo que, como se ha reiterado en esta investigación, no permite comprender cuáles son las condiciones de producción, reproducción y acumulación de la pedagogía de la crueldad. Al contrario, estos pánicos sexuales desvían la atención del problema estructural y del



apoyo a las víctimas, lo que a su vez potencia las estigmatizaciones sobre algunas personas y el propio feminismo.

En este contexto, Bauman (2013) se pasó de la supervisión de las personas sin que estas se percataran, lo que hacía que quisieran que se mantuviera en secreto. En la actualidad, en una sociedad postpanóptica en la que las personas suministran la información de forma voluntaria, permiten el acceso libre a su privacidad, parecen no apreciar los secretos, están enfocadas en la búsqueda del placer, esta es la misma sociedad que muestra mayor permisividad hacia la vigilancia (Bauman, 2013, p.55). Paradójicamente, esta sociedad hipervigilada no consigue disminuir las agresiones sexuales dirigidas hacia niños, niñas y jóvenes. Al contrario, es a través de las redes sociales que distintas formas de agresión sexual han aumentado en todo el mundo, frente a un público que actúa como testigos, pero sin tener intención de tomar medidas para contrarrestarlas. Únicamente cuando una persona perturba esta rutina, todos los medios de comunicación y las redes se unen en una cruzada moralista para robustecer esos mecanismos de vigilancia que parecen no funcionar para prevenir la aparición de las violencias.

II. La dimensión productiva de la pedagogía de la crueldad.

La violencia contra la infancia y la juventud se acumula, produce y reproduce con prácticas culturales que normalizan la pedagogía de la crueldad. Esto incluye las acciones llevadas a cabo por las instituciones destinadas a su protección, como la familia, la escuela y otras, junto con otros sistemas burocráticos. Estas dinámicas contribuyen a la banalización de la violencia, convirtiéndola en un fenómeno cotidiano y aceptado.

Pongamos por caso, pese a la existencia en la actualidad de protocolos de prevención, atención, denuncia y seguimiento en presuntos casos de violencia sexual en las instituciones educativas, de salud y de justicia, parece que existiera una especie de censura, omisión o negligencia para atender estas situaciones. De alguna manera, se podría afirmar, de manera anticipada, que existe un continuo de violencia institucional a partir de discursos que minimizan o son indiferentes a este tipo de violencias, y es más, existen muchos eventos en los que se prioriza la protección de la imagen institucional sobre la protección de las víctimas.

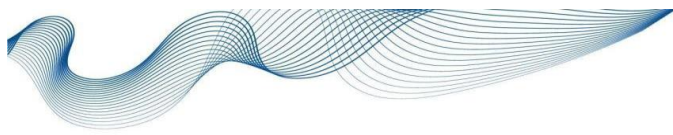


Conviene subrayar que esta actitud es llamada por la filósofa Hannah Arendt como banalidad del mal. Ella utiliza este concepto para comprender lo ocurrido en el juicio a Adolf Eichmann⁶, para describir la manera en que individuos que no son “pervertidos ni sádicos, sino que fueron, y siguen siendo, terrible y terroríficamente normales” pueden cometer actos atroces (Arendt, 2003, p. 165). Que una persona normal puede cometer actos atroces siendo una persona ‘completamente normal’ es más terrorífica en tanto, “comete sus delitos en circunstancias que casi le impiden saber o intuir que realiza dichos actos” (Arendt, 2003, p. 165) que infligieron daños contra la condición humana sin reconocer su responsabilidad aduciendo que tan solo cumplían las órdenes de sus superiores.

Extrapolando la reflexión que realiza esta filósofa, se podría afirmar que, muchos de los victimarios normalizan las prácticas de violencia por falta de juicio crítico o por obediencia acrítica a la cultura que reproduce el mandato de masculinidad hegemónica. Estos actúan sin cuestionar el daño causado, justifican sus acciones, trivializando el acto violento y desconectándolo de las repercusiones morales, jurídicas y sociales que pueden traer.

También, esto ocurre con las rutinas burocráticas con las que algunos(as) funcionarios(as) se vuelven incapaces de actuar para prevenir, atender o simplemente reconocer las distintas modalidades de violencia sexual, o los riesgos que niños, niñas y jóvenes pueden sufrir, estas situaciones también serían una muestra de la banalidad del mal. Es así como en este sistema en el que las prácticas de violencia sexual se convierten en parte de una estadística o cifra más, algunas instituciones son incapaces de posicionarse desde el pensamiento crítico y la reflexión ética para deconstruir las prácticas educativas sexistas que reproducen y acumulan las pedagogías de la crueldad. Esta crueldad se alimenta de la banalidad al tener un “efecto sedante”, porque, al estar tan aceptada, pasa desapercibida por la inmensa mayoría. Sin embargo, es la que permite que la violencia directa se produzcan las violaciones, los acosos, los abusos, la tortura sexual, entre otras (Tardón Recio, 2017, p. 56).

⁶ Se le considera un criminal de guerra por su participación, en calidad de funcionario, en la comisión de crímenes de lesa humanidad perpetrados durante el régimen nazi, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. El juicio celebrado en Jerusalén, ampliamente difundido a través de la televisión, culminó con su condena tras ser hallado culpable de los cargos imputados.



Estos actos atroces que pueden ser cometidos sin una intención deliberada de hacer el mal, tampoco buscan explícitamente comunicar poder, sin embargo, lo hacen porque estos actos se realizan dentro de un sistema estructural que legitima la subordinación de la infancia, la juventud y los cuerpos feminizados. Precisamente, el empleo del concepto de “la banalidad del mal” subraya cómo estos actos violentos se perpetúan mediante la adhesión acrítica al mandato de masculinidad. Esta sumisión se sustenta en tres pilares fundamentales: la ausencia de reflexión crítica, la obediencia automática a normas establecidas y su legitimación a través de mecanismos institucionales, rutinas socialmente aceptadas o justificaciones culturalmente arraigadas.

Las estructuras institucionales que permiten o justifican este tipo de violencias funcionan bajo la lógica de la banalidad del mal, normalizando prácticas violentas sin que se cuestionen moralmente, estos procesos convierten a la violencia en parte del orden social cotidiano; la banalidad del mal, consisten en saber de situaciones de niños, niñas y jóvenes que sufren de violencia sexual, pero que han sido sometidos a la deshumanización burocrática al convertirse en un “caso” por resolver. En otras palabras, la banalidad del mal responde a la proliferación de la indiferencia, silencio e incredulidad en los casos de violencia sexual.

La producción de pedagogía de la crueldad ocurre cuando se valida un continuo de violencia, lo que permite la perpetuación de otros tipos de agresiones como las simbólicas, físicas, institucionales y epistemológicas a lo largo de la vida de las víctimas (Evangelista, 2019, p. 88). Para Judith Butler (2022), la eficacia de la violencia es que “no es un acto aislado, tampoco es solo una manifestación de las instituciones o de los sistemas en los que vivimos”. Es también una atmósfera, una toxicidad que invade el aire” (p. 47). La situación estructural que posibilita la violencia sexual se sostiene en esta atmósfera de toxicidad a partir del continuo de violencias institucionales, físicas, simbólicas en la que “cada una le sirve de sostén a la otra, están de hecho, encadenadas conectadas una a otra en una dialéctica potencializadora del terror” (Butler, 2022, p. 49).

Las injusticias epistémicas detrás de la violencia sexual, la incompreensión y el silenciamiento de las víctimas.

La pedagogía de la crueldad también se produce en las instituciones educativas a través de la consolidación de un sistema androcéntrico de construcción y circulación de los saberes. Dichos



saberes se imponen como neutros, pero terminan por participar en la conformación simultánea del ser y del conocer que está en correspondencia con la estructura del mundo y las divisiones binarias arbitrarias que provienen del orden social patriarcal, colonial y capitalista. Para Bourdieu (2000), la fuerza del orden androcéntrico radica precisamente en su capacidad para naturalizar y perpetuar dichas divisiones, presentándolas como evidentes e incuestionables (p. 22).

La eficacia de la dominación masculina se basa en “sesgar” los esquemas de pensamiento, con la premisa de la existencia de un sujeto universal. Esto no es más que una posición androcéntrica y eurocéntrica parcializada que se considera como la medida de todas las cosas; con esto, los esquemas cognitivos se ajustan a esta injusticia epistemológica, en tanto que los marcos interpretativos que no son tenidos en cuenta para ser parte del acumulado del conocimiento de la humanidad. La interiorización de estos saberes se hace a partir de una repetición de rutinas y rituales sociales que reafirman la división sexual del trabajo. Entre las múltiples estrategias para la regularización de la sexualidad está la aparición de campos de saber que se especializan en el estudio de la sexualidad desde una visión normativa como es la psiquiatría, la medicina, la educación y el derecho, entre otras (Foucault, 2003, p. 26).

Sin embargo, esta no es la única forma de injusticia epistémica relacionada con la violencia sexual que se produce por cuenta de este orden social. Para la filósofa Miranda Fricker (2017), entre las injusticias epistemológicas están las hermenéuticas y testimoniales. La primera corresponde a la dificultad que tienen las personas subalternizadas para comprender e interpretar adecuadamente sus experiencias, son incapaces de reflexionar críticamente, y ni siquiera son considerados(as) como sujetos(as) de conocimiento. Esto ocurre porque estas personas no cuentan con las herramientas conceptuales suficientes, o las que tienen están sesgadas por los sistemas de dominación masculina, lo que les impide identificar la naturaleza moralmente dañina de ciertos actos (Fricker, 2017, p. 250).

Esta forma de injusticia epistémica se sostiene a partir de la dificultad que tienen las personas para adquirir y utilizar herramientas conceptuales que les permitan identificar o nombrar ciertas violencias o crímenes. Entonces algunas personas no solo son victimarias, víctimas o cómplices de actos que dañan a otros(as) sin comprender plenamente la naturaleza cruel de estos actos, no porque sea un acto deliberado de ignorancia moral, sino también porque la estructura



conceptual que poseen para valorar estos actos está tan empobrecida o sesgada que termina legitimándolos.

Esto se relaciona con la violencia sexual en la infancia al existir personas que han internalizado y normalizado tanto los mandatos de género, en los que la violencia se normaliza en sus relaciones con los demás, por lo que actúan sin reflexionar sobre la crueldad que cometió hacia otra persona. Esto se debe no solamente a un tema moral, como lo establece Segato, sino a un mandato que tolera, banaliza o minimiza ese tipo de violencia. Asimismo, ocurre a las personas que han sido víctimas de este daño, ya que no encuentran un canal adecuado para ser comprendidas en su afectación o no pueden expresar su sufrimiento. También se puede apreciar esto cuando los agresores no reconocen la gravedad de sus actos porque las narrativas culturales los justifican o minimizan. En este caso, la injusticia hermenéutica actúa, puesto que las víctimas no cuentan con las herramientas conceptuales y un lenguaje adecuado para nombrar y denunciar los distintos tipos de violencia sexual que se cometen contra ellas, lo que contribuye a su perpetuación y banalización.

Las consecuencias inmediatas de esta forma de injusticia son que las víctimas pierdan la confianza en sus propias palabras y conocimiento, llevando a que las capacidades intelectuales de estas personas se ven entorpecidas (Fricker, 2017). Además, este tipo de injusticia hace que la experiencia de las víctimas quede oculta a la comprensión colectiva al no permitir ampliar los recursos hermenéuticos colectivos. Ahora bien, se debe aclarar que las personas que someten a otras al daño atroz de la violencia sexual no lo hacen ser víctimas de injusticia hermenéutica, ya que su accionar “no representa una desventaja significativa para él” (Fricker, 2017, p. 244). Esto significa que las personas que son víctimas de injusticia epistémica lo son porque son marginalizadas y excluidas de la posibilidad de socializar y expresar su experiencia de daño sufrido y, por ende, obtener reconocimiento o reparación.

La violencia sexual es un mensaje colectivo que busca disciplinar los cuerpos a través del miedo y reafirmar un poder estructural. Sin embargo, las víctimas tienen más dificultades para difundir su mensaje o son quienes tienen que soportar un déficit de credibilidad debido a un prejuicio identitario que el oyente le aplica, por ser menor de edad, mujer o no encajar en los lineamientos de la moralidad social. Su testimonio es cuestionado, rechazado o ignorado, lo que



lo llevó a sufrir conjuntamente las consecuencias de la violencia sexual y la injusticia testimonial.

Esta injusticia se produce cuando los prejuicios llevan a un(a) oyente a otorgar a las palabras de un(a) hablante un grado de credibilidad disminuido o nulo (Fricker, 2017, p. 17). Se produce a través de los prejuicios comunes vinculados con otros tipos de injusticias sociales que podrían calificarse de sistemáticas. Así, las injusticias testimoniales sistemáticas son producidas no por prejuicios simples, sino especialmente por aquellos prejuicios que “califican y estigmatizan” al sujeto en función de su pertenencia a grupos sociales por razones de género, orientación sexual, clase, raza, edad, etc. Ser objeto de un prejuicio de este tipo vuelve a la víctima no solo susceptible de la injusticia testimonial, sino de toda una gama de injusticias diversas, reales o potenciales (Fricker, 2017).

Es así como cuando una víctima de violencia sexual rompe el silencio sobre el acto de crueldad que cometieron contra su cuerpo y se tiene que enfrentar a varias barreras para que se le crea. Algunos de los obstáculos a los que se enfrenta son, por ejemplo, la banalización de lo que le sucedió a través de un lenguaje suavizado, la atribución de la responsabilidad de lo que pasó, desmeritando los recursos que tienen para comprender el propio hecho victimizante. En particular, los niños, niñas y jóvenes que logran comprender que la violencia sexual que han sufrido corresponde a un delito, muchas veces se encuentran que la familia, la escuela y las instituciones de justicia no les dan credibilidad por su edad, comportamiento, género, nivel cognitivo, neurodiversidad o raza. A quienes tampoco los y las escuchan adecuadamente, lo que termina por perpetuar la injusticia testimonial y hermenéutica con la que se invisibiliza su sufrimiento.

Esta situación perpetúa la desigualdad hermenéutica al quitarle la confianza a la niña, al niño y al joven para comunicar inteligiblemente sus experiencias al desmeritar los recursos interpretativos que posee. Toda narrativa tiene una comunidad de interpretación, en la que se manejan códigos de sentido compartidos, lo que a su vez genera cohesión social (Quintero Mejía, 2018). Es así como el daño colectivo de esta injusticia es excluir del fondo común del conocimiento humano los saberes asociados a estas experiencias tan valiosos para las



instituciones encargadas del cuidado de la infancia, la juventud y las mujeres (Fricker, 2017, p. 257).

De igual manera, no se puede desconocer que las niñas, niños y jóvenes que son víctimas de violencia sexual pueden carecer de un lenguaje adecuado (más no el entendimiento o la sensación) para expresar lo que les sucede, especialmente si han crecido en un entorno que invisibiliza o minimiza la gravedad de estos actos. La falta de educación sexual integral y el tabú en torno a la violencia sexual contribuyen a la exacerbación de esta injusticia hermenéutica, impidiendo que las víctimas comuniquen adecuadamente su experiencia de abuso.

Con esto, la pedagogía de la crueldad no solo normaliza todas las formas de violencia, sino que también intensifica la crueldad asociada con la violencia sexual. Esto establece las bases de la impunidad dentro de una cultura del silencio, que se perpetúa cuando se ejercen otras formas de injusticia, como la testimonial y la hermenéutica, sobre las víctimas. Toda pedagogía tiene formas de reproducirse; la de la crueldad lo hace a través de las narrativas que encubren las historias de crueldad o banalizan el daño que causa a las víctimas.

A las víctimas, la violencia sexual y los modos de injusticia asociados a esta, la silencian, y les impiden siquiera que su sufrimiento sea narrado y llorado en compañía de otras personas para hacer el duelo, la denuncia y la sanación. Lo inenarrable de la violencia sexual tiene que ver con la crueldad con la que se somete el cuerpo de la otra persona; de aquí que sea entendible la incapacidad de comunicar el daño que se sufrió. Estos actos de impunidad ponen en evidencia que no todas las vidas-cuerpos importan de la misma manera, constituyéndose en una atmósfera de toxicidad. Estos actos no solo son una transgresión al cuerpo, a la libertad y al ser de las víctimas, sino de la propia aspiración liberal al derecho a una vida vivible y despojada de cualquier forma de violencia. La imposibilidad de disfrutar este derecho termina siendo una injusticia radical que sienta sus bases en el silencio, la normalización y las injusticias (Butler, 2022, p. 40).

III. La dimensión reproductiva de la pedagogía de la crueldad

La dimensión productiva de la pedagogía de la crueldad consiste en la manera en que se aprende, legitima, normaliza y perpetúa el recurso de la violencia sexual dentro del orden



patriarcal, afectando particularmente a las mujeres, los niños, las niñas y otros cuerpos subalternizados. En esta dimensión se hace referencia a la construcción social de la sexualidad, especialmente, la de aquellas que legitiman la dominación y mandato de masculinidad hegemónica, así como la construcción de lo corporal, la subjetividad y el saber.

Para Michel Foucault (2007), los discursos y prácticas de las teorías jurídicas y biológicas sobre la sexualidad han regularizado los deseos, las prácticas y las identificaciones mediante técnicas disciplinarias que actúan sobre la sexualidad de las personas. El proceso de regularización de la sexualidad de las personas no solo se aplica a los cuerpos, sino a los discursos, las prácticas y los deseos legítimos desde el esquema normalizador de las instituciones y saberes surgidos desde el orden patriarcal colonial-capitalista. El sexo y la sexualidad son lo que más se busca controlar, porque en ella (según los discursos disciplinares) está el lugar de la expresión, el placer, los sentimientos, las sensaciones y los sueños, por esto, despierta tanto miedo, repulsión y ganas de controlarlo (Foucault 2007, 15).

Sin embargo, retomando algunas de las ideas de la investigación sobre la dominación masculina de Pierre Bourdieu (2000), hay que reconocer que la construcción de la sexualidad es asimétrica para lo masculino y lo femenino. Este autor establece, por ejemplo, que la virilidad se sustenta en prácticas relacionadas con la proeza, la conquista, la apropiación y la posesión, por lo tanto, el acto sexual se legitima como un mecanismo de dominación masculina que se manifiesta en el “principio de división fundamental entre lo masculino, activo, y lo femenino, pasivo, y este principio crea, organiza, expresa y dirige el deseo, el deseo masculino como deseo de posesión, como dominación erótica, y el deseo femenino como deseo de la dominación masculina” (Bourdieu, 2000, p. 35).

Es importante tener en cuenta esta diferenciación, ya que al estar enmarcada dentro de un determinado orden social tiene mecanismos de reproducción en las instituciones, en las prácticas y los discursos hegemónicos como los que se realizan en “muchos ritos de institución, especialmente los escolares o los militares, que exigen auténticamente pruebas de virilidad orientada hacia el reforzamiento de las solidaridades viriles” (Bourdieu, 2000, p. 70). Sin embargo, este orden social de la sexualidad no solamente establece la dualidad a partir de la



división sexual por razones de género, sino por razones de orientación social, en la que se impone la heterosexualidad como una norma.

Continuando con esta idea, Judith Butler (2007) utiliza la categoría de performatividad, referida a la manera como el género construye identificaciones sexualizadas, que no es un atributo fijo y esencial; al contrario, para ella el género permite la asimilación de roles preestablecidos, que son una actuación obligada de papeles regularizados, simulados y reproducidos reiteradamente (Butler, 2007, p. 18). No obstante, así como existen identidades sexuales que no se construyen en coherencia, en dualidad normativa de lo femenino y lo masculino, también pueden existir construcciones sexuales que no reproduzcan los mandatos de género impuestos por el orden social. El modo de lograrlo es reconocer que los sujetos no son portadores de atributos esenciales que tienen que reproducir formas violentas del deseo, la sexualidad, la identidad, etc.

La construcción de lo corporal desde la pedagogía de la crueldad

El orden social patriarcal – colonial y capitalista crea mecanismos de reproducción de la legitimación del dominio y masculinidad hegemónica. Este no solo utiliza la fuerza y la violencia para tener la posesión de los cuerpos subalternizados (Cobo Bedia, 2024, p. 33), sino que también utiliza la fuerza simbólica, logrando una adhesión dóxica por parte de las personas subalternizadas a este orden social a través del consenso. Precisamente, el éxito de la reproducción de este orden, que es la eliminación de la violencia directa, es una: forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y como arte de magia, al margen de cualquier coacción física; pero esta magia solo opera apoyándose en unas disposiciones registradas, a la manera de unos resortes, en lo más profundo de los cuerpos (Bourdieu, 2000, p. 54).

La forma como actúa esta fuerza simbólica en las personas es llevándolas a internalizar códigos de comportamiento relacionados con una sexualidad que previamente pasó por un proceso de moralización. Es por esto por lo que las personas pretenden conocerse y reprimir los pensamientos, deseos y prácticas que no son acordes con esta: “Para ello actúa sobre sí mismo[a], busca conocerse, se controla, se aprueba, se perfecciona, se transforma” (Foucault, 2003, p. 29).



Son códigos ligados con la moralidad, especialmente, para los hombres que refuerzan la exhibición de la virilidad, mientras que en las mujeres y jóvenes conducen a que sus discursos y prácticas garanticen su “honra” y para lograrlo, se les vigila y enseña que cosas deben aceptarse y rechazarse en materia de sexualidad, ya que, “esa edad de transición en que el joven es tan deseable y su honor tan frágil constituye, pues, un periodo de prueba: Un momento en el que se pone a prueba su valor, en ese sentido en que este debe formarse y medirse a la vez” (Foucault, 2003, p. 190). En particular, a las mujeres jóvenes, la moralización de la sexualidad les exige tener un cuerpo dócil para guardar su virtud, belleza y honradez, además de los “favores” que puede conceder. Esto lleva a producir toda una serie de prácticas, unas, alrededor del cortejo, “todo ello atraerá a su alrededor la curiosidad y los deseos” (Foucault, 2003, p. 197) y otras relacionadas con el tabú la relación a partes de su cuerpo como la vagina, los senos, el ano, estos se siguen considerando intocables, fetiches sagrados, secretos e íntimos (Bourdieu, 2000, p. 30).

En este punto se puede trazar una similitud entre los planteamientos de Bourdieu y Foucault, especialmente en lo que se refiere a la inscripción de la dominación masculina en los cuerpos dóciles. La reproducción se realiza aplicando al cuerpo técnicas específicas de control corporal que aseguran la integración constante de sus fuerzas y les imponen una conexión de calma-utilidad, lo cual se puede llamar “disciplina” (Foucault, 2002, p. 125). El disciplinamiento del cuerpo cumple con el objetivo de encauzar la conducta humana; con esto, la dominación masculina logra ocultarse en lo más profundo de los cuerpos, en la ley incorporada (Foucault, 2002, 141).

Por una parte, el disciplinamiento de los cuerpos masculinos se hace con una acción pedagógica a través de rutinas relacionadas con una división sexual del trabajo y rituales colectivos que llevan a un proceso psicosomático que tiende a “virilizarlos, despojándolos de cuanto pueda quedar de ellos de femenino” (Bourdieu, 2000, p. 41). Por otro lado, los cuerpos infantiles, juveniles y femeninos al estar sometidos a la dominación masculina son cuerpos gobernados, controlados y dóciles mediante procesos de reiteración forzada de la norma, aunque, como lo afirma Judith Butler “Que esta reiteración sea necesaria es una señal de que la materialización nunca es completa, de que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización” (Butler, 2002, p.18).



La violencia sexual en la infancia no se aleja de la dominación masculina y su empresa moralizadora hacia las personas. En la actualidad los cuerpos infantiles y juveniles no solo hacen parte de los cuerpos “deseados” para ser sometidos y controlados, esto lo demuestra la lucrativa industria del sexo virtual, como en lugares físicos donde sus cuerpos son sometidos a la explotación sexual, además son constantemente exhibidos eróticamente en los medios de comunicación y las redes sociales (Volnovich y Fariña, 2010, p. 55).

Esto hace referencia a la propuesta hecha por Marta Lamas (2019) como el “residuo tolerado de abuso” para calificar cierta porción de abuso sexual que no se castiga. Este residuo genera un conjunto de incentivos no solo para abusadores potenciales, sino para el resto de la sociedad. Esas ganancias y pérdidas que no son asumidas por ninguna persona, pero que inducen un comportamiento diferente y producen “consecuencias indirectas” que se proyectan sobre la conducta cotidiana y sobre la formación de las identidades masculinas y femeninas (Lamas, 2019, pp. 111-112).

El resultado de esto es que las personas que tienen como objeto erótico y sexual al cuerpo infantil y juvenil tienen como escudo de protección el arma de la seducción y el enmascaramiento de estas prácticas, lo que les permite llevar su vida con total normalidad, con buenos empleos y familia, etc. (Volnovich y Fariña, 2010, p. 58). Como resultado, las manifestaciones de la violencia sexual se convierten en más complejas, violar, “puede también significar “romper” o “quebrar” (Martín Alcoff, 2018, p. 28), ya que no se limitan a las agresiones físicas directas, sino a procesos de intimidación y mantenimiento de las relaciones cotidianas desiguales entre el victimario y la víctima que se pueden prologar por bastante tiempo (Bermúdez, 2016, p. 10).

Esta situación ilustra, bastante bien, que las acciones de “violencia sexual contra los cuerpos femeninos, feminizados, racializados y [subarternizados] han sido a lo largo de la historia de la humanidad uno de los mecanismos disciplinarios para aleccionar” (Giusti Minotre, Pujal I Llombart y Rifa Valls, 2023, p. 146). Aunque estas se enmascaran y se censuran bajo la apariencia de la normalidad, lo cual forma parte del proyecto social de domesticación y construcción de cuerpos dóciles en un ejercicio continuo que se inicia antes del hecho mismo de violencia sexual directa y se incrementa dentro con acciones pedagógicas y psicosomáticas para reafirmar las normas de la dominación masculina hegemónica.



Para hacerlo más claro, los actos pedagógicos sexistas [que no se hacen solamente en el espacio escolar] logran “instaurar o restaurar el orden de género a través de que las personas implicadas, o quienes presencian la escena, entiendan su sentido social” (Evangelista, 2019, p. 88), por ejemplo, desde la niñez, se le enseña a ocupar el espacio, a distribuir su tiempo, a moldear todas las partes de su cuerpo. En particular, a las niñas, se les enseña a llevar incluso la ropa y adoptar posiciones corporales y hábitos que demuestren su docilidad, pudor, pasividad, configurando una *hexeis* corporal, es decir, la interiorización de la dominación masculina en el cuerpo (Bourdieu, 1999, p. 38). De esta manera, se incorpora un *habitus* en los cuerpos dóciles que implica asumir una serie de comportamientos para sentirse seguros como restringir sus desplazamientos por ciertos lugares, restricciones en su vestido o sentir que deben estar acompañados del sexo masculino, en resumen se internaliza el miedo y la desconfianza en lo más profundo de las células (Evangelista, 2019, 87).

La subjetividad sexual que reproduce la pedagogía de la crueldad

El mandato masculino hegemónico para garantizar su reproducción requiere de la adhesión dóxica para condicionar los esquemas de pensamiento y subjetivación a la dominación para ser eficiente. Esto es lo que Pierre Bourdieu (2000) afirma:

Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son inevitablemente, unos actos de reconocimiento, de sumisión (p. 26).

En este sentido, el mandato de masculinidad hegemónico no solamente produce personas viriles o dóciles, sino que normaliza esta producción con la pedagogía de la crueldad, convirtiéndose en un elemento estructurante en la construcción no solo de la sexualidad, sino de la cultura misma (Lamas, 2019, p. 110). La pedagogía de la crueldad actúa en nuestra subjetividad con entrenamiento cotidiano, que hace que se normalicen distintas acciones en forma de costumbre. Con esto, se construyen dos formas de subjetivación. La primera, forja personalidades funcionales construyendo una otredad y deshumaniza a ciertos grupos sociales y permite que la crueldad hacia ellos se justifique o incluso se celebre; y la otra, construye sujetos



que van desactivando los canales de empatía con lo sensible para banalizar la crueldad de los distintos actos y formas de violencia sexual (Segato, 2022, p. 78). Sin embargo, no son las únicas subjetividades construidas por la pedagogía de la crueldad; también se construye una cierta manera de subjetividad en la víctima.

Exploremos un poco esta última manera de subjetivación a la víctima. Las víctimas de los diferentes tipos de agresión y violencia sexual no son homogéneas; por el contrario, la categoría de víctima no puede asumirse como una esencia ni de manera estática. Las víctimas pueden ser bastante heterogéneas en cuanto a su género, orientación sexual, edad, raza y clase, aunque el porcentaje más grande se concentra en la infancia-juventud y en el sexo femenino, aunque “no es una práctica exclusiva de los hombres ni son siempre las mujeres las que la padecen” (Segato, 2010, p. 23).

Por el contrario, esta idea esencializadora de las víctimas lleva a que niños y jóvenes varones no denuncien haber sufrido una agresión o violencia sexual precisamente por los miedos relacionados con cómo ellos serán percibidos luego de su denuncia. Es decir, que no se reafirme la heteronormativa de demostrar virilidad/fuerza contra la agresión, ni coherencia con las conductas heterosexuales. Es por esto por lo que Marta Lamas (2019) problematiza cuando se asume la categoría de víctima exclusivamente relacionada con el sexo femenino, dejando de lado que las víctimas pueden ser cualquier persona, no solamente en su condición social, género, edad, entre otras, sino en los motivos que persiguen al poner una denuncia.

Sobre esto último, la autora plantea que es bastante problemático que en la actualidad a las víctimas se les asocie acríticamente con la verdad y la razón, más si se es mujer (e incluso infante), porque concede algunas ventajas, “provocando una conmiseración simétrica al odio que se dispensa al verdugo” (Badinter, 2003, p. 14; cita de Lamas, 2019). En este sentido, la conmiseración hacia la víctima reafirma la dominación más que ayudarla a superarla, en tanto que no se considera la agencia que pueden tener las propias víctimas en los procesos de justicia y reparación, así como los mecanismos que puedan desarrollar para evitar que estos crímenes les pasen a otras personas.

Al sufrir una agresión, las víctimas tienden a reconstruir los hechos de forma inconsciente, lo que altera la memoria para que el recuerdo sea menos doloroso y dificulta la



reconstrucción fehaciente de lo ocurrido. Esto conlleva entender que las víctimas, al denunciar la agresión que sufrieron, pueden aspirar a ser reconocidas, protegidas, creídas y cuidadas, o simplemente quieren contar el hecho victimizante y con esto sanar, sin pretensiones de justicia penal.

En consonancia, resulta simplificarse la pretensión de justicia de las víctimas cuando se realizan linchamientos descontrolados contra los supuestos victimarios, porque se está desconociendo la complejidad misma de las agresiones y la violencia sexual al considerarse como un acto individual, y no como una persona que encarna el mandato de masculinidad hegemónica funcional al orden social patriarcal-colonial y capitalista.

Lograr la justicia en los casos de la violencia sexual implica superar la ilusión de que los Estados que garantizan la igualdad jurídica para todos los acusados ante cualquier tipo de hecho victimizante, cuando en realidad la justicia penal también está atravesada por prejuicios identitarios. Al contrario, la justicia, tal como está en la actualidad en la mayoría de los países liberales, refuerza el espejismo de que es suficiente la sanción individual al agresor, desconociendo los otros elementos relacionados con la violencia sexual más normalizados, como los que son producto del “residuo tolerado de abuso”. Esto se refiere a las prácticas de abuso como los piropos intimidatorios, pero que igual dejan consecuencias (Lamas, 2019, p.111), este residuo ni las propias víctimas son capaces de reconocer.

La justicia penal también enmascara algunas prácticas de violencia sexual con otros recursos legales como el denominado consentimiento sexual, etc. El consentimiento corresponde a entender como el asentimiento verbal para realizar una práctica; sin embargo, este es insuficiente para asegurar la libertad sexual de las personas (Martín Alcoff, 2018, p. 193). Por esto, para Rosa Cobo (2024) debe tener ciertas condiciones materiales y simbólicas para que sea viable, no solo para mujeres, sino para jóvenes (p. 33). Por esto, es necesario “analizar con más detalle la multiplicidad de combinaciones de inocencia, daño e inmunidad que existen en la vida social e individual de todos los seres humanos” (Lamas, 2019, p. 55). Esto significa que la complejidad de contextos en los que se presenta la violencia sexual, además de la falta de marcos ampliados de comprensión en lo académico y lo jurídico sobre lo que constituye un hecho victimizante por estar protegidos por normas sociales o leyes que los eximen de consecuencias.



La pedagogía feminista: fundamentos de una educación para la sexualidad y una vida libre de violencias

Como se ha dicho anteriormente, las pedagogías feministas se plantean como alternativa a la pedagogía de la crueldad. Para comprender sus aportes a una educación para la sexualidad y para la erradicación de todas las formas de violencia, se muestran las tres dimensiones en las que actúan: situacionales, institucionales y estructurales. En la dimensión situacional, se realiza el proceso de disrupción de la violencia a partir de prácticas de atención, prevención, cuidado, reparación a niños, niñas y jóvenes contra la violencia. En la dimensión institucional, se trabaja la deconstrucción de la injusticia epistémica, y finalmente, en la dimensión estructural, se impulsan las transformaciones que generan cambios sociales contra la pedagogía de la crueldad. El giro interpretativo en las pedagogías feministas es que inicia en la dimensión situacional para luego expandirse hacia las dimensiones institucionales y estructurales. La razón de este giro tiene que ver con lo que las pedagogías feministas parten de la experiencia situada de las personas en el contexto para llevar a cabo los cambios en lo cotidiano.

Antes de continuar, es importante aclarar que las pedagogías feministas no son las únicas que se oponen a la pedagogía de la crueldad. No obstante, lo que diferencia esta pedagogía de otras pedagogías igualmente críticas tiene que ver con los énfasis que pone en la construcción de nuevas relaciones enmarcadas en la igualdad a partir de la eliminación de todas las formas de violencia, especialmente la sexual. Dicho esto, también se aclara que la contraposición que se realiza de la pedagogía de la crueldad con la pedagogía feminista no pretende ajustar el análisis con una lógica dicotómica, porque no contribuye a romper con la complejidad de la violencia sexual. Pese a esto, se reconoce que existen aportes provenientes de distintas fuentes, incluyendo la teoría feminista, la pedagogía crítica y demás, pero en aras de profundidad y reconociendo las posibilidades que tienen las pedagogías feministas de aportar a la comprensión y la acción contra las violencias que sufre la infancia y la juventud, son la perspectiva que se asume en esta investigación. En lo que sigue se mostrarán las dimensiones analíticas de actuación de la pedagogía feminista.



I. La dimensión situacional de las pedagogías feministas: la disrupción de la crueldad

Las pedagogías feministas hacen una disrupción con la crueldad, al desafiar la legitimidad y adhesión dóxica y práctica que tiene el orden social establecido, se cimentó en el pilar de la ética— política que se soporta desde los valores, las prácticas y las actitudes que tienen como horizonte de sentido la búsqueda de la libertad, la justicia, la equidad y una vida libre de violencia para todas las personas. Estas pedagogías pretenden transformar o ser una alternativa desde lo situacional al ser la cotidianidad, el espacio-tiempo en el que se produce la normalización de las violencias estructurales y simbólicas que sustentan la crueldad. Para esto, en lo que sigue se mostrará la manera en que estas pedagogías llevan a cabo acciones de disrupción de la crueldad.

Las aulas y las organizaciones sociales como espacios políticos y afectivos

Las pedagogías feministas, al sustentarse en las teorías y prácticas críticas de la educación, pretenden la disrupción; en tanto que significa hacer un rompimiento con la manera tradicional en que se realiza la formación. Esta ruptura pretende hacer de los espacios formativos, sean formales e informales, en las organizaciones sociales, comunitarias o las aulas escolares, lugares donde se puedan desnormalizar las estructuras de poder y la violencia que afectan especialmente a grupos históricamente oprimidos, como bien lo señala Patricia Piñones (2022),

el aula se ve como lugar emocionante (hooks 2021), donde se construye la educación afectiva, perturbada, plena de libertad y esperanza, y es desde ahí que pensamos en clave de encuentros afectantes y pedagogías de sutura del tejido comunitario, habilitando el deseo de otras realidades, de configuraciones epistémicas y de regímenes de sensibilidad distintos para vivir y para bien vivir (p. 19).

La disrupción implica que los procesos de aprender involucran lo sensitivo, lo afectante, el deseo y la sensibilidad. Siguiendo a Piñones, todos estos procesos se basan en el paradigma de la cognición situada (Piñones Vázquez, 2022, p. 17); esto significa que el aprendizaje “partir de sí”, lo que representa que los y las estudiantes se reapropian de los lenguajes otros, incluidos los excluidos en los espacios de educación formal. Una reapropiación con la que significan la realidad y la propia experiencia para “tener la autoría de la propia vida” (Ochoa, 2008, p. 126), es decir, el aprendizaje es una disrupción en la propia realidad. Este “partir de sí”, es lo que Luz Maceira Ochoa (2008) describe como:



La afirmación de que cada uno(a) en su vida, en su cuerpo y en su objetividad a través de sus poderes vitales y sus libertades. Es una síntesis de la autoestima y la autoidentidad, producto de la autoría subjetiva, centrada en el yo, en la génesis de cada mujer individual y libre (p. 152).

El paradigma de la cognición situada implica que la formación se fundamenta en aprendizajes significativos y experienciales para lograr la adquisición del pensamiento crítico para que las, les y los sujetos sociales tomen conciencia de sus condiciones de opresión y desarrollen estrategias de resistencia. Pero para que esto se logre, se necesita de la reflexividad del espacio social que cada uno(a) ocupa en la matriz de dominación/privilegios. Esto es situarse para reconocer la parcialidad de los conocimientos; al contrario, entender que los saberes se construyen a partir de un proceso de creación conjunta y reflexión colectiva. De esta manera, se facilita un aprendizaje que se configura como un proceso articulado, en el cual convergen aspectos cognitivos, emotivos, subjetivos, actitudinales, personales e íntimos. Este proceso es gradual, permanente, dialógico, integrando equilibradamente lo práctico y lo teórico (Ochoa, 2008, p. 126).

Las pedagogías feministas rompen con la parcialidad del conocimiento, retomando saberes otros, diversos y plurales, muy distintos a los saberes disciplinares fragmentados de la modernidad, “lo que permite la articulación de enfoques, perspectivas, saberes y afectividad, así como pasar del conocimiento sitiado al conocimiento situado en diversos escenarios” (Piñones Vázquez, 2022, p. 17).

De ahí que los espacios formativos, al ser explícitamente políticos y afectivos, se fundamenten en estas pedagogías de subjetivación en las que se reconoce a los y las estudiantes como sujetos cognoscentes, con autonomía ética y personal, con capacidades diversas y formas de racionalidad que pueden ser potencializadas (Ochoa, 2008, p. 123). En este sentido, la cognición situada consiste en que lo personal se convierte en objeto cognoscitivo, pero como todo objeto, requiere de una reflexión teórica e histórica para lograr su comprensión, entre lo que están las tensiones por la manera de interpretación en las comunidades de conocimiento. En concreto, posibilita desnormalizar las categorías asociadas con la experiencia-identidad como el género, la raza, la clase, la orientación sexual, entre otras, y pensarlas como un producto histórico-cultural que, por tanto, puede ser flexible, cambiante y mutable (Piñones Vázquez, 2022).



Una de las características de la cognición situada es poner el énfasis en el valor ético-político de la experiencia personal, como en el valor epistémico de las emociones, los afectos y lo corporal. Lo que se pretende es transformar las emociones aceptadas por la academia decimonónica como la distancia, la frialdad y la dureza (Troncoso Pérez, Follegati y Stutzin, 2019, p.9). Al contrario, las emociones, al no ser constructos individuales, sino colectivos, se complican y se diversifican al ser conscientes de que estas también corresponden a la matriz de dominación en la que unas se legitiman por encima de las otras (Troncoso Pérez, Follegati y Stutzin, 2019, p.9). Con esto, se logra “impulsar el aula-agencia como un estilo personal, con autoconfianza, independencia, autonomía y autorregulación, que permita actuar de forma comprometida y relevante para las necesidades sociales” (Piñones Vázquez, 2022, p. 19).

Esto permitirá enfrentarse a uno de los temores más grandes de los docentes en las aulas: los colapsos emocionales de sus estudiantes desbordados(as) por el llanto, la ira intensa y otros sentimientos, por estar afectados(as) por alguna situación. Dice bell hooks:

Sollozar, llorar, gemir, todas las demostraciones de intensidad emocional son temidas en el aula porque alteran la jerarquía que nos hace asumir que la mente debe dominar siempre sobre el cuerpo y el espíritu. Estamos llamados a aprender más allá de los límites del lenguaje, de las palabras, donde compartimos un entendimiento común. Estamos llamados a aprender de nuestros sentidos, de nuestros sentimientos y a descubrir cómo estos nos ayudan a saber. Si damos espacio a las lágrimas, puede producirse una insurrección del conocimiento subyugado (hook, 2022, p. 106).

En este sentido, las emociones no solamente corresponden a la necesidad de cualquier persona de comunicarse, sino que permiten el aprendizaje al corroborar que se aprende en tanto que los sentimientos están incluidos. Incluso en las ocasiones en las que los estudiantes manifiestan sus emociones para obtener la atención de algún(a) adulto(a), lo que, según hooks (2022), hace parte de los momentos que pueden convertirse en reflexión pedagógica sobre estas situaciones en la vida cotidiana (p. 103). Ahora bien, las dificultades a las que se enfrentan los y las docentes ante la expresión de las emociones en los espacios educativos, inclusivos, en los que se trabaja desde las pedagogías feministas, son la falta de formación para enfrentarlas, comprenderlas y acompañarlas. Por supuesto, no son solo las, les y los estudiantes los que traen sus emociones a las clases, sino también los y las profesores que también deben enfrentar



situaciones de violencia, precariedad y vulnerabilidad debido a su trabajo y al acompañamiento que realizan a la comunidad educativa (hook, 2022, p. 104).

Las aulas y las organizaciones sociales que aplican pedagogías feministas, al ser espacios en los que se entablan conversaciones incómodas por la naturaleza de los temas que se tratan, no están exentas de que surjan situaciones conflictivas. Aunque muchas veces se pretende ignorar o controlar por “la presión para mantener una atmósfera no combativa, en la que todos se sientan seguros, puede llevarnos a silenciar la discusión o a erradicar por completo la posibilidad de un intercambio dialéctico” (hook, 2022, p. 108).

Indiscutiblemente, la presencia de las emociones en las aulas, especialmente aquellas surgidas por alguna situación de violencia, así sea narrada, genera tensión, sin embargo, como lo establece bell hooks, la enseñanza desde paradigmas críticos, como lo son las pedagogías feministas, implica enseñar a los y las estudiantes a tener seguridad y “lidiar con los conflictos, con las diferencias de pensamiento y opinión” (hook, 2022, p. 111). Las pedagogías feministas y las acciones de escucha contra la injusticia testimonial.

Las pedagogías feministas proponen metodologías que contrarrestan la crueldad, la indiferencia y la impersonalidad en los espacios educativos frente a todas las formas de violencia que viven niños, niñas y jóvenes. Esto lo hace con acciones de cuidado, escucha y diálogo sobre las experiencias individuales y colectivas de cada uno(a) y convirtiendo estas experiencias en fuentes legítimas de conocimiento

Ahora bien, la escucha es una acción que se realiza de manera consciente, teniendo atención plena a las expresiones orales, gestuales y escritas del hablante, procesar los significados que aparecen en la comunicación y poder devolver la propia interpretación para ayudar a la persona que habla a comprender lo que comunica, con esto, como lo afirma Diana Maffía (2019) se puede:

codificar aquellos mecanismos activos por los cuales este significado es procesado dentro de cada sujeto y devuelto con una amplia significación, como una interpretación del mundo, y muchas veces, como una acción que, en realidad, debe ser, luego interpretada por el resto de los sujetos (p. 82)



Esto no quiere decir que los procesos de interpretación de las situaciones mediadas por la violencia se puedan significar desde un panorama más amplio, al ser dialogados con otras personas que quizás han pasado por situaciones similares o pueden tener elementos teóricos para comprenderlas. Sin embargo, la escucha no es solamente un proceso personal, sino que al compartirse de distintas maneras (oral, escrita, musical, artísticamente, etc.) a través de la conversación crea un espacio para que cada voz sea oída, al tiempo que se convierte en una práctica de cuidado y empatía, con lo que se contrarresta la insensibilización impuesta por la pedagogía de la crueldad

Precisamente, la posibilidad de abrir momentos de escucha empática y dialógica en los espacios formativos hace parte de las acciones educativas que contrarrestan las injusticias hermenéuticas y testimoniales. Para Miranda Fricker (2017), una alternativa para lograr este propósito está en formarse como oyentes virtuosos(as) que asumen la acción de escuchar de manera reflexiva y consciente, especialmente, reconociendo la relación existente entre la identidad social del hablante y la inteligibilidad de lo que está diciendo o cómo lo está diciendo (Fricker, 2017, p. 271). De nuevo, emprender la tarea de escuchar hace parte de la cognición situada en la que se reconoce el lugar que se ocupa en la matriz de dominación/privilegios. No solamente para iniciar acciones de resistencia, sino para proteger a las personas que hablan, como a las que escuchan, de todas las formas de prejuicio identitario que conllevan las injusticias epistémicas (Fricker, 2017, p. 272).

La escucha, la credibilidad y la empatía contra la injusticia testimonial no son acciones que resulten de apuestas voluntaristas. Al contrario, las pedagogías feministas entienden que para superar dicha injusticia se deben fortalecer los ejercicios reflexivos que constituyen tareas constantes y permanentes de ida y vuelta con el propósito de neutralizar el impacto de los prejuicios identitarios que opacan la credibilidad de las personas que hablan. Con esto, además se logra que las personas que oyen mantengan una mentalidad abierta (Fricker, 2017, p. 275), para que no solamente se produzcan credibilidad y legitimidad hacia lo que la otra persona comunica, sino que ayuden a realizar justicia hermenéutica al ampliar las comprensiones sobre las situaciones de las que se está hablando (Fricker, 2017, p. 277).



En contraste con lo anterior, el concepto de injusticia testimonial empleado por Miranda Fricker (2017) ha sido fundamental para visibilizar cómo ciertos sujetos son deslegitimados al hablar debido a prejuicios estructurales como el racismo o el sexismo. Sin embargo, presenta limitaciones importantes cuando se aplica a niñas, niños y jóvenes. En primer lugar, la teoría asume una agencia epistémica adulta y racional, sin considerar que las infancias testifican desde otras formas de expresión —corporales, emocionales, simbólicas— que no siempre se ajustan a los estándares de credibilidad adulta. Además, omite en el análisis la influencia de la jerarquía generacional como estructura de poder que, de manera sistemática, invalida el testimonio infantil al considerarlo inmaduro, fantasioso o carente de capacidad de juicio.

Esta omisión invisibiliza el adultocentrismo como forma de injusticia epistémica y no da cuenta de las múltiples formas en que las instituciones educativas, judiciales y familiares reproducen el silenciamiento de las voces infantiles y juveniles, especialmente en casos de violencia sexual. A esto se suma que dicha injusticia se manifiesta diferenciada según los mandatos de género. En las niñas, suele operar mediante la infantilización, el descrédito o la culpabilización implícita; mientras que en los niños se expresa a través de la negación de la vulnerabilidad, el desprestigio emocional y el castigo a quienes rompen con los modelos de masculinidad hegemónica. Por tanto, las pedagogías feministas pretenden ampliar esta teoría desde una perspectiva interseccional, situada y crítica de la infancia, que reconozca otras formas de saber y de narrar el daño más allá del paradigma adulto, verbalizado y masculinizado.

Las polifonías narrativas en la construcción de espacios educativos más democráticos

Las pedagogías feministas ponen el énfasis en la necesidad de compartir las experiencias que las personas tienen en la construcción de conocimientos, saberes y subjetividades; para esto se motiva a que todos los que están presentes en el acto de educar hablen, en particular, a que los más vulnerables expresen sus saberes, sentimientos y experiencias. Al hacerlo, son capaces de nombrar las situaciones de opresión que han vivido o conocido, con lo que pueden reafirmar su subjetividad, especialmente aquellos(as) que les cuesta reconocer en su experiencia, una fuente legítima de saber que merece ser escuchada (hooks, 2022, p. 63)

La narración hace parte del proceso de producción y socialización del conocimiento humano. Desde las pedagogías feministas, las narraciones construyen espacios educativos más



democráticos a partir de las polifonías de historias personales, imaginadas, ficcionales que son compartidas en las aulas, las organizaciones, las calles, etc. Dice bell hooks: “Si todo el mundo en clase, incluyendo a los docentes, comparte sus experiencias personales, se puede escuchar la singularidad de cada voz” (hooks, 2022, p. 75). Es decir, la acción de exponer las historias, especialmente las personales, ayuda a reconocer la particularidad de cada experiencia, puede curar heridas, a establecer conexiones entre el pasado y el presente, y al mismo tiempo, desde la singularidad que tiene cada historia, conectar con mundos que van más allá del yo (hooks, 2022, p. 70).

Una de las estrategias pedagógicas utilizadas por las pedagogías feministas para escuchar las historias polifónicas es la conversación. Esta estrategia implica:

“Disponer los asientos para disponer la conversación; emplear el contacto visual y un tono que invite a la participación; llamar a las alumnas por su nombre, de manera que se puedan hacer sus propios comentarios; compartir el tiempo en clase entre la profesora, las alumnas habladoras y silenciosas, estimulando la informalidad y el buen humor” (Gore, 1996, p. 102).

Ahora bien, las voces que se escuchan en los espacios formativos de las pedagogías feministas no son solamente las de los y las docentes y estudiantes, sino que se rescatan los saberes, textos y autoras(es) que han sido marginalizadas(es) e invisibilizadas(es) histórica y políticamente por las distintas disciplinas académicas (Gore, 1996, p. 101). Con esto, no solamente se construyen espacios de formación más democráticos, sino que se convierten en actos de justicia hermenéutica, al ampliar las miradas, las herramientas conceptuales y las apuestas teóricas en el acumulado plural del conocimiento humano.

Las prácticas pedagógicas de deseo en la construcción de sexualidades más asertivas

Las presencias que se encuentran en la praxis educativa son cuerpos sexuales con historia, lo que implica que no se pueden desterrar de los espacios formativos las reflexiones sobre la construcción de lo erótico y lo sexual. Es más, hacerlo lleva a un clima de desinformación y confusión que no contribuye a la prevención, la atención y el cuidado de niños, niñas y jóvenes frente a las violencias de género, sexual y de toda índole.



La dimensión corporal del acto educativo es algo que se ha dejado por fuera al considerar, desde el paradigma de la modernidad, que lo importante en el aprendizaje son la mente y el alma. Por el contrario, el cuerpo ha sido considerado como un obstáculo para el aprendizaje. Por esto, dice bell hooks:

Nos da miedo reconocer la presencia de cuerpos físicos en clase. Porque cuando estos cuerpos, hechos de carne, entran, también lo hace el eros, la sexualidad. Y nadie nos ha enseñado, ni a los docentes, ni a los estudiantes, qué tenemos que hacer con el eros en el aula (hooks, 2022, p. 186).

En este sentido, una de las resignificaciones que realizan las pedagogías feministas es retomar el deseo y lo erótico a partir de prácticas no violentas y asociadas necesariamente a lo sexual. Así como reconocer que el deseo y lo erótico están presentes en los espacios educativos a través de currículos sustentados en biopolíticas cisheterospatriarcales de los cuerpos y de los saberes de estudiantes y docentes que los inscriben en cajones forzados de identidades normativas de género y sexuales (Troncoso Pérez, Follegati y Stutzin, 2019, p.9). En contraste, las pedagogías feministas consideran lo erótico como un potencializador de identidades diversas que se forjan reflexivamente al deconstruir las normalizaciones frente al deseo, los cuerpos y las identidades, entre otras.

Lo erótico se entiende desde las pedagogías, reconociendo lo complejo y problemático que implica subjetiva, inconsciente, normativa y estructuralmente. Precisamente esta complejidad hace parte del centro de la reflexión de estas pedagogías para construir otras formas de relacionarse con acuerdos y prácticas desde la asertividad sexual que puedan hacer acciones de resistencia a la matriz de dominación patriarcal y sus articulaciones con otras formas de opresión (Martín Alcoff, 2018, p.122).

Si consideramos que lo erótico, en parte, se construye a partir de los discursos de saber/poder de la matriz de dominación patriarcal, entonces, dialogar sobre este tema en las aulas podría contribuir a su deconstrucción, o por lo menos sacarlo del tabú conservador en el que está inscrito. Conviene subrayar que desnormalizar lo erótico en las aulas incluye considerar que no todo lo que existe en el catálogo de deseos y prácticas eróticas puede ser defendido, imponerse o protegerse (Martín Alcoff, 2018, p. 153). Al contrario, es reconocer formas eróticas que no



impliquen transgredir violentamente de ninguna forma la subjetividad, el cuerpo y la vida de la otra persona

De igual manera, las pedagogías feministas reconocen que incluir el erotismo, ya sea solamente en lo temático, no es igual de fácil para docentes hombres y mujeres, precisamente por los prejuicios asociados al género que existen sobre este aspecto. En este caso, algunos docentes hombres manifiestan temor de ser malinterpretados al establecer contacto afectivo como abrazos, palmas en los hombros o gestos con estudiantes. No obstante, la apuesta de estas pedagogías es precisamente una educación que reconozca la afectividad, el deseo y el contacto físico, no transgresores como elementos inherentes a las relaciones humanas y reparadores de subjetividades violentadas y no como peligros, en muchas ocasiones se necesita “el contacto físico, pero este solamente se reduce a un abrazo para tener consuelo en situaciones incómodas” (hooks, 2022, p. 190).

De aquí que las pedagogías feministas promuevan vínculos afectivos entre pares para el cuidado, el establecimiento de relaciones erótico-afectivas equilibradas y el fortalecimiento de los cuidados comunitarios en los espacios escolares, familiares, barriales, etc. (Segato, 2018, p. 18).

Las didácticas feministas del cuerpo, territorio y memoria

Para la feminista comunitaria maya Q’eqchi’- Xinka Lorena Cabnal (2010), el territorio-tierra y territorio-cuerpo son un espacio de múltiples extensiones. El primero es el territorio-cuerpo, en el que aparece la corporalidad individual, que es la materialidad concreta que permite a las personas la afirmación de la “existencia de ser y estar en el mundo” (p. 22). Este es el lugar de inscripción de la historia personal que esta medida por las opresiones y resistencias, por esto este territorio – cuerpo se relaciona con la memoria en tanto, en él están inscriptas las memorias generacionales – ancestrales con todas las violencias que padecieron, sin embargo, esta memoria se va “tejiendo su propia historia desde su memoria corporal particular, y cómo decide relacionarse con las otras y otros” (Cabnal, 2010, p. 22).

El segundo espacio es el territorio – tierra. Este tiene relación con el espacio colectivo en el que habitan las comunidades humanas y no humanas, y el lugar en el que se encuentran los



bienes comunes en lo rural, urbano o el continuo urbano-rural. En este territorio-cuerpo, también se recupera él

cuerpo expropiado, para generarle vida, alegría, vitalidad, placeres y construcción de saberes liberadores para la toma de decisiones y esta potencia la junto con la defensa de mi territorio tierra, porque no concibo este cuerpo de mujer, sin un espacio en la tierra que dignifique mi existencia, y promueva mi vida en plenitud. Las violencias históricas y opresivas existen tanto para mi primer territorio, cuerpo, como también para mi territorio histórico, la tierra (Cabnal, 2010, p. 23).

El acuerpamiento es una práctica realizada por parte de muchas organizaciones sociales y colectivas feministas para trascender las acciones individuales de la solidaridad y la empatía con las y los sobrevivientes o víctimas de violencia sexual, por tanto, implica poner el cuerpo en acciones concretas de cuidado, afecto y ayuda mutua para resistir ante todo tipo de opresión (Méndez, 2023)

De igual manera, estas pedagogías reconocen al cuerpo desde la política de la ubicación, es decir, su geografía más cercana, un cuerpo étnico, sexual, etario, *habitus* de clase, etc. Ahora bien, asumirse desde un cuerpo, “implica situarse de manera respetuosa ante la otredad que resulta de la diferencia, de las fronteras geográficas, históricas, culturales, psíquicas, simbólicas que definen y autodefinen a cada sujeto y sujeta” (Rich 1999 y Talpade, 2002, citado en Ochoa, 2008, p. 123).

Por esto, las didácticas de las pedagogías feministas se centran en disponer espacios para el diálogo, el juego de roles, la construcción de relatos y prácticas enfocadas al establecimiento de conexiones humanas. Estas didácticas son formativas, participativas, grupales y afectivas (Piñones Vázquez, 2022, p. 27). Y como anteriormente se ha dicho, estas didácticas son situadas, esto reconoce lo que establece bell hooks (2022), “antes de que se pronuncie palabra alguna en el aula, nos reunimos en ella como cuerpos” (p. 185), por tanto, estas pedagogías invitan a superar la formación con cuerpos que apenas mueven las manos, y trascender a espacios formativos que pasen por la piel, los aprendizajes, que involucren el movimiento, el juego, los sentidos, la música, el baile, la relajación, etc.



Relaciones horizontales: estudiantes, docentes y comunidad

La reflexión sobre la autoridad es central en las pedagogías feministas. Estas propenden a construir una autoridad en las aulas o los espacios organizativos, desde relaciones horizontales y ligadas con la autoría y la autenticidad, y menos relacionadas con la jerarquía, la competencia y el control (Gore, 1996, p. 91). La autoría y la autenticidad se refieren a que en espacios educativos sean reconocidas las experiencias como fuentes de conocimiento, las autorías, en primer lugar, de las reflexiones sobre la experiencia, en la teorización desde epistemologías situadas que se sustenten en la “auténtica voz, que no se base en la tiranía” (Gore, 1996, p. 92).

La construcción de una autoridad intelectual no está exenta de desafíos. Como lo señalan Paulo Freire (2010) y Jennifer Gore (1996), muchas maestras y maestros deben superar el imaginario de ser percibidos como “tías” o “madres barbudas”. Esta identificación problemática, que los asocia con figuras de parentesco cercano, tiene implicaciones significativas. Por un lado, contribuye a normalizar las cargas adicionales de cuidado impuestas a las mujeres docentes, lo que ocasiona una desvalorización de su profesión y la precarización de sus condiciones laborales (Freire, 2010). Por otro lado, este imaginario refuerza la idea de que no es necesario contar con otras profesionales que acompañen los espacios formativos, como terapeutas, orientadoras o enfermeras, quienes podrían asumir de manera laboral actividades relacionadas con la prevención de situaciones de violencia. Por el otro, es una forma de “endulzar” la práctica de las educadoras, impidiendo luchar por mejorar sus condiciones laborales, o silenciando porque tienen miedo de desafiar e incomodar en el aula a sus estudiantes (Gore, 1996, p. 91).

En este sentido, la autoridad que se busca construir con las pedagogías feministas es con las personas, y no sobre ellas. El desafío al establecimiento de tejer relaciones horizontales para el aprendizaje y la construcción de conocimientos colectivos implica cimentar la confianza y la reciprocidad entre las instituciones y las comunidades educativas. De la misma manera, conlleva afianzar la autoridad pedagógica no como una verdad incuestionable, sino en la veracidad, que se hace con el establecimiento de lenguajes comunes, experiencias compartidas y la participación en el aprendizaje. Este tipo de relaciones horizontales y dialógicas permite desmontar las jerarquías tradicionales del saber mediante relaciones educativas, igualitarias y participativas.



II. Dimensión institucional y comunitaria: La deconstrucción de la indiferencia y la banalidad de la crueldad con prácticas situadas de resistencia y cuidado.

Esta dimensión propende a contrarrestar la producción de las pedagogías de la crueldad a través de los ejercicios de deconstrucción que proponen las pedagogías críticas y feministas. La categoría de deconstrucción es una de las categorías clave del feminismo postestructuralista: “Esta significa que para transformar algo se requiere reconocerlo, resignificarlo y eliminar o desmontar algunos de sus supuestos o condiciones” (Ochoa, 2008, p. 176). En este sentido, deconstruir en las instituciones y las organizaciones la crueldad implica desmontar valores, normas, creencias y conceptos que la sustentan, al tiempo que se construyen de manera creativa alternativas otras. En lo que sigue se mostrarán los elementos que hacen parte de esta deconstrucción.

Las epistemologías encarnadas, los saberes situados y las prácticas de resistencia

Las epistemologías encarnadas y los saberes situados se refieren a la oposición a las epistemologías modernas con “pretensiones de universalidad, individualismo y neutralidad” (Cely Ávila, 2022, p. 9). Es por esto por lo que estas epistemologías, saberes y prácticas se concentran en un proyecto crítico y reflexivo con las prácticas de dominación que pueden ser propias y de los otros. También, con el privilegio de la posición que se ocupa en el espacio social (Haraway, 1995, p. 321) y, por tanto, constituye el punto de vista desde el que se observa el mundo. Para lograr esto:

Necesitamos aprender en nuestros cuerpos, provistas de color primate y visión estereoscópica, cómo ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos para nombrar dónde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar (Haraway, 1995, p. 326).

El aprendizaje no solamente es racional, sino que involucra lo corporal, lo afectivo y lo sensitivo. En este sentido, el aprendizaje se realiza con conocimientos encarnados y parciales, a pesar de que la lógica objetivista pretende ocultar que es un determinante para la comprensión del mundo, el lugar social que se ocupa el sujeto en la matriz de dominación. Ubicar “dónde estamos y dónde no”, implica también reconocer los silencios, las ausencias que realizamos por



conveniencia con el poder o por la normalización de los privilegios. Las epistemologías encarnadas y los saberes situados buscan las conexiones y aperturas, precisamente porque reconocen que el mundo, los objetivos de conocimiento y la propia posición del sujeto de conocimiento pueden cambiar histórica, política y estructuralmente. Lo que lleva a reconocer que los saberes situados viven reinterpretando y complementando constantemente las versiones plurales que existen sobre el mundo (Haraway, 1995, p. 339).

El situarse en las pedagogías feministas invita a las otras formas de conocimiento a transformar la negación y la indiferencia hacia las víctimas y sobrevivientes de cualquier forma de violencia, mediante palabras encarnadas con las que se pueda dar nombre y narrar las múltiples experiencias que viven quienes están presentes en los espacios educativos.

Precisamente, desde los saberes situados y las epistemologías encarnadas se han podido establecer categorías para nombrar las situaciones de violencia extrema contra los cuerpos de mujeres, niñas, niños y jóvenes, como lo son el feminicidio, la violencia, la agresión y el acoso sexual, etc. En esto, las pedagogías feministas trabajan desde los saberes situados no solamente para reconocer lo que sigue sin nombrarse de la realidad y deconstruir narrativas de crueldad e indiferencia sobre la violencia sexual, sino que pretenden construir nuevos marcos de comprensión como una forma de contribuir a prevenirlas.

La docencia y las redes de docentes feministas: entre el conocimiento y el cuidado.

Los y las maestras y las redes de docentes feministas están comprometidos, junto con otros actores sociales, con la transformación de la sociedad a través de la educación. Ante todo, como lo expresa bell hooks (2022b), la labor de las maestras nos deja un legado de resistencia y vocación de lucha contra todas las formas de opresión. Esto lo realizan no solamente entregando conocimiento, sino contribuyendo a construir puentes para traducir las teorías y los distintos saberes en aprendizajes que sean significativos para el estudiantado. Sin embargo, llevar las pedagogías feministas a los espacios formativos conlleva más desafíos y tensiones que mantener las prácticas pedagógicas tradicionales. Ejercer la docencia desde esta perspectiva implica que:

“Una maestra que puede hacer bien o mal su trabajo de acompañar a otras en sus procesos de transformación. La maestra activista está ella misma en continuo aprendizaje, tropieza todo el



tiempo; su mejor arma es la humildad para aceptar esta condición de poco saber. Así, la maestra activista se vuelve aprendiz y deviene, igual que el mundo que intenta cambiar, otra cosa mejor que la que era antes de entrar a la política” (Espinosa, 2024, p. 107).

Las docentes y las redes de docentes no solo enfrentan desafíos y tensiones en relación con la manera en que se comparte el conocimiento en las aulas, sino también con la ética inherente con la que se debe tratar a la juventud y la niñez que están en las escuelas. Por esto, las y los docentes que se posicionan desde la pedagogía feminista le apuestan a una ética del cuidado. Esto se realiza en paralelo al acompañamiento de los procesos de aprendizaje, reconociendo que la socialización del conocimiento no se lleva a cabo de forma unilateral, sino dialógica. También, reconocen sus propias limitaciones y vulnerabilidades, por eso tejen con otras(os) para cuidarse mutuamente de los obstáculos que se emergen en los ámbitos político, económico y cultural, por asumir el ejercicio pedagógico desde esta perspectiva. De igual manera, estas articulaciones se extienden a otras redes de profesionales de la salud, abogacía y psicoterapeuta, entre otras, que promueven la construcción de sexualidades libres de violencia (Korol y Castro, 2016, p. 101).

Políticas públicas educativas para la identificación, prevención, atención y seguimiento a los casos de violencia sexual en las instituciones escolares.

Por su parte, la pedagogía feminista se opone a la crueldad, la insensibilidad, el burocratismo y el distanciamiento afectivo con el que se trata a las víctimas de la violencia sexual en la escuela. En contraste, esta pedagogía se sitúa desde la experiencia individual de las víctimas, pero también busca que se hable de estas violencias en el aula para que ninguna persona vuelva a padecer una situación tan cruel. Para esto se promueve una política pública que permita exigir prácticas contrarias a la indiferencia e impunidad para lograr la transformación de los espacios escolares en lugares seguros.

En la última década, se ha realizado un avance normativo en la formulación de políticas públicas para la prevención, atención y promoción de vidas libres de violencia para las niñas, niños y jóvenes. Estas políticas resumidas en la figura 9 abren posibilidades reales de atención integral en las instituciones educativas para la protección de niñas, niños y adolescentes frente a distintas formas de violencia. De igual manera, las organizaciones sociales para contratar con el

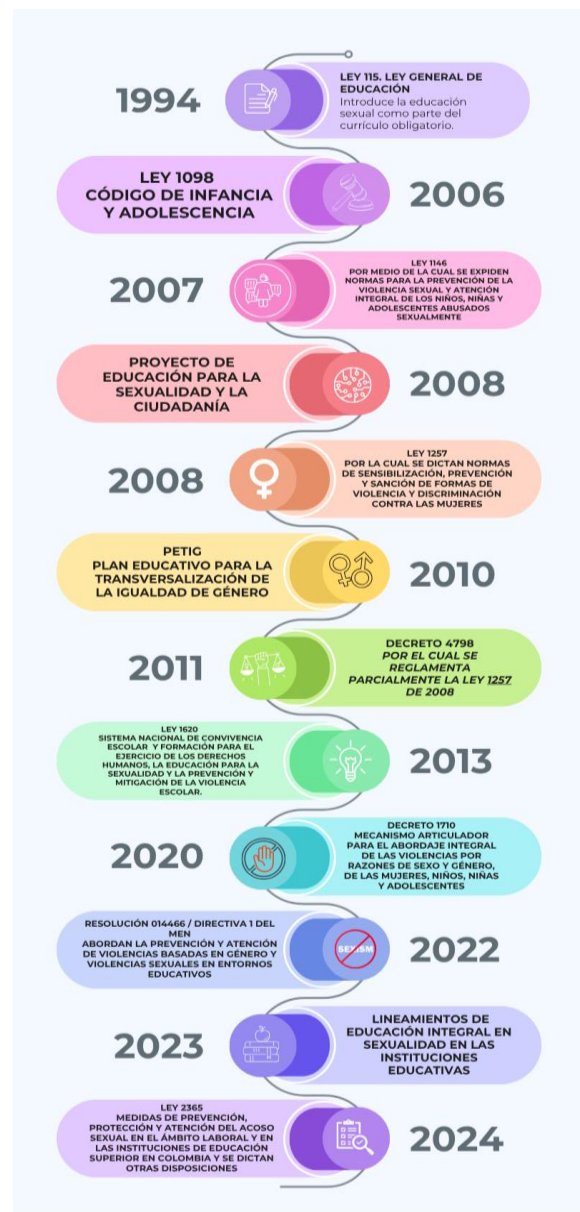


Estado o las entidades multilaterales deben tener sus protocolos de atención frente a las violencias sexuales. Estas son políticas y medidas que han permitido la construcción de rutas de atención en todas las instituciones educativas, así como han promovido la formación de docentes y directivas en la atención y la prevención de la violencia.

La implementación de protocolos de actuación en casos de violencia sexual en las instituciones educativas está planteada desde la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en la atención y prevención de la violencia sexual en la infancia y juventud. En particular, en la SED, los actores educativos como directivas docentes, orientación, docentes y la escuela de todas las áreas conocen las rutas de atención, reconocen estrategias para la detección, identifican las consecuencias administrativas y legales en el caso de no actuar (Bustamante-Torres, 2023, p. 135). Igualmente, la plataforma para el registro de los casos ha permitido tener registros para supuestas situaciones de violencia sexual en las escuelas y, con esto, tratar de hacer seguimiento desde el ámbito administrativo.

A pesar de sus muchos beneficios, estas políticas tienen algunas limitaciones. Por ejemplo, la reducción de los casos reportados es mínima, puesto que, como sucede con otras políticas de género y reducción de la violencia, existe una desconexión entre lo que dicta la norma y la práctica social. Una situación que se presenta por la poca comprensión del contenido pedagógico de los protocolos y rutas de atención, prevención y

Figura 9. Políticas públicas sobre educación sexual y prevención de violencia sexual en la educación



Fuente: Elaboración propia



promoción, más allá de las consecuencias legales. A esto se suma la falta de denuncia para medir el impacto real de esta forma de crueldad sobre los cuerpos de niños, niñas y adolescentes. Estas políticas públicas, con todas las limitaciones y defectos que tienen, han permitido a las víctimas o sobrevivientes de hechos de violencia sexual continuar con sus estudios, evitando la deserción escolar, con esto, aumentarán más riesgos asociados a esta forma de violencia (Bustamante-Torres, 2023, p. 134).

Dentro de las políticas para la prevención de la violencia sexual en las instituciones educativas está la educación sexual integral con enfoque de género y derechos humanos (ESI). Para Liliana Ronconi, Brenda Espiñeira y Soledad Guzmán, 2023, la formación en sexualidad hace parte de un derecho para el ejercicio pleno de la ciudadanía de cualquier persona. La integralidad de esta educación está relacionada con una apuesta que trascienda el modelo biologicista y moralista con el que se han venido transando para los proyectos pedagógicos en las instituciones educativas (p. 265). Por esto, más que una apuesta concreta por reflexionar sobre temáticas relacionadas con la sexualidad, se pretende una formación desde todos los saberes y prácticas que circulan en las escuelas para subjetividades sexuales, conscientes y libres.

Una de las posibilidades es que la ESI tenga que ver con procesos formativos para la autonomía, la libertad y la asertividad. Este último es un concepto, propuesto por Linda Martín Alcoff, en el que referencia la asertividad sexual como la “capacidad de desarrollar formas de autoconsideración y autoestima” (Martín Alcoff, 2018, p. 23). Es decir, desarrollar la capacidad de considerar los deseos propios, superando los obstáculos específicos para este propósito. Para esto, se requiere de espacios seguros y recíprocos (como podría ser el escolar) para que cualquier persona descubra qué desea y tenga decisiones acertadas en consecuencia. De igual manera, la asertividad permite reconocer los límites que tiene el consentimiento para ciertas personas por razones de género, edad, cognición, etc. Para que esto logre, las pedagogías feministas también apuestan a la formación de masculinidades no violentas, para construir otras formas de relacionamiento desde lo afectivo, emocional, dialógico y asertivo (Bustamante-Torres, 2023, p. 137).



III. Dimensión Estructural: la transformación de la crueldad con las pedagogías feministas

La dimensión estructural de las pedagogías feministas corresponde a una utopía por la transformación de las condiciones sociohistóricas que permiten el surgimiento de las pedagogías de la crueldad. La incidencia en esta dimensión por parte de las pedagogías y teóricas críticas es un proceso de largo tiempo y requiere de profundos cambios. Por esto, las pedagogías feministas pretenden antes que nada posibilitar el sueño de que se pueden “realizar pequeñas y grandes revoluciones, que empiezan con el ejercicio de pequeñas rebeldías y pretenden hacer cambios radicales amplios” (Ochoa, 2008, p. 164).

Las pedagogías feministas. Una apuesta por una educación que destruya el patriarcado

Para Enrique Dussel (2020), la modernidad occidental se sustenta en una violenta trilogía de dominación eurocéntrica, patriarcal, capitalista y colonialista que se impuso simultáneamente en Abya Ayala como parte de un proyecto civilizatorio (p. 7). Este modelo se fundamentó en los paradigmas antropocéntricos, androcéntricos y etnocéntricos que valoran exclusivamente el pensamiento ilustrado y cartesiano como científico, estableciendo falsas dicotomías como “universales” a partir de un lugar de subordinación de las mujeres por los hombres, la emoción por la razón, el saber popular por la ciencia hegemónica y el blanco (Cáucaso) por otro(a) distinto. (Maffia, 2016, 139).

Esto influye en la legitimación de una “ontología de negación” que considera a seres humanos solamente al hombre, heterosexual, padre, cristiano, letrado, noble, mientras que las mujeres, indígenas, africanos(as), homosexuales, etc., no alcanzaban este estatus, por lo que fueron borradas de la historia, invisibilizadas y censuradas de múltiples maneras. Esta negación conduce a que los “otros” y las “otras” puedan ser estudiados(as), exotizados(as), explotados(as), desarrollados(as) e intervenidos(as), y para esto, se establecen instituciones escolares que legitiman estos dispositivos de poder-saber para mantener este orden social, que también es un orden de género (Curiel, 2015, p. 51).

Un proyecto que se basa en una “epistemología de la ignorancia” a partir de Flor Emilce Cely Ávila (2022), en la cual se sugiere que la única forma de validar el conocimiento es exaltando la racionalidad, la técnica-científica y eliminando el valor de los conocimientos



populares, femeninos y ancestrales. De este modo, la ciencia pretende ser poseedora de características como la neutralidad, la objetividad y la universalidad, así que es deficiente que el sujeto de conocimiento deba ser descorporizado, eminentemente racional y sin afectos, emociones ni sensaciones (Cely, 2022, p. 9).

Esta epistemología se sustenta en una perspectiva del conocimiento androcéntrica en la que se establece una distinción nítida y definitiva entre sujeto y objeto, en la que se defiende la idea de que se perciben los objetos de conocimiento de manera autónoma de los sujetos de conocimiento. En este sentido, se parte de una idea ingenua de que el ‘conocimiento objetivo’ se establece desde la perspectiva de ninguna parte, apelando a la neutralidad valorativa, desprendida emocionalmente, una visión un poco imposible.

Esta epistemología sustenta un proyecto civilizatorio colonial-patriarcal y moderno que se reproduce mediante el uso de instituciones de conocimiento, como las escuelas, las universidades, los centros de investigación, entre otras, que poseen ciencias y disciplinas académicas que legitiman sus conocimientos en estas. Una de estas ciencias es la pedagogía, que para Javier Sáenz Obregón (2018), se basa en la vocación civilizadora, el afán científico, normalizador, controlador y excluyente de la modernidad (p. 118). Además de esto, ha reproducido la “colonialidad del saber” en tanto que sostiene un conocimiento eurocentrado que se supone que es neutral y objetivo, descontextualizado, reproduciendo lógicas de la dominación que mantienen el statu quo que sostiene las desigualdades y jerarquías sociales” (Curiel Pichardo, 2024, p. 27).

Las pedagogías críticas, especialmente las feministas, mantienen la utopía de contrarrestar este modelo civilizatorio a partir de una apuesta ético-política de construir colectivamente espacios educativos para la emancipación, desmontando jerarquías epistémicas y rompiendo la cultura del silencio. Para lograrlo, es necesario romper con la lógica de la epistemología moderna y para ello, los y las sujetas de conocimiento deben hacerse conscientes de las limitaciones epistémicas (ver, hablar, escuchar, razonar) propias y de otros(as) fundadas en la opresión. Además, descubrir los obstáculos a ver a ciertas personas o fuentes como válidas epistemológicamente (Martín Alcoff, 2018, p. 55). Esto puede conducir a una reflexión sobre la



manera en que se pueden mejorar las prácticas de conocimiento para reducir la injusticia epistémica (Martín Alcoff, 2018, p. 56).

En este sentido, la pedagogía crítica, la educación popular, la teoría feminista educativa y el feminismo negro surgen como apuestas educativas críticas que buscan mostrar cómo la educación y la pedagogía inicialmente sirven para reproducir este modelo civilizatorio. Claro está, también, buscan crear una propuesta de resistencia desde otras formas educativas alternativas.

En este contexto, la pedagogía feminista constituye una alternativa a la estructura civilizatoria de la tríada eurocéntrica, patriarcal, capitalista y colonialista. Esta educación, cuyo objetivo no es convertirse en un modelo, ya que se ubicaría en la misma lógica de predicción y control que cuestiona, sino que se trataría de un movimiento contracultural enfocado en la ciencia y la educación para ejercer resistencia (Sáenz Obregón, 2018, p.116).

IV. Tensiones, desafíos y posibilidades de las pedagogías feministas para la prevención de la violencia sexual

Las pedagogías feministas cargan con un reto complejo: no convertirse en un saber que se impone desde una vocación civilizadora (Sáenz Obregón, 2018). Justamente, las pedagogías feministas y críticas, su horizonte de sentido, están en cuestión de cualquier discurso de poder que se constituya como opresivo. Por esto, el desafío más grande que tiene esta pedagogía es que la horizontalidad, que buscan al agenciar estos procesos educativos, no es un punto de partida, sino un camino lleno de tensiones. Entre estas, el hecho de que el conocimiento, al ser situado, hace que cada persona traiga consigo historias, heridas y creencias que atraviesan el espacio educativo y que, por supuesto, también lo complican. En este sentido, algunas prácticas, contenidos y políticas de las pedagogías feministas pueden chocar con las convicciones de las personas que participan en estos espacios formativos, generando resistencias que desafían el ideal de horizontalidad (Ochoa, 2008). Por tanto, surge la pregunta incómoda: ¿en qué momento las pedagogías feministas podrían, sin quererlo, volverse también una pedagogía opresiva? (Ochoa, 2008)



Uno de los desafíos centrales de las pedagogías feministas es superar los esencialismos y las miradas binarias que reducen la experiencia humana. Como recuerda Ochoa (2008), no existe un discurso completo de la otredad. Por esto, se necesita reconocer nuevas narrativas, incluso la diversidad de relatos masculinos, siempre que estén abiertos a la deconstrucción y a la crítica.

Esta es, precisamente, una de las potencialidades de las pedagogías feministas: salir del lugar marginal que aún ocupan en muchas instituciones educativas. Su apuesta por reconocer todas las voces en el acto de aprendizaje abre la posibilidad de nombrar lo que todavía permanece silenciado y de fortalecer su, hasta ahora, frágil vínculo con la educación inclusiva.

Las pedagogías feministas han insistido en que las mujeres, en su diversidad, sean reconocidas como sujetas de derechos. Ahora también busca que las infancias y las juventudes dejen de ser vistas desde una condición de “minoría” o condescendencia, para empezar a ser tenidas en cuenta como sujetos autónomos, con voces y experiencias que deben ser validadas, escuchadas y creídas. De aquí, que reconocer sus testimonios implica abrir los espacios educativos a otras formas de escuchar los sentidos, que no sean solamente desde el texto escrito, la expresión verbal y racional, sino encontrar otras formas de expresar las vivencias, socializar los saberes y comunicar los sentires. Sin embargo, todavía las pedagogías feministas enfrentan limitaciones, ya que aún falta traducir muchos de sus planteamientos teóricos a mediaciones educativas concretas, a estrategias y dispositivos didácticos que hagan posible su puesta en práctica (Ochoa, 2008).

Las pedagogías feministas pretenden potencializar la reflexión de que la escuela no puede ser un lugar que silencie, sino uno que escuche, repare y transforme. El silencio, aunque persiste, puede resquebrajarse, porque incluso en medio del dolor, las infancias y las juventudes encuentran la manera de hacer duelo y pedir justicia, y para esto necesitan del acompañamiento de docentes sensibles a este sufrimiento. Las violencias sexuales tienen un carácter particularmente cruel, que roba incluso la posibilidad de llorar. Para Butler (2022) lo recuerda con fuerza: el llanto es una capacidad vital, una forma de reclamar humanidad y justicia en un mundo que mide el valor de las vidas de manera diferencial. Por esto, las escuelas no pueden negarse a la posibilidad de que en las aulas se expresen las emociones, sin catalogarlas con el



rótulo de buenas o malas. Una escuela sensible al sufrimiento tiene la clave para la transformación de la pedagogía de la crueldad por la pedagogía de la esperanza (Freire, 2012).

Las pedagogías de la crueldad enseñan que, cuando suceden hechos violentos en el contexto escolar, la herida atraviesa a toda la comunidad: estudiantes, docentes, directivas, familias, pero las instituciones muchas veces optan por callar, volviéndose cómplices (Bermúdez, 2016). Frente a eso, las pedagogías feministas tienen el desafío de construir un tejido social diferente en las instituciones educativas a partir de relaciones de cuidado, afectividad y escucha empática que impidan la revictimización. Hablar de la violencia sexual, sin eufemismos ni tabúes, es ya un acto de reparación y resistencia; además de nombrar lo sucedido, abre el camino a la prevención y también al difícil proceso de sanar.

En este sentido, las pedagogías feministas potencian el romper el aislamiento que impide compartir con el/la otro(a). Para las pedagogías feministas, las víctimas y la comunidad en general necesitan recuperar la confianza en su palabra, porque compartir la experiencia es un primer acto de justicia epistémica (Martín Alcoff, 2018). De ahí que una de las pedagogías feministas tenga como desafío cimentar las bases para que se fortalezca una cultura escolar basada en el cuidado, que reconozca el valor de la experiencia, no como algo individual y aislado, sino como un saber relacional. Al recuperar esa experiencia en círculos de palabra y espacios restaurativos, la comunidad educativa puede transformar el dolor en memoria compartida y la memoria en aprendizaje colectivo.

Estas apuestas de transformación también abarcan las resistencias generadas a las injusticias epistemológicas, mediante los movimientos sociales, en los cuales se han debatido nuevas formas de entender y denominar las violencias que afectan los cuerpos de las infancias y las juventudes.

Por lo tanto, algunas apuestas de las pedagogías feministas que no se llevan a cabo en el entorno académico, hallaron en el activismo epistémico, tal como lo menciona José Medina (2021), el uso y la resonancia para que nuevos términos llegaran a más públicos a través de actos de protesta. En estos, los colectivos o las personas activistas pueden hablar y/o expresar sus testimonios y nuevas comprensiones sobre los problemas de la violencia. Esta disputa por nombrar y conceptualizar las violencias sexuales ha servido para construir “nuevas formas de



conciencia social y nuevas sensibilidades” (Medina, 2021, p. 248) sobre temas que antes estaban normalizados.

Finalmente, las pedagogías feministas tienen como horizonte de sentido la eliminación de todo tipo de violencia en los espacios educativos formales y no formales, especialmente la violencia sexual. Por esto, se apoya en la ética del cuidado que reconoce la vulnerabilidad como parte de la condición humana y crea que es posible construir escuelas capaces de reparar y transformar las subjetividades dañadas en lugar de silenciarlas. Esto implica un desafío: hacer que la justicia restaurativa y epistémica empiecen a legitimar las voces históricamente marginadas, como son las de la infancia y la juventud. Para lograrlo, se deben hacer acciones que recuperen el valor de las experiencias situadas como fuente de conocimiento. En este horizonte, la pedagogía feminista no se limita a ser una herramienta de transmisión, sino que se convierte en un proyecto político y afectivo que interpela, cuida y transforma, abriendo caminos para imaginar una educación que prevenga la violencia y que, al mismo tiempo, se erija en espacio de justicia y dignidad.



Capítulo 4. El camino metodológico hacia la apertura de la caja de pandora

Esta investigación se inscribe en el paradigma hermenéutico-crítico, el enfoque cualitativo y el método narrativo. En lo que sigue a continuación, se explicitarán las decisiones metodológicas que se asumieron en esta investigación.

Consideraciones éticas de la investigación educativa sobre violencia sexual:

La ética en la investigación corresponde a la necesidad de asumir prácticas que garanticen la honestidad, la veracidad, la confianza y la transparencia en la producción de conocimiento (Vela González, et al., 2023). Una obligación ética primordial en la investigación social educativa es no causar daño a las y los sujetos que participan en las diferentes etapas de las investigaciones. Al contrario, se procura la aplicación de técnicas de investigación que sopesen cuidadosamente las potenciales consecuencias e impactos involuntarios que puedan afectar la autonomía, dignidad y bienestar de las personas participantes (AAA, 2012).

La investigación educativa se orienta a la comprensión de problemas sociales sensibles asociados al contexto educativo, por lo que se requiere de procesos reflexivos en la elección epistemológica y metodológica, en la recopilación de información durante el trabajo de campo, la triangulación de la información y la presentación de resultados. Las temáticas sensibles socialmente se refieren a las problemáticas relacionadas con la violencia, la discriminación, las desigualdades, entre otras, y se consideran como tales, por representar algún tipo de riesgo para las personas participantes e investigadoras (Sybing, 2025). En coherencia con este aspecto, esta investigación asume el proceso de reflexividad como la exposición de la “cocina” de la investigación. Esto “implica hacer transparentes las decisiones analíticas y metodológicas que tienen lugar en todo proceso de conocimiento” (Osorio-Cabrera, Gandarias y Fulladosa, 2021, p. 51).

La selección epistemológica está vinculada a la formación en educación, ciencias sociales y género, lo que me impulsa a privilegiar a ciertas autoras no únicamente por sus apuestas teóricas sino también por sus posiciones políticas. Esto conllevó, a la identificación de los límites propios que las y los autores reconocidos previamente tenían para la construcción del marco teórico de esta investigación.



En este contexto, se planteó el mismo interrogante planteada por Sandra Harding (2001), la cual pregunta: “¿Qué teoría del conocimiento podría servir como una guía justificable para las decisiones prácticas que afectan las vidas de las mujeres, las infancias y las juventudes?” (p. 117).

Este cuestionamiento me impulsó a tomar decisiones, reconociendo que el conocimiento no es imparcial, seleccionando teóricos y teóricas que poseen una comprensión integral de las violencias sexuales. En este escenario, la reflexividad se transformó en un instrumento para identificar las restricciones y potencialidades de las teorías, lo que facilitó la toma de decisiones epistemológicas y políticas. La primera consiste en otorgar prioridad a la contribución de autoras mujeres en la construcción del marco teórico, fundamentalmente debido a que han sido las que han emprendido mayor esfuerzo en la investigación o el análisis crítico del problema de la violencia sexual.

La segunda consiste en considerar a las personas que interactúan diariamente con los niños, niñas y jóvenes en las escuelas, tales como las maestras y los maestros, como sujetos de conocimiento. En tercer lugar, es fundamental reconocer que mi capacidad como investigadora ideal no existe, sino que esta se construye a partir de mi propia trayectoria, experiencia y cuerpo. Esta perspectiva se presentó al reconocer que el conocimiento se edifica a partir de la reflexividad constante, la que surge de los retos, riesgos y necesidades intrínsecas al propio proceso de investigación. La vigilancia crítica implica no tomar por sentado nada y mantener la disposición para reconsiderar todo (Bourdieu, 2006, p. 75).

Esta tesis, al igual que cualquier investigación cualitativa, ha transitado por un proceso ininterrumpido de diálogo y negociación con otras personas en todas las etapas. Por ende, previo a la realización del trabajo de campo, el proyecto de investigación fue sometido al comité de ética, bioética y de integridad científica de la Universidad Santo Tomás, que responde a la Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud en Colombia. Y en virtud de la naturaleza cualitativa y sensible socialmente de esta investigación, la toma de decisiones se manejó de manera reflexiva y flexible en la recolección de la información, el procesamiento de los datos y la presentación de los hallazgos (Osorio-Cabrera, Gandarias y Fulladosa, 2021, p. 51).



En este contexto, esta investigación presentó un riesgo mínimo, aunque, en sus propósitos, no busca caracterizar, tipificar o reconocer como tal la experiencia de victimización por razón de violencia sexual a niños, niñas y jóvenes. Pese a esta consideración, existieron momentos en que las personas participantes revivieron sentimientos de tristeza y frustración a partir de las narrativas que compartían durante las entrevistas y el mapeo corporal. De igual manera, nos compartieron información confidencial que implicó tomar decisiones sobre la pertinencia de exponerla en esta tesis. También, se presentaron algunos obstáculos derivados de los prejuicios, miedos y precauciones que las personas en calidad de tutoras, evaluadoras, participantes y espectadoras experimentaron debido a la temática de la tesis y el enfoque asumido, entre otras razones.

La reflexividad ética en la experiencia de investigación de violencia sexual y prácticas de pedagogías feministas en las instituciones educativas de Bogotá. Implicó reconocer el peso que tiene para llevar a cabo el trabajo de campo para superar la posible desconfianza de participar en investigaciones relacionadas con violencia sexual y de género. Esto tiene que ver con el temor que tenían algunos actores educativos de ser objeto de una mirada inquisidora que podría ejercer como investigadora sobre las prácticas educativas en el tratamiento de la violencia sexual.

Un “pánico” relacionado con el contexto mediático en el que se desarrolló esta investigación, en el que las instituciones fueron blancas de ataques violentos en el marco de denuncias por violencia sexual (Moncrieff Zabaleta, 2024, p. 159). Por cuenta de la falta de tratamiento ético de los medios de comunicación en las denuncias de la violencia sexual en la infancia y la juventud en instituciones educativas, lo que deja una marca de sospecha extendida para otras situaciones.

Es por esto por lo que, para el ingreso a las instituciones o el acceso al consentimiento de algunos(as) participantes, fue posible solo con la intermediación de otra persona que lo facilitaba. También, algunas instituciones tuvieron la preocupación por convertirse en ‘objeto de estudio’, al tener experiencias previas de investigaciones en las que se presentaron prácticas de extractivismo cognitivo, es decir, se recolectó información de la institución, sin que se devolvieran los resultados.



En efecto, la reticencia de los actores educativos a participar en investigaciones externas se debe a que estas se llevan a cabo desde una lógica colonial de apropiación de los conocimientos provenientes de los sectores subalternos. Sin embargo, estos conocimientos se interpretan como no conocimientos, o saberes exóticos y, por ende, al no alinearse con la lógica hegemónica en la producción de conocimiento desde la academia formal, se les considera conocimiento auténtico, se critican y cuestionan sus prácticas desde una perspectiva de poder-saber (Walsh, 2007).

Las consideraciones éticas no solamente están presentes en la metodología, sino en la presentación de los hallazgos. La primera decisión está relacionada con la guarda de confidencialidad, sobre todo evitando la exposición de información íntima de las personas participantes y la divulgación innecesaria de situaciones explícitas de violencia sexual. Por esto, en esta investigación no haremos referencia a detalles o casos relacionados directamente con la violencia sexual.

La segunda decisión está relacionada con el cuidado en la aplicación de los instrumentos de investigación. En el diseño de los instrumentos tuvo especial consideración de que no fueran invasivos y permitieran establecer comodidad. Esto implicó entablar diálogos con las y los sujetos de la investigación con respeto, atención, empatía, escucha y especialmente consideración con la confiabilidad y el anonimato. Además, se cuidó de la seguridad de los espacios para que las personas sintieran confianza de compartir sus conocimientos y experiencias para esta investigación (Sybing, 2025). Este cuidado se proporcionó especialmente en el taller de mapa corporal, en el que se contó con el acompañamiento de una trabajadora social para evitar desbordes emocionales de las participantes.

La tercera decisión gira en torno al tratamiento de las voces de las y los participantes en la escritura (Ruiz Trejo & García, 2018, pág. 66). En el que se conserva el anonimato y la confidencialidad, se borraron datos de identificación, solamente dejando la identificación de la localidad en la que se trabaja.



Esta investigación guarda el anonimato como parte del acuerdo de confidencialidad, mediado por un consentimiento informado y solicitud de permisos para la realización de entrevistas, mapas corporales, grabaciones, etc. Este anonimato se extiende a las instituciones educativas en las que se hizo trabajo de campo para evitar cualquier clase de perjuicios.

También, en el análisis de estas voces, se trató de cuestionar “la autoridad de quien ve y escribe sobre vidas ajenas” (Moncrieff Zabaleta, 2024, pág. 179). Por esto, la hermenéutica crítica reconoce que en el proceso de análisis de la información existen los propios prejuicios y privilegios frente a las personas participantes.

Por último, en la elaboración de esta tesis, como investigadora, también tuve la necesidad de tomar medidas de autocuidado para enfrentar tensiones, crisis y desafíos relacionados con el manejo de las emociones en la escucha de algunas experiencias de las y los participantes. Además, los obstáculos propios del tiempo de entrega de la tesis, la presión del cumplimiento, las violencias académicas y la autoexigencia en la elaboración de esta investigación.

En este sentido, es relevante reconocer que en el proceso de acompañamiento en distintas etapas de elaboración de esta tesis participaron diversas personas con cuidados y apoyos concretos que facilitaron que el transitar por momentos de vulnerabilidad fuera parte del proceso mismo en la producción de conocimiento (Osorio-Cabrera, Gandarias y Fulladosa, 2021, p. 60).

Enfoque cualitativo

Esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo al permitir la comprensión de la formación de discursos, experiencias y contextos de los sujetos (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), desde la incorporación de la dimensión temporal e histórica del problema estudiado (Cárcamo, 2005, p. 206).

Este enfoque permite comprender el punto de vista de las y los sujetos de investigación porque existe una relación abierta entre la teoría en la que se sustenta el estudio y los datos recolectados a partir de la interacción con los sujetos de estudio, en la que también se sitúa la autora de la investigación (Corbetta, 2003).



El paradigma cualitativo tiene un fuerte componente de reflexividad que permite mantener la coherencia con la epistemología feminista (Harding, 2001; Haraway, 1995), en la que se enmarca esta investigación. Esto llevó a mantener una posición de reflexividad exhaustiva desde el conocimiento situado, primero para comprender el lugar desde el que hablo como investigadora, y el lugar desde el que hablaron las personas que participan en la investigación.

Estas son características que permiten romper con la dicotomía entre subjetivismo y objetivismo, cuestionando que exista una perspectiva exclusivamente interpretativista, porque toda producción de saber tiene una relación situada, contextualizada y política con el conocimiento (Harding 2001, Haraway 1995).

En efecto, la reflexividad facilita la ruptura de las presuntas barreras entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo personal y lo estructural, entre la generación de conocimiento y la transformación social. Por lo tanto, toda práctica interpretativa se encuentra atravesada por la perspectiva de las personas desde su ubicación en el espacio social, que se ve permeado por las relaciones de poder, género, clase social, raza, entre otros (Bourdieu, 2006). También, tuvo especial consideración con las personas participantes para que los instrumentos de recolección de información no fueran instrumentalizados y/o revictimizados por cuenta de la temática y el abordaje de esta investigación.

Los y las sujetas de esta investigación fueron actores educativos como docentes, directivas docentes y orientadores(as). En especial, docentes que trabajan educativamente desde el enfoque de la pedagogía feminista. Estas docentes son consideradas en esta investigación fuentes de conocimiento y sujetas de investigación, intentando superar algunas miradas esencialistas y románticas sobre las prácticas pedagógicas de este actor educativo.

En síntesis, la articulación entre enfoque cualitativo y epistemología feminista no solo desafía las falsas dicotomías de las investigaciones en ciencias sociales, sino que transforma la manera en que se entiende el rol de las personas que hacen investigación, para quienes, con quienes y en dónde. Además, posibilita pensar la investigación educativa articulando la reflexividad con la ética, la formación y la transformación social.



Paradigma hermenéutico crítico

El paradigma en que se enmarca la investigación es la hermenéutica crítica. La hermenéutica, según Cárcamo (2005), “el término griego *hermeneuein* alude a desentrañar o desvelar” (p. 207), es decir, es el enfoque con el que se entienden los que los sujetos sociales pueden comunicarse a través del habla, la escritura, la simbología. Este enfoque ha “mostrado que no solo de conceptos vive la palabra humana; también de metáforas, de símbolos, de imágenes, de gestos” (Mélích, 2008, pág. 121). Para Paul Ricoeur (2008), la acción de la hermenéutica es la interpretación y la comprensión. Esta forma de interpretación se realiza de manera intersubjetiva, dada “la implicación del lector en el proceso de comprensión y la reciprocidad entre la interpretación del texto y la interpretación de este. Esta reciprocidad es conocida bajo el nombre de círculo hermenéutico” (Ricoeur, 2008, p. 39).

La hermenéutica permite la interpretación de los significados, representaciones y discursos de los sujetos sociales. En particular, la hermenéutica crítica considera fundamental la interpretación de las construcciones narrativas escritas y/u orales para reconocer como las y los sujetos dan sentido a sus experiencias desde una reflexión crítica de su propia realidad, por tanto, las personas que narran una experiencia no solo realizan un acto comunitario, sino transformador la vida al contar sus vivencias (Coffey y Atkinson, 2003).

El método de la hermenéutica crítica surge de las escuelas de pensamiento filosófico, en la que se parte de la premisa de que no existen interpretaciones textuales, objetivas y neutrales.

Figura 10. Círculo hermenéutico -crítico



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Paul Ricoeur, 2008



En este sentido, para esta hermenéutica, la interpretación de cualquier tipo de comunicación humana está permeada por el contexto. Esta interpretación debe tener en cuenta tanto lo que se comunica explícitamente como también lo de los silencios, censuras y omisiones (Sierra González y Vélez Caro, 2012, pág. 204).

Para Habermas (1996) la hermenéutica busca la comprensión del mundo del sentido, pero este “mundo del sentido recibido por vía de tradición solo se abre al intérprete en la medida en que tal apertura contribuye también a aclarar el propio mundo de este” (p. 40) Esto significa que solamente en la intersubjetividad se puede dar el proceso de entendimiento de la realidad, en este sentido no se construye de manera independiente de la relación con otros(as). Esto quiere decir que para la hermenéutica el horizonte de comprensión se hace en el horizonte de la experiencia de las personas.

En este mismo sentido, Donna Haraway (1995) considera que

Las posiciones de los subyugados no están exentas de re-examen crítico, de des codificación, de deconstrucción ni de interpretación, es decir, de los dos modos hermenéuticos y semiológicos de investigación crítica. Los puntos de vista de los subyugados no son posiciones «inocentes». Al contrario, son preferidos porque en principio tienen menos posibilidades de permitir la negación del núcleo interpretativo y crítico de todo conocimiento (p. 328).

Concuerda con lo expuesto por Habermas en el que el horizonte de comprensión está en el diálogo entre las experiencias personales y la intérprete, pero añade que este encuentro no es neutral. Esta está mediada por relaciones de poder, por tanto, la posición de “las y los subyugados” al estar situada en el espacio social también puede ser interpretada críticamente. Justamente, el punto en común de la teoría hermenéutica con la teoría feminista es develar que toda construcción de conocimiento está permeada por interés. Ahora bien, la apuesta de la hermenéutica crítica está relacionada con la comprensión de la manera en que la experiencia personal está relacionada con las estructuras de poder y dominación para trazar un camino para la emancipación.



Esto significa que, desde la perspectiva de la hermenéutica crítica, la experiencia del sujeto que comunica constituye el componente primordial en el proceso de construcción de su narración. En efecto, esta facilita la identificación del lugar de ubicación de las y los sujetos sociales que se comunican en la matriz de privilegios-dominación, lo que permite someter a sospecha de la neutralidad o “inocencia” de las narrativas dado que todas estas se construyen desde una posición situada y contextualizada histórica, social, cultural y lingüística específica. Adicionalmente, esta hermenéutica admite que los enunciados pueden tener elementos de propuestas de resistencia y transformación social (Sierra González y Vélez Caro, 2012, pág. 205).

La forma de interpretación de esta hermenéutica consiste en reconocer que cada enunciado está inmerso en el contexto en que las personas se comunican. En otras palabras, toda comunicación tiene una identidad, que se construye a partir de que “vivimos en situaciones, *somos* nuestras situaciones”. No hay ni vida ni identidad humana al margen de las situaciones.

Una situación es, a la vez, límite y posibilidad de una acción o una decisión” (Mélích, 2008, pág. 112). Esto no quiere decir que, la identidad no sea una esencia fija, sino que está integrada con las relaciones sociales que se tejen, los afectos, la cultura, las desigualdades y los conflictos. Al mismo tiempo, la situación es un límite y una posibilidad. En tanto, las narraciones como las interpretaciones se hacen condicionadas por la estructura; sin embargo, estas también tienen la posibilidad de cambio y transformación.

Toda narrativa se realiza en el marco de la experiencia vital en relación con lo espaciotemporal, está enlazada (con el pasado) y proyecta (el futuro), el presente está tensado en la propia existencia. Para que las narrativas puedan conectar los diferentes tiempos, necesita de los diálogos con otras personas para que construya y reconstruya las situaciones.

La hermenéutica crítica reconoce en las narrativas de los sujetos la manifestación de las diversas circunstancias experimentadas. Sin embargo, estas no representan una descripción detallada y objetiva de la experiencia personal, sino una interpretación de esta.



La narrativa es una forma de interpretar la experiencia desde la distancia, lo que no significa neutralidad, porque “vivir siempre es «poner en cuestión» el mundo, la naturaleza, la herencia, la tradición. No hay vida humana posible sin un inacabable distanciamiento del mundo, y ahí surge la narración” (Mélich, 2008, pág. 114).

Método narrativo

El método narrativo es el más coherente para conseguir el propósito principal de esta investigación, que es comprender cómo los discursos de actores educativos, especialmente de las docentes, tienen enfoques de pedagogías feministas de las instituciones educativas distritales de Bogotá. Por narrativas se entiende “un relato de una secuencia de acontecimientos significativos que tiene importancia para el/la narrador/a y su público” (Coffey y Atkinson, 1996, p. 65). Las narraciones permiten reconocer la posición individual y las características de la estructura social a partir de la manera en que las personas se comunican (Barrios Tao, 2022). La narrativa reconstruye cualquier tipo de experiencia “a partir de la cual volver a contar o acabar de aceptar los acontecimientos sensibles y traumáticos” (Coffey y Atkinson, 1996, p. 67) puede ser relatada a partir de las competencias comunicativas escritas, orales y gráficas (Arteta, 2016).

Las narrativas corresponden a un proceso de elaboración e interpretación de las experiencias situadas e intersubjetivas colocadas en palabras, oraciones y símbolos. Es la vivencia encarnada que está permeada en un contexto histórico y cultural determinado. Las narrativas terminaron siendo una posibilidad de dar cuenta de uno(a) mismo(a) (Colombo, Schmukler y Sosa, 2019, p. 47). Las narrativas tienen que ver con el proceso de construcción de significados: “de los sentimientos con los que nos vamos contactando mientras conversamos. Nos conmovemos, mientras reflexionamos y planteamos nuestras dudas, vamos generando nuevas preguntas” (Colombo, Schmukler y Sosa, 2019, p. 55).

El método narrativo corresponde al proceso de descifrar las propias lógicas, significados, contextos y estructuras temporales de las narrativas construidas por las y los sujetos de investigación. Es por esto, que en esta investigación, una vez definidos los y las sujetas con las que se realizan conversaciones, las estrategias para recolectar estas narraciones con las consideraciones éticas asumidas para hacer, se hizo el ejercicio de interpretación de estas.



Ahora bien, el método narrativo corresponde a formas de comunicación de las experiencias que se sitúan. Esto no solo permite reconocer, por un lado, el lugar que ocupa un lugar en la matriz de privilegio-dominación, sino que estas narrativas pueden variar en el tiempo, según el contexto, intereses, entre otros, y, por lo tanto, los enunciados que se emiten pueden variar de posiciones de poder, resistir o transformar (Mélích, 2008, pág. 112).

Por el otro lado, las miradas que confieren a las personas consideradas como “oprimidas” tienen una mirada a los problemas de privilegio. Por esto, esta tesis considera que debe poner “énfasis en mirar desde abajo, desde los márgenes, desde la posición oprimida, pues otorga cierto privilegio para alcanzar la objetividad” (Liévano Franco y Duque Mora, 2013). En este caso, las personas que pueden dar esa mirada son las maestras con enfoques feministas, ya que en su lugar de marginadas en el contexto escolar, tienen una mirada distinta a las problemáticas sociales del contexto educativo. No obstante, esta perspectiva no asegura una garantía de veracidad; por el contrario, el enfoque crítico de la hermenéutica y el método narrativo reconocen que toda interpretación está impregnada de prejuicios, pero que miradas reflexivas pueden transformarlos.

La hermenéutica crítica y el método narrativo son las herramientas metodológicas más adecuadas para comprender el mundo, de los otros y las otras a través de las experiencias personales de dichos actores(as) (Rojas Arango & Arroyo Ortega, 2020). Por esto, teniendo en cuenta esta cualidad como atendiendo a un propósito de esta investigación como es superar un vacío metodológico detectado en el estado del arte, que consiste en la ausencia de aproximaciones a las percepciones de los(as) actores(as) educativos(as), particularmente las y los docentes, respecto al problema de la violencia sexual en la infancia.

En esta investigación el paradigma y el método se articularon, por una parte, a través del método narrativo empleado, ya que facilitó a las y los sujetos construir oral, escrita y visualmente una versión de su experiencia, dotándola de significado. Por otra parte, la hermenéutica posibilitó la interpretación de estas narrativas que partieron del sentido literal para llegar a develar los horizontes de significado inherentes a estas. Finalmente, el aspecto crítico llevó a imaginar nuevos horizontes de sentido desde una apuesta de transformación de la violencia sexual en el contexto escolar.



Las técnicas de recolección de la investigación

Estas son, “metafóricamente hablando, los medios de locomoción que se utilizan para recorrer el camino-método y se escogen en función de este” (Bartra, 2010, p. 71). En este sentido, las técnicas de recolección que se utilizaron en esta investigación van en coherencia con los objetivos, el enfoque y el paradigma de la investigación, que fueron las entrevistas semiestructuradas, la construcción de narrativas situadas y mapas corporales.

Estas técnicas que fueron validas previamente por un experto en metodología cualitativa participativa permitieron a las personas participantes del trabajo de campo contar sus experiencias, tomando la palabra por largo rato para expresar su narrativa y percepción sobre la problemática que aborda esta investigación (Coffey y Atkinson, 1996, p. 66).

En la aplicación de las técnicas de investigación se tuvieron algunas consideraciones éticas. La primera tiene que ver con la convocatoria de las y los sujetos de la investigación que participaron, tratando de asegurar la equidad y la inclusión. La invitación para participar en esta investigación correspondió a criterios relacionados con los objetos de la investigación y a los intereses pedagógicos de la misma (González, 2002, p. 99). Luego de que las personas contactadas accedieran a participar de manera voluntaria, se les comunicaron los intereses de esta, para que no se provocaran falsas expectativas.

La segunda consideración ética tiene que ver con el manejo de datos anónimos e información confidencial resultante de la aplicación de las técnicas de investigación. Es así como las entrevistas, las narrativas y los mapas corporales se hicieron posteriormente a que los y las participantes dieran su asentimiento afirmativo o firmaran el informado.

En la tercera consideración ética consistió en asegurar las mejores condiciones para que las personas pudieran participar. En especial, el cuidado con el espacio y la comodidad para que las entrevistas y los mapas corporales se realicen en espacios seguros y confiables. También, se construyó un protocolo de apoyo en caso de que los y las participantes lo requieran; sin embargo, este no tuvo que ser activado.

Las técnicas de recolección de información están divididas en las que permiten la recolección primaria y secundaria. Estas fueron:



Técnicas de recolección de información primaria:

Entrevistas semiestructuradas a docentes con prácticas de pedagogía feminista⁷.

En esta investigación se utilizaron entrevistas narrativas y en profundidad dado que facilitan el reconocimiento de la palabra de los sujetos. Esta técnica de recolección de la información facilita la reconstrucción de un suceso particular que, a pesar de ser experimentado de forma personal, posee un componente compartido a nivel social. El proceso de diálogo permite desentrañar “elementos afectivos de la historia y del presente de las mujeres [u otras personas], referentes ocultos y manifiestos, contradicciones entre discurso y práctica, entre actitud y representación, lo que nos ha permitido tejer el entramado subjetivo en el cual ellas se encuentran inmersas” (Flores Palacios, 2012, p. 355).

En este sentido, aunque parezca que solo se enfoque en un aspecto subjetivo, realmente desentraña las condiciones sociales de injusticia y desigualdad en las que las personas están inmersas. Las personas, al contar su propia historia, reconstruyen su lugar en el mundo (Flores Palacios, 2012, p. 356). En concreto, las entrevistas para esta tesis se desarrollaron en un ambiente de confianza de manera híbrida (presencial o virtual) según la disposición de la o el participante. De esta manera, la conversión permitió a la o el docente construir un relato sobre la manera en que trabajan las pedagogías feministas para abordar la violencia sexual en las instituciones educativas.

Para lograr las entrevistas con estas(os) docentes, primero se ubicaron algunos contactos con personas conocidas de las redes de docentes de género y segundo, por medio de la técnica bola de nieve, se iban llegando a otros contactos. Esta técnica se aplicó con el objetivo de garantizar que las personas que optaron por participar en la investigación lo hicieran desde la confianza, un requisito esencial al abordar el problema de investigación que tiene un mínimo de riesgo. Por otro lado, a pesar de que esta técnica parecería propiciar una homogeneidad entre las y los participantes, este fenómeno se pudo evitar mediante la necesidad de contactos procedentes de diversos puntos de partida en lugar de uno único. Además, durante el proceso de reflexividad,

⁷ Ver anexo 2



se examinan las recomendaciones de las personas seleccionadas para asegurar que se ajusten a los criterios de participación establecidos en esta investigación.

En lo que respecta a la elección de las y los participantes para la realización de las entrevistas, se recurrió al contacto de docentes que trabajan desde pedagogías feministas a través de las redes de educación de la SED; por esta razón no se utilizan criterios sociodemográficos para describir al grupo conformado que accedió a participar en esta investigación. Es importante aclarar que el primer criterio para escoger a las personas participantes fue la voluntariedad y el segundo, la autoidentificación. Este segundo corresponde a que se privilegia la vinculación a la profesión como ser docentes, la posición pedagógica que practican en las instituciones; este aspecto es lo que posibilita la profundidad de las narrativas. En consecuencia, al ser un grupo específico, las variables sociodemográficas no representaron una diferenciación significativa. Además, en vista de la naturaleza delicada y riesgosa de la problemática tratada en esta tesis, la divulgación de datos sociodemográficos podría transgredir los principios éticos de confidencialidad y anonimato. En lo que respecta al grupo de docentes de prácticas pedagógicas feministas que aceptó participar en esta investigación, no fue posible obtener entrevistas con hombres posicionados desde estas pedagogías, por lo que en este grupo se incluyeron únicamente mujeres. En este caso, los criterios de selección fueron:

- Docentes que se autoidentifican como educadoras feministas.
- Docentes pertenecen a alguna red de docentes por la equidad de género en la educación.
- Docentes que adelantan proyectos de educación feminista en instituciones educativas.

Una vez que se concertaban las citas para la entrevista, fue necesario tener cuidado con aspectos como el lugar, el tiempo y la modalidad para llevar a cabo las entrevistas. Estas se realizaron de manera híbrida, en el horario que tuvieran disposición y lugares que brindaran seguridad a cada docente. También, se necesitó generar un ambiente de confianza, ya que varias de estas docentes habían pasado por situaciones de violencia institucional por su posición ético-política con la pedagogía feminista.

En total participaron 14 docentes, constituyéndose en un grupo heterogéneo de docentes de niveles de enseñanza de preescolar, primaria, secundaria y superior, de las asignaturas de



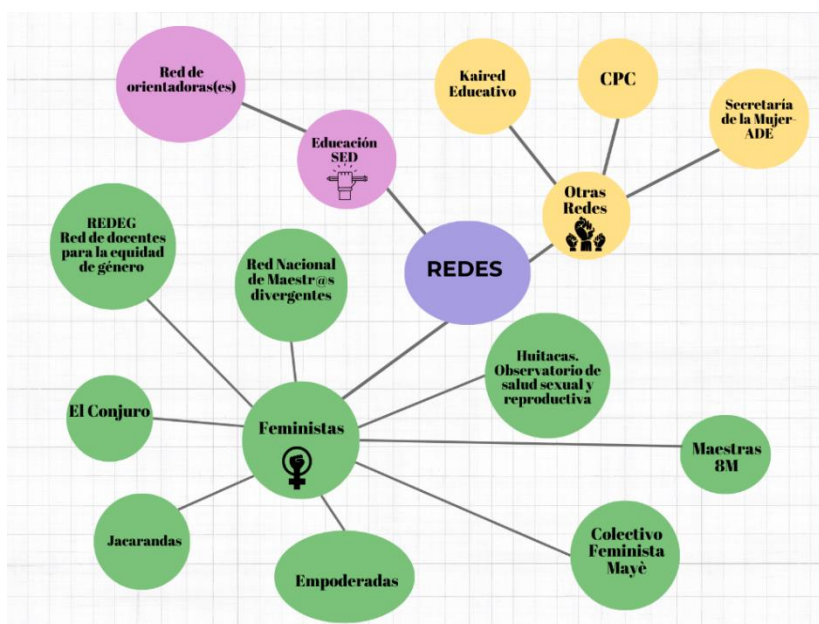
humanidades, ciencias sociales, educación física, matemáticas, tecnología e informática, filosofía y orientación. En este grupo participaron maestras(os) de Argentina, España, México y Colombia. De las personas que participaron de Colombia, lo hicieron de Bogotá, de las localidades Usaquén, Bosa, Suba, Puente Aranda, San Cristóbal.

Entrevistas semiestructuradas a actores educativos: (orientadores(as), docentes, directivas educativas).

Inicialmente, estos(as) actores(as) fueron contactados(as) en tres instituciones educativas que firmaron el consentimiento de participar en esta investigación. Las instituciones que lo hicieron son de Bosa, Ciudad Bolívar y Kennedy; también se entrevistaron otros actores como funcionarios(as) de la SED. En total participaron 17 personas (5 hombres y 12 mujeres), distintas edades, trayectorias académicas, en su mayoría pertenecientes a orientación, aunque también participaron directivas docentes y funcionarios de la SED. En total, las horas de conversación fueron: 15 horas, 14 minutos y 16 segundos (15:14:16).

Las redes y colectivas de las que fueron contactadas las docentes fueron:

Figura 11. Redes de actores educativos contactados durante el trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia.



Mapas Corporales a docentes con prácticas educativas de las pedagogías feministas.

Los mapas corporales consisten en la elaboración de mapas corporales a partir de indicaciones guía en las que identificarán sus experiencias con las pedagogías feministas en una representación gráfica de su cuerpo⁸. Para esto se convocó a varias docentes, hombres y mujeres que trabajaran desde las pedagogías feministas en sus aulas. En total, participaron 8 docentes mujeres, entre las que estoy incluida. El realizar el ejercicio junto a las docentes permitió, por un lado, que experimentar por sí misma “la sensación de ser ubicado como “objeto”” de investigación (Ruiz Trejo & García, 2018, pág. 62), lo que implica romper con la visión tradicional de las investigaciones en educación en las que se considera que las personas que investigan no deben involucrarse en la misma porque la sesga. Por el otro lado, favorece la reflexividad crítica permite reconocer que el conocimiento no solo se realiza observando desde un no lugar, sino que las personas que investigamos podemos/debemos exponer nuestra propia vulnerabilidad, en tanto que no existen investigaciones que no respondan también a preguntas existenciales.

Esta metodología fue implementada durante una jornada de trabajo de un día y contó con la colaboración de una trabajadora social, quien respaldó el proceso mediante actividades de autocuidado, con el objetivo de disminuir las afectaciones emocionales de las educadoras durante la construcción de su narrativa. El mapa consiste en dibujar una silueta de su cuerpo en tamaño real, representando las experiencias de dolor, sentimientos y contextos relacionados con las prácticas de pedagogías feministas para contrarrestar la violencia sexual en sus instituciones educativas (Roldán, 2023).

En el taller de mapas corporales, se iba proponiendo a las participantes que fueran ubicando en sus cuerpos los sentimientos y simbologías que relacionan con el tema de investigación. Este mapa se interpreta a partir de la exposición oral que hicieron sobre la elaboración del mapa. El mapa se construyó en intervalos de trabajo, intercalados con actividades de autocuidado, para descargar a las participantes de sentimientos de frustración y tristeza que iban apareciendo cuando se estaba elaborando. A lo largo de la jornada se enfatizó la necesidad

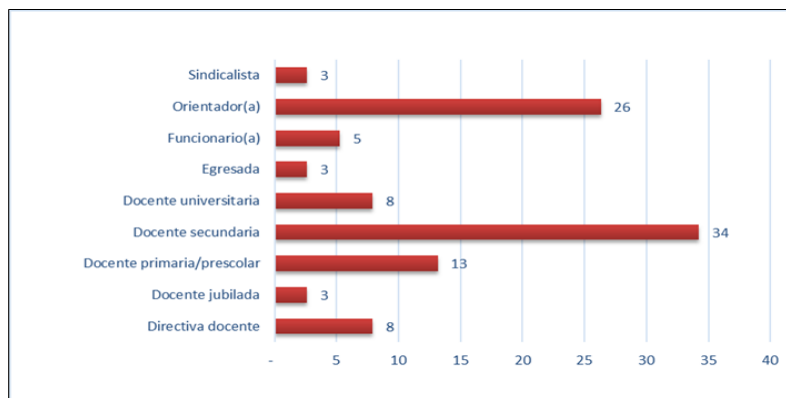
⁸ Ver anexo 3



de mantener un criterio ético en el que no se podía realizar ningún juicio u opinión sobre el mapa elaborado por la otra participante.

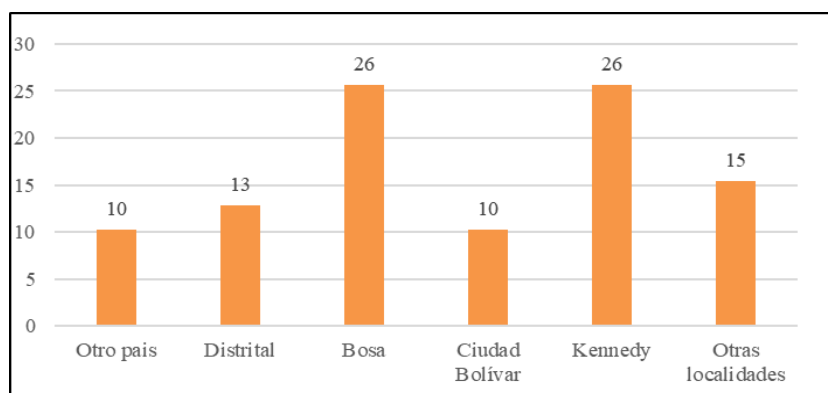
Los mapas corporales permitieron realizar el entrelazamiento entre la experiencia corporal y la narración consignada en el cuadernillo diseñado para este fin. En términos epistemológicos, el mapa corporal permite “repensar el valor epistémico del cuerpo, de los conocimientos encarnados” (Ruiz Trejo y García, 2018, p. 61). En este sentido, el mapa corporal permitió construir conocimiento de manera colectiva, horizontal y colaborativa, en la que se trató, en lo posible, de reducir las jerarquías entre investigadora y “sujetas” de estudio como lo realizan otro tipo de investigaciones (Ruiz Trejo & García, 2018, p. 65).

Figura 12. Porcentaje de participación según rol del actor en la institución educativa.



Fuente: Elaboración propia

Figura 13. Porcentaje de participación según la localización de la institución educativa de pertenencia.



Fuente: Elaboración propia.



Instrumentos de recolección de la información:

Cuestionario de preguntas para las entrevistas semiestructuradas: Estos cuestionarios contenían una batería de preguntas elaboradas a partir de las categorías de investigación para cada actor educativo.

Cuadernillo narrativas:

Estas cartillas se diseñaron para recoger las narrativas de las participantes desde el enfoque narrativo. En este cuadernillo contenía preguntas que podían contestar en extenso, además existían hojas en blanco para que si deseaban anexar fotografías o dibujos para acompañar la narrativa. Al realizar este ejercicio, se superaba la rigidez de la entrevista y daba la posibilidad de que las participantes pudieran construir sus narrativas a partir de la autoobservación y la reflexividad. Desde la dimensión ética, el construir este diseño para recolectar las narrativas de las maestras, permitió que cada participante de manera autónoma escribiera su relato desde sus propios espacios, tiempos y ritmos.

De esta manera, cada una se convirtió en autora y protagonista de su narrativa. Así se agencia la construcción de conocimiento de manera más colectiva. En tanto que investigadora, no estuve guiando todos los ejercicios metodológicos, sino que en este ejercicio permití la flexibilidad en los tiempos, ya que se le entregaba primero la cartilla a cada participante, se firmaba el consentimiento informado y luego se daba un tiempo prudente para devolverlas.

Hacerlo de esta manera conllevaba darles a las participantes las posibilidades de cuidar de sus emociones y escribir solamente lo que consideran que se podía compartir. Esto dio como resultado narrativas de mayor extensión, reflexivas y subjetivas, porque cada autora le imprimió su propio estilo, lo que no se hubiese conseguido con solo la aplicación de entrevistas.

Figura 14. Portada de cartilla de construcción de narrativas de maestras



Fuente: Elaboración propia.



Recolección de información secundaria:

Análisis documental: Este se hizo con la recopilación de algunos comunicados emitidos por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, el sindicato de educadores(as) y otros actores educativos. En total, se recopilaron 18 documentos.

Análisis de prensa: se consultaron los periodos más importantes de circulación nacional, en la sesión de Bogotá, también se tuvieron en cuenta otras fuentes periodísticas si la información era relevante para esta investigación. A partir de la revisión de prensa se hizo una matriz de registro en la que en total se obtuvieron 44 noticias sobre violencia sexual en instituciones educativas, distribuidas en 14 del diario El Espectador, 27 del diario El Tiempo y 3 registros de otras fuentes periodísticas.

De la matriz de registro se obtuvieron unos datos estadísticos que permitieron cuantificar el total de noticias por año, mes y ocurrencia según el territorio. De estos datos se diseñaron tres gráficos de estadística descriptiva que sirvieron para establecer la correlación entre la frecuencia mensual y anual de la difusión de noticias y la incidencia de pánico sexual. También, se hizo análisis de contenido de las noticias para reconocer la narrativa construida por los medios de comunicación sobre la ocurrencia de violencia sexual en las instituciones educativas de la ciudad.

Temporalidad de la investigación:

Con respecto a la temporalidad de la investigación, correspondió a los años 2018 a 2024. Este tiempo permitió, primero, establecer los actores y movilizaciones ocurridas antes, durante y después de la pandemia del COVID-19 contra la violencia sexual.

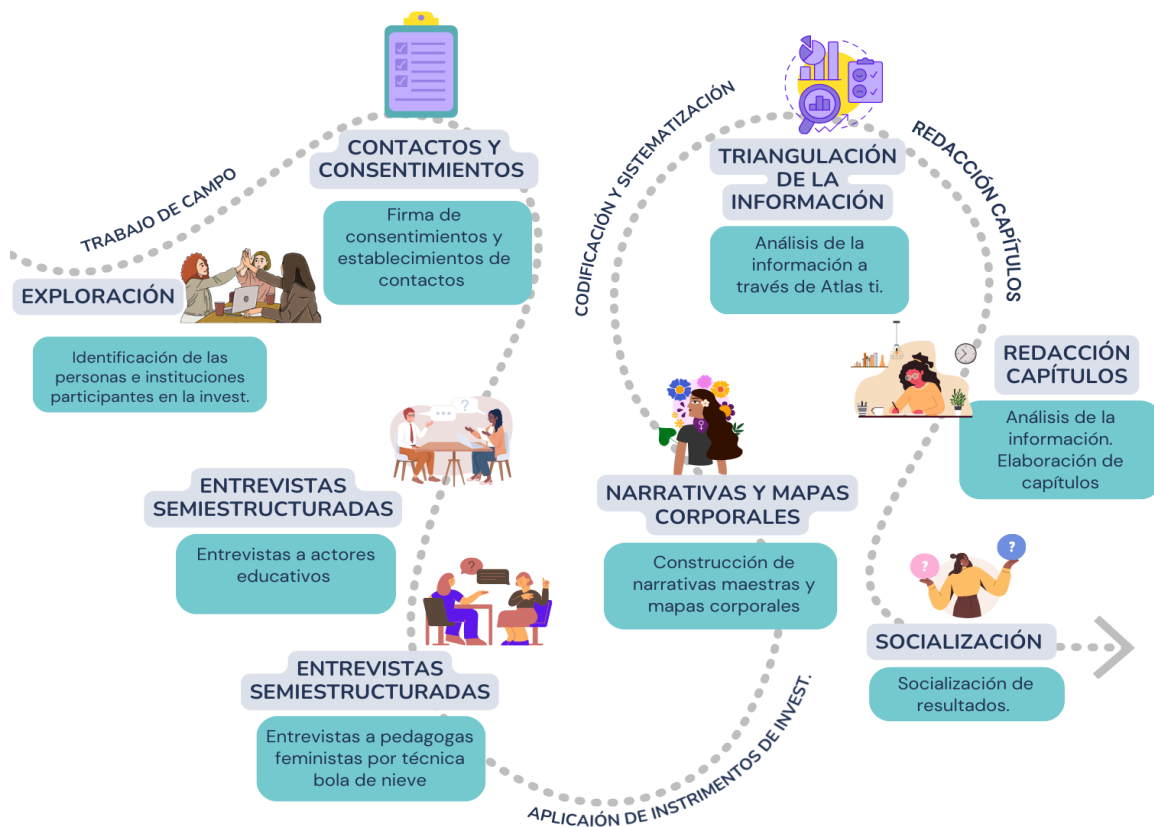
Segundo: establecer las transformaciones ocurridas en lo estructural, institucional y situacional posibilitadas por las pedagogías feministas. Por último, reconocer los discursos y prácticas de docentes que trabajan desde las pedagogías feministas en la SED.

Las y los sujetos de estudio: fueron actores educativos (orientadores(as), directivas docentes y docentes, en especial, docentes que trabajan desde las pedagogías feministas en colegios públicos de Bogotá.



Las unidades de análisis fueron tres instituciones educativas de Bogotá, en las localidades de Kennedy, Ciudad Bolívar y Bosa. Los criterios de selección de estas instituciones son que se contarán con el consentimiento informado para llevar a cabo entrevistas a docentes, orientadores(as) y directivas que quisieran participar de manera voluntaria en esta investigación. Estas tres localidades también corresponden a las que tienen más alto índice de denuncias sobre presuntas situaciones de violencia sexual ocurridas en la institución educativa o en el entorno.

Figura 15. Fases de la metodología de esta investigación



Fuente: Elaboración propia.

El trabajo de campo:

El trabajo de campo se realizó durante los meses de febrero a noviembre de 2024. En este tiempo se logró establecer contactos con las instituciones educativas en las que se ingresó para invitar a docentes, orientadoras(es) y directivas docentes a participar en esta investigación. En



este tiempo también se contactaron con otras/os sujetas/os de estudio, como docentes con enfoques de pedagogía feminista y las maestras que accedieron a construir sus narrativas.

Como se muestra en la figura 15, el trabajo de campo se desarrolló en tres fases.

Fase exploratoria: En esta etapa se realizó el establecimiento de contactos clave para trabajar con docentes y permisos de ingreso a las instituciones educativas.

Fase de aplicación de instrumentos de investigación: En esta se realizaron los acuerdos para la realización de las entrevistas, mapas corporales, entrega de cartilla narrativa, recopilación de documentos y elaboración de matriz de análisis de prensa.

Fase de sistematización y análisis de la información: en la que se hizo el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo. Esta se hizo con la ayuda de Atlas Ti.

Dificultades del trabajo de campo:

Por razones relacionadas con la naturaleza de la problemática que aborda esta investigación, las dificultades del trabajo de campo están muy relacionadas con los silencios de las y los participantes, existía información que omitían o no querían hablar. En el trabajo de campo se evidenció la incomodidad que tienen algunas personas de hablar sobre este tema, por razones individuales como culturales o sociales (Sybing, 2025).

En la investigación se presentaron pocas deserciones de personas que inicialmente se presentaron afirmativas a participar, pero en el transcurso del tiempo decidieron no hacerlo por razones relacionadas con el temor de hablar, etc. Al igual que se presentaron algunos problemas de acceso a las instituciones que tuvieron que ser subsanados con alguna persona que me presentara ante la directiva docente, brindando confianza de que mi interés en trabajar con el tema de esta investigación es académico. El temor de tratar con el problema de la violencia sexual en las instituciones educativas constituyó un obstáculo, en tanto algunas instituciones y personas tenían precaución de participar por temor a que se realizara alguna acción con daño o que lo que aportaran luego fuera utilizado fuera de contexto o para fines no académicos y otras razones desconocidas.



Estrategia de análisis de la información:

Una vez recolectada la información, se ingresó a la etapa de análisis de la información. Para esta se realizó el alistamiento de la información por unidades hermenéuticas según actores educativos, docentes con enfoque de pedagogías feministas y narrativas de maestras.

Posteriormente, se preparó el corpus de análisis con las transcripciones de las entrevistas, las cartillas elaboradas por maestras, la transcripción de la grabación del taller de cartografía corporal, los documentos recopilados y la matriz de prensa.

Instrumentos de análisis:

- Entrevistas transcritas y convertidas en formato PDF
- Mapas Corporales escaneados y convertidos en formato PDF
- Cartillas narrativas escaneadas.
- Documentos producidos por cada actor educativo: Matriz de análisis en Excel
- Matriz de análisis de prensa.

Toda esta información se organizó y clasificó según diferentes unidades de análisis. Luego, fueron analizadas en el programa de procesamiento de la información Atlas ti, un programa informático de análisis cualitativo, que permitió organizar el material recolectado en campo. De este ejercicio se obtuvieron redes semánticas, informes de codificación, citas y significancias. Con estos informes se hizo el ejercicio de interpretación en tres niveles: textual, contextual e interpretativo (Ruiz, 2009).

Para el análisis se diseñó una matriz categorial teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y el marco teórico del estudio⁹. De esta forma, y siguiendo el objetivo general de la investigación: comprender cómo los discursos de actores educativos, especialmente de las docentes con discursos de las pedagogías feministas, de las instituciones educativas distritales de Bogotá, han contribuido a transformar las condiciones institucionales y situaciones con las que se presenta la violencia sexual hacia niños, niñas y jóvenes en durante el periodo 2018–2024.

⁹ Ver anexo 5



De esta salen cuatro categorías principales para la construcción del análisis: pedagogías feministas, violencias sexuales, pedagogías de la crueldad y condiciones estructurales, instituciones y situaciones.

De estas categorías principales se extrajeron las categorías secundarias relacionadas con los objetivos específicos. Una vez identificadas las categorías principales y secundarias, se revisó de nuevo el marco teórico. Una vez construida la matriz de codificación con ayuda del programa Atlas ti TM versión 9.0, se realizó la codificación rápida, es decir, se asignó un código activo al texto seleccionado. Una vez se codificaron las 54 fuentes de información entre entrevistas, cartillas y mapas corporales, se organizaron las familias de códigos. Este ejercicio permitió hacer el ejercicio de triangulación de la información cruzando las fuentes de información, ya contando con los fragmentos, párrafos y oraciones identificados como importantes para esta investigación. Posteriormente, se procedió a la redacción de los capítulos de hallazgos.



Capítulo 5: La dimensión estructural e institucional de la violencia sexual en las escuelas: La acumulación y producción de la pedagogía de la crueldad

En el presente capítulo se ahondará en la dimensión estructural e institucional de la violencia sexual a partir de las narrativas de los y las actoras educativas. Estas dimensiones también corresponden a los procesos acumulativos y productivos de la pedagogía de la crueldad. En la primera sección del documento se abordará la dimensión estructural que conlleva al proceso acumulativo de la pedagogía de la crueldad, esta parte está desagrega de la siguiente manera: en la primera parte se analizó cómo las y los actores educativos perciben las condiciones estructurales de la violencia sexual en la escuela. En la segunda sección, se expondrán las narrativas que ilustran la presencia de otra epidemia, específicamente la violencia sexual en niños, niñas y jóvenes. En la tercera se analizará el enfoque mediático de las demandas contra la violencia sexual en las instituciones educativas. Posteriormente, se abordarán las narrativas que tiene cada actor educativo sobre las movilizaciones que se presentaron contra la violencia sexual en la escuela y las narrativas de justicia frente a estos casos.

En la segunda parte, se abordará la dimensión institucional y el proceso productivo de la pedagogía de la crueldad. En esta se abordan tres temas fundamentales: las tensiones y los obstáculos en la atención a la violencia sexual, las transformaciones de las dinámicas convivenciales que se modificaron a raíz de las movilizaciones estudiantiles contra las violencias sexuales en el entorno escolar y, finalmente, la cultura del silencio en respuesta a la violencia sexual.

“El aroma de los tiempos nuevos”: Las condiciones estructurales de la violencia sexual en la escuela

Existe una narrativa heterogénea entre quienes integran el cuerpo educativo de las instituciones educativas entrevistado para esta investigación sobre la manera en que interpretan las condiciones estructurales e instituciones que se presenta la violencia sexual en la escuela. Esta percepción se sintetiza con el siguiente relato: “el aroma del tiempo, o sea, ya había un cambio que se estaba dando no solo en nuestro país, sino en el mundo entero. Frente al asunto de la convivencia en los colegios y lo que está pasando con la sexualidad en las escuelas” (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 22 de julio de 2024).



Como se evidencia, este relato refleja la percepción que poseen los actores educativos sobre las condiciones estructurales de la violencia sexual asociadas a cambios más relacionados con dinámicas globales que locales. Sin embargo, estas transformaciones se presentan más por el cambio de época que tiene manifestaciones tangibles en las instituciones educativas en los asuntos de la convivencia. Ahora bien, estas transformaciones también se refieren a la percepción de las posiciones de las administraciones nacionales y distritales sobre la educación para la sexualidad en la educación básica, igualmente a la incidencia de los movimientos sociales, entre los que están los movimientos feministas, en la denuncia de la ocurrencia de la violencia sexual en todos los espacios sociales.

Los relatos comparten una percepción de que la escuela se encuentra en un proceso de cambio de época. Sin embargo, este cambio parece más a la metáfora de estar en el ojo del huracán, porque se está en tensión permanente entre apuestas liberales y conversadoras en la prevención, identificación y atención de la violencia sexual en las instituciones educativas.

Para ilustrar mejor esta tensión, se encuentra el siguiente fragmento, en el que se siente por parte de uno de los actores educativos que antes del año 2008, a nivel nacional se limitó la educación sexual en las instituciones educativas públicas. Posteriormente, se percibe una apertura con la entrada de una nueva administración nacional en el Ministerio de Educación, que garantizó para que aplicación de los enfoques de derechos humanos, educación sexual integral, género y diferencial en las IES.

La transformación que se percibe es la aparición de los protocolos de atención ante estas situaciones violencia en las escuelas. Los protocolos se convirtieron en un manubrio para conducir institucionalmente todas las situaciones de violencia hacia niños, niñas y jóvenes que se identifican en los establecimientos educativos, ya que brindan claridad en la activación de las rutas. Estos han permitido en algunos casos superar la indiferencia con la que se manejaba la denuncia de la niñez y la juventud sobre violencia sexual en las instituciones estatales y determina las competencias de cada una. Para la mayoría de los orientadores y las orientadoras, los protocolos permitieron conocer el paso a paso para atender los casos de violencia sexual.

(...) uno de pronto a través de algún taller o cuando algún estudiante se acercaba a uno a informarle que de pronto había tenido problemas en ese tema, no tenía cómo la ruta



específicamente cómo hacer. Entonces, generalmente uno citaba al padre de familia y si él voluntariamente quería llevarlo a psicología, uno daba la remisión y ya. Ahora, los cambios son notorios, porque ya existe una ruta como tal a nivel distrital (Orientadora SED, Kennedy de Bogotá, comunicación personal, 25 de julio de 2024).

La normatividad vigente para atender los casos de violencia sexual en las instituciones educativas es la Ley 1620 de 2013, conocida como la Ley de Convivencia Escolar. Esto crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar en Colombia. La orientación escolar es la dependencia que se encarga de las instituciones educativas para la activación de la ruta de atención al Sistema de Alertas Tempranas – SAT y los protocolos de atención 5.0. Es por esto, que tienen conocimiento profundo relacionado con los casos de vulneración de las infancias y juventud y están en constante articulación con otras entidades a las que también les corresponde atender estas situaciones de violencia sexual. Por lo que, la totalidad de las orientadoras y los orientadores entrevistados en este estudio tienen una narrativa cuestionadora de la incapacidad de las otras instituciones como la Policía de Menores, la Fiscalía, el ICBF, la Comisaría de Familia. En especial, las EPS, para realizar la atención humana, oportuna en salud, justicia y restitución de derechos a las víctimas de violencia sexual.

La frustración por la EPS por una cita psicológica, primero para la atención y el seguimiento, nunca se lleva a cabo como uno quisiera que fueran mínimo cinco sesiones. Yo les digo, por favor, por lo menos cinco sesiones. “No, profe”, pues fuimos una vez y ya, pero no volvió a encontrar cita. Y que hay niñas y niños que pronto requieren psiquiatría, pues les afectó más emocionalmente, quedaron como problema de ansiedad, de depresión y uno ve que ese cuadro. Uno quisiera que las atendieran de verdad un equipo y no. Entonces, ahí sí, queda uno como tostado en ese seguimiento y ahora más, porque siento que la EPS se tira la pelota. Cuando uno remite ICBF, entonces ya le corresponde solo a salud, y salud con la demora. Cuando uno remite a la comisaría, no se dice que eso no nos corresponde a nosotros porque le corresponde a no sé quién, entonces, como que todavía no hay claridad, qué función cumple cada una de las instituciones (Orientadora SED, Kennedy de Bogotá, comunicación personal, 25 de julio de 2024).



En esta narrativa se muestra que las instituciones estatales destinadas a la atención de las víctimas de violencia sexual y sus familias son sentidas como entidades ineficientes con responsabilidades difusas que “se tiran la pelota” la una a la otra sin tener claridad de la función que cumplen. Esta narrativa detona una condición estructural frente a la prevención y atención a la sexual que es la falta de garantías de derechos para las víctimas y sus familias lo que constituye una forma de violencia institucional. Esta violencia corresponde a un perjuicio adicional realizado por la escuela, las entidades de salud y de protección a la infancia, ya que en vez de ayudar a las víctimas de violencia sexual, terminan por perpetuar el daño y el sufrimiento con sus acciones u omisiones (Duque Monsalve, 2023, p. 8).

En estas transformaciones también está el surgimiento de la Oficina para la Convivencia Escolar¹⁰ - OCE, en el 2022, que reemplazó a la estrategia RIO (Respuesta Integral de Orientación Escolar) como parte del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia cuya función consistía en la activación de alertas tempranas y atención a situaciones críticas en las IES. La OCE tiene un equipo especializado en atención en prevención de la violencia sexual, entre otras situaciones de vulneración de estudiantes de la SED. Esta oficina, en palabras de una contratista, tiene como “limitante de la capacidad humana” (Contratista OCE, comunicación personal, 17 de octubre de 2024). Esto constituye un obstáculo, porque recarga las labores de acompañamiento del equipo a las instituciones educativas, al tiempo que constituye una barrera para la atención integral contra la violencia sexual: “esa es la limitante de capacidad humana que tenemos porque efectivamente una persona, digamos que tiene Usme y San Cristóbal, son casi 100 colegios públicos”. También tenemos colegios privados que casi siempre son un montón” (Contratista OCE, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

En este fragmento se evidencia un problema estructural, a partir de un proceso de “normalización de un paisaje de crueldad, y con esto, promueve en las personas “bajos umbrales de empatía” (Segato, 2018, p. 13). Con esto se genera que las personas, especialmente, funcionarios(as) se terminan por desensibilizar por el sufrimiento de los niños, niñas y adolescentes. En particular, la creación de esta oficina no soporta la necesidad de atención de casos en las escuelas, al contrario desbordan sus propias capacidades. De hecho, esto evidencia

¹⁰ Ver organigrama de las dependencias de la SED en el siguiente enlace:
<https://www.educacionbogota.edu.co/nuestra-entidad/organigrama>



que la atención a las víctimas y el apoyo a las escuelas por los profesionales de la OCE, terminan siendo efímeros, al tener a cargo tantas responsabilidades.

Esto impide establecer intervenciones desde una perspectiva pedagógica restitutiva, convirtiendo su trabajo en una forma de burocracia, que impide la construcción de confianza, clave en los procesos de acompañamiento para abordar la violencia sexual. De aquí, que se afiance una narrativa de desamparo por la falta de apoyo de la SED a las instituciones educativas: “[las y los rectores] en un porcentaje significativo no sentimos confianza en el nivel central porque nos hemos sentido que nos dejan solos, es nuestra percepción” (Rectora SED, Ciudad Bolívar, Bogotá, comunicación personal, 26 de agosto de 2024).

Con esto se acumula la pedagogía de la crueldad cuando las personas que acompañan los procesos educativos aprenden desde la experiencia de que sus posibilidades de atención frente a los casos son limitadas por las formas burocráticas en los que terminaron convirtiendo a los protocolos. En el que las respuestas para las víctimas de violencia sexual se convierten en un paso a paso revictimizante al tener que poner denuncia en la Fiscalía, sacar cita a la EPS, ir a una y otra institución que posterga y demora su atención. Lo que hace que toda esta situación sea victimización secundaria, limitando una respuesta que esté sustentada en prácticas de cuidado y acompañamiento efectivo, afectivo y sostenido.

Todas estas narraciones relacionadas con la crítica a la ineficacia de las instituciones estatales, la insuficiencia del personal en la OCE y las fallas propias del protocolo, como en el sistema de alertas tempranas, dificultan que los presuntos casos de cualquier tipo de violencia que se identifican en la escuela sean atendidos íntegramente. Las voces de las y los actores educativos, especialmente de la orientación, revelan una realidad: la sobrecarga de las funciones sociales sin apoyo real del Estado.

De ahí que muchas veces las tareas de acompañamiento recaigan en directivas docentes y orientación, lo que implica enfrentarse a situaciones de violencia sin sostén real, dejando a muchos(as) de estos(as) profesionales expuestos(as) al desgaste y a la impotencia como lo muestra el siguiente relato: ¿dónde están los programas? ¿dónde están los profesionales? ¿dónde está la gente que está llegando a la escuela?, o sea, ¿dónde está el sector de la sociedad amplio



abordando la escuela para ayudarlo? No, la escuela recibe esas demandas, pero no recibe la ayuda (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 22 de julio de 2024).

En síntesis, la dimensión estructural en la que se acumula pedagogía de la crueldad impide que las instituciones dedicadas a la protección de la infancia y la juventud puedan abordar las situaciones de violencia con atención oportuna. Esto fortalece la percepción de que son entidades cuyos funcionarios(as) son indiferentes frente al dolor de las víctimas, y al contrario, su forma de actuación perpetúa el daño y el sufrimiento mediante sus acciones revictimizantes u omisiones (Duque Monsalve, 2023).

“La pandemia definitivamente fracturó la escuela”: la epidemia silenciada

Para responder al objetivo de esta investigación sobre las condiciones estructurales e instituciones sobre las que se manifiesta la violencia sexual, se halló que según las voces de docentes, orientadores(as) y directivas docentes en la pandemia se visibilizó una realidad que estaba oculta. La interpretación que existe es que antes del encerramiento obligatorio para resguardar a la población del contagio del virus COVID-19, “los problemas que al parecer, se podían ocultar o estaban ahí como solapados, como escondidos, se volvieron visibles” (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 22 de julio de 2024).

Lo que se descubrió con el encerramiento obligatorio es que ese espacio social denominado como hogar no necesariamente es un refugio, ni un lugar seguro para las infancias, sino un escenario donde pueden ocurrir toda clase de violencias, “entonces lo que hizo la pandemia fue que era ya imposible ocultar lo innegable y era que había una situación de violencia en el interior de la casa y con toda la gente reunida, pues la violencia se disparó” (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 22 de julio de 2024).

Siguiendo esta línea argumental, en la pandemia se reveló una de las formas que tiene la pedagogía de la crueldad para acumularse que es invisibilizar la violencia en los espacios considerados como seguros, como es el hogar y la escuela. Para Judith Butler (2020), esta situación de confinamiento durante la pandemia se convirtió en una nueva forma de biopolítica, en la que el Estado, a través del aislamiento obligatorio, estableció una forma de control y administración de los cuerpos vulnerables bajo el pretexto de salvaguardar a los y las ciudadanas



de la muerte. Esta forma de control sustentada en el ideal de que el hogar es un refugio y lugar seguro llevó a un ejercicio de domesticación de los cuerpos infantiles, femeninos y disidentes a través de distintas maneras de violencia, sin la posibilidad de tener protección de otras personas fuera del hogar (Michelson, 2020). En el presente escenario, existieron cuerpos vulnerables que, sí, merecieron protección, al ser aquellos valiosos por ser productivos y útiles como los adultos. Pero, los otros cuerpos, los improductivos, y por tanto, prescindibles fueron violentados en dichos espacios (Wade, 2020).

En este tiempo algunas organizaciones de derechos de las mujeres manifestaron que el confinamiento llevó a una desprotección a las víctimas, en tanto, no contaban con la posibilidad de salir fuera del espacio en que se sufrió la violencia para realizar las denuncias, tampoco se podían encontrar con personas o grupos de apoyo, ni asistir a espacios seguros como la propia escuela para pedir ayuda.

Continuando con las narrativas de los actores educativos sobre la pandemia, especialmente, las voces de las docentes con enfoque feminista, la cuarentena fue una época de desprotección de la infancia y la adolescencia. Una maestra lo cuenta de la siguiente manera: “tuve unos dos o tres casos de niñas que decían que en la pandemia tuvimos que vivir con no sé quién y eso fue un factor desencadenante de muchas cosas y especialmente, de abusos, sobre todo con las niñas adolescentes” (Orientadora SED, Bosa - Bogotá, comunicación personal, 30 de julio de 2024).

Este relato expone al retornar las actividades presenciales en las instituciones educativas, a la orientación escolar fueron llegando algunos casos sobre presuntas situaciones de abuso sexual por parte de algún familiar con el que tuvieron que convivir durante la cuarentena. También, que las escuelas posibilitan que la niñez y la juventud encuentren apoyo adulto para denunciar y sobrellevar este tipo de situaciones.

En esa pausa obligatoria en la que la educación se hacía de manera remota se visibilizó la forma en que opera la injusticia hermenéutica en la niñez y la juventud como una manifestación estructural de la pedagogía de la crueldad. Los niños, niñas y jóvenes no contaron con las herramientas comunicativas para poner un nombre a su sufrimiento, por lo que perder el contacto con algún(a) adulto(a) en la escuela les quito la oportunidad de encontrarse con alguna persona



pudiese comprenderles. Por esto, cuando se volvió a la presencialidad, se encuentran que “muchos niños habían sido víctimas de esas violencias”. También, tuvieron acceso a las redes de internet sin control, pienso que ellos también se fueron involucrando más. Y recibieron una información que no era adecuada y sin ningún tipo de acompañamiento” (Coordinadora secundaria SED, Kennedy de Bogotá, comunicación personal, 1 de octubre de 2024).

Este fragmento condensa una narrativa compartida por todas las personas participantes de esta investigación sobre la *crisis emocional* recurrente luego del regreso presencial a las clases. Una “crisis emocional” que se manifiesta supuestamente por comportamientos “problema” como la pelea entre pares, la indisciplina en clase, entre otras. Esto es leído como “como no hay un manejo asertivo de las emociones” (Orientadora SED, Kennedy de Bogotá, comunicación personal, 24 de julio de 2024). Algunas de las narraciones consideran que las emociones “no asertivas” se expresan en ansiedades, depresiones y rabia son producto del *aroma del tiempo*, una infancia vulnerada de múltiples maneras con el encierro y la violencia. Esto es una muestra de injusticia hermenéutica al no brindar a los niños, niñas y jóvenes la posibilidad de nombrar con sus propios términos sus sentimientos, sin que las y los adultos tienden a patologizarlos o someterlos a la lógica del saber-poder pedagógico. También, al no permitirles encontrar formas de comprender su propia realidad sin la utilización de la terminología de la psicología clínica y la medicina.

Esta manera de entender las emociones, el duelo y el dolor, lo que termina es por reforzar la pedagogía de la crueldad que se sustenta desde una lógica masculina, de la autosuficiencia de las personas, negando lo que Butler (2020) dice “la vida excede a las personas en forma de interdependencia que todos deberíamos aprender a afirmar” (Wade, 2020), esto supone reconocer que el miedo, la rabia, la tristeza, el duelo y el dolor son emociones colectivas que corresponden a situaciones estructurales que se viven en colectivo. Igualmente, al considerar que las emociones son expresiones individuales y que existen unas buenas u otras malas, es una negación total de la relacionalidad y la dependencia en la que se vivió de manera colectiva, incluso global, frente a la crisis de la pandemia (Wade, 2020).

Este regreso, “que no solamente fue una pausa en la formación, sino que fue un retroceso y no solo a nivel académico cognitivo, sino que en un plano de lo emocional y lo convivencial.



Claro, todo el 2022 fue el mayor caos del mundo en la escuela” (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 22 de julio de 2024). Este relato muestra que el regresar a la escuela presencial no fue un sinónimo de volver a la ‘normalidad’, en tanto, la niñez y la juventud volvieron con duelos irresueltos, desconfianzas y desilusiones por el futuro por las distintas situaciones de violencia, injusticia y desigualdad que experimentaron en la cuarentena. Por tanto, las situaciones que llegan a la escuela sobrecargan sus capacidades al no estar preparadas emocional, pedagógica, política y éticamente para enfrentar esta realidad.

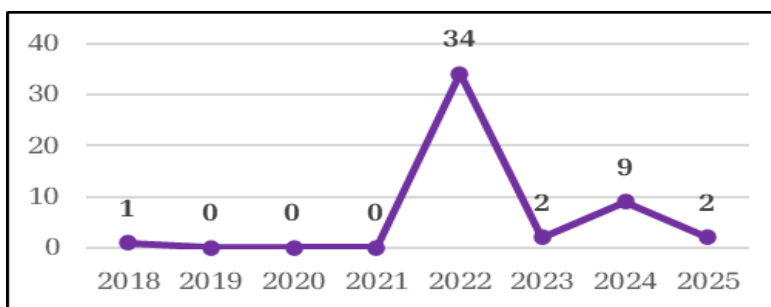
No obstante, esta supuesta “crisis emocional” generada por la pedagogía de la crueldad evidencia que, a pesar de los esfuerzos por apaciguar las voces de las víctimas de violencia sexual, esta busca formas desde los márgenes para revertir un poco la injusticia testimonial. La manera de hacerlo fue generar un estallido: “Y es que en 2022 en varios colegios de la localidad recibían como una amenaza por redes sociales la toma del colegio por denunciar abuso sexual, entonces hubo varias tomas” (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 22 de julio de 2024).

La narrativa mediática sobre la violencia sexual en las instituciones educativas. La construcción de pánicos sexuales

El 2022 será el año del estallido social contra la violencia sexual en las instituciones educativas de secundaria y primaria en Bogotá. Como se muestra en la estadística descriptiva producto de una recolección de noticias de los diarios de circulación nacional El Espectador y el Tiempo, en la figura 16, se muestra que los años 2022 y 2024 concentraron la mayoría de las noticias con un total de 34 y 9 noticias de tomas y movilizaciones contra la violencia sexual en las instituciones educativas. En la figura 17, se evidencia que los meses en los que se concentraron la mayor cantidad de acciones colectivas fueron febrero, marzo, abril y septiembre. Las distintas acciones colectivas contra la violencia sexual se concentraron en el suroccidente de la ciudad, como lo muestra la figura 18, y algunas de estas terminaron con manifestaciones violentas en las que se realizó confrontación entre una parte de las personas que se estaban manifestando y la fuerza pública del Estado.

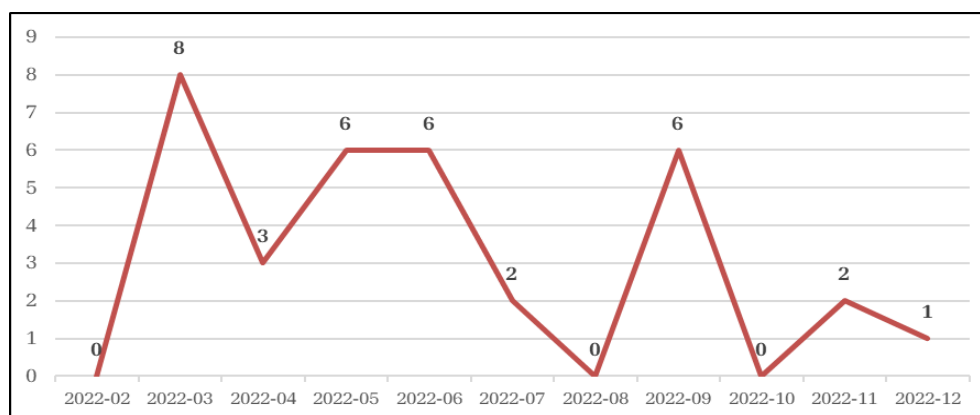


Figura 16. Total de registro anual de noticias sobre acciones colectivas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá de los años 2018 a 2025.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de prensa sobre las acciones colectivas en instituciones de Bogotá durante el año 2018 a 2024. Nota: las acciones colectivas se refieren a tomas, plantones pacíficos, movilizaciones porque estas se extienden en días. Algunas de estas movilizaciones se realizaron en la misma institución.

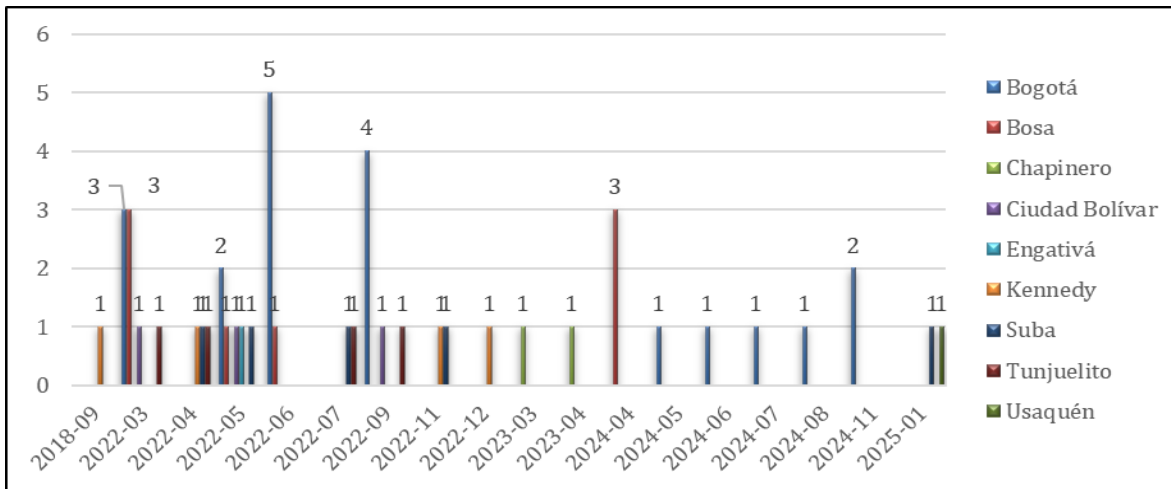
Figura 17. Total de registro mensual sobre acciones colectivas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá en el año 2022.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de prensa sobre las acciones colectivas en instituciones de Bogotá durante el año 2018 a 2024.



Figura 18. Total de registro territorial de noticias sobre acciones colectivas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá por localidad y año.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de prensa sobre las acciones colectivas en instituciones de Bogotá durante el año 2018 a 2024.

Las noticias más reportadas giran en torno a denuncias de abuso sexual realizadas principalmente por familiares de las víctimas. Algunos de los registros se tratan de denuncias que se hicieron en plantones y protestas en instituciones educativas, públicas y privadas. Estas acciones colectivas se realizan especialmente al enfrentar obstáculos para ser escuchadas y recibir justicia. También, se describe la intervención del ESMAD y posibles “infiltraciones”, desviando la discusión del problema central que es la violencia sexual contra niñas, niños y jóvenes.

Las noticias enfatizan las intervenciones que han realizado para la atención y la prevención de la violencia sexual en distintas instituciones estatales como la Secretaría Distrital de Educación, la Fiscalía, la Alcaldía Mayor y la Policía Nacional. En menor medida, los artículos se concentran en presentar estadísticas de la situación, pero sin ahondar en un análisis o presentar distintos puntos de vista frente a los hechos de violencia. Las personas que, en su mayoría, son reportadas como victimarios son docentes y figuras de autoridad en las instituciones educativas, lo que contradice las estadísticas oficiales sobre esta problemática.

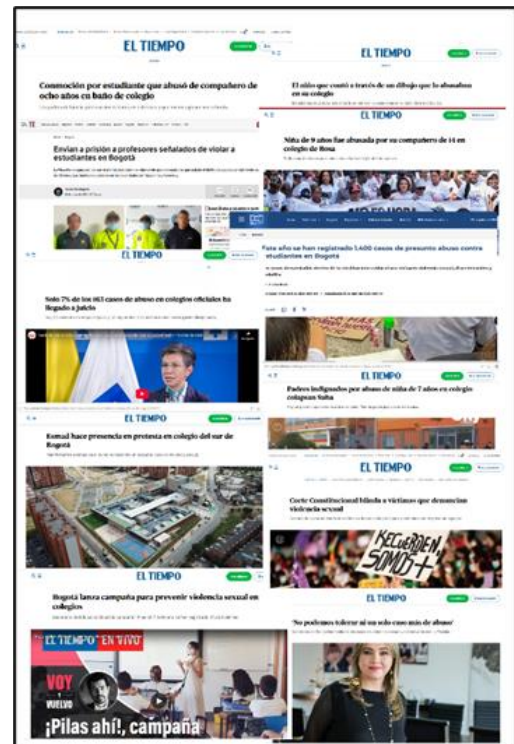


La prensa menciona someramente la implementación de protocolos por parte de las instituciones sin que se haga referencia crítica a la efectividad de estos y las prácticas educativas que se realizan para la prevención de la violencia sexual, mucho menos se cuestionan los vacíos o demoras en la protección de las víctimas por parte de las autoridades. La mayoría de los artículos se concentran en describir la ocurrencia de un solo caso, especialmente si en estos se presentaron protestas, sin embargo, no se hace seguimiento al desenvolvimiento posterior de la denuncia.

En cuanto a los testimonios, algunos artículos presentan la voz de las familias de las víctimas, no obstante, la mayoría de las noticias dan más espacio a las voces de las instituciones, mientras que las voces de víctimas, activistas y personas de la comunidad educativa son muy escasas. No obstante, que aparecen las voces institucionales, las noticias refuerzan una imagen negativa de los colegios, en algunas noticias se revelan de manera explícita la dirección, nombres y demás detalles en lo que ocurrió el caso, lo que necesariamente genera estigmatización por toda una institución. Por esto, la red de rectores y rectoras solicitó a través de la SED que la prensa se comprometiera a no ser “demonizada” por la prensa. De todas maneras, esta petición, que, si bien es importante, desplaza la discusión hacia la conservación de la imagen institucional en vez de centrarse en la manera en que se puede prevenir, atender y sanar la violencia sexual en la niñez y juventud.

El cubrimiento de la prensa tiene un marco interpretativo que reduce el problema a un evento específico, lo que impide que lectores(as) se acerquen a una comprensión de la violencia sexual de manera estructural. Los titulares muestran información sensacionalista “Conmoción por estudiante que abusó de compañero de ocho años en baño de colegio”, “Niño de 14 años abusó a niña de 9 años en colegio de Bosa”, “Envían a prisión a profesores señalados de violar a estudiantes en Bogotá” “El niño que contó a través de un dibujo que lo abusaban en su colegio”.

Figura 19. Titulares de prensa sobre violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá, 2018-2024



Fuente: Elaboración propia



También, descontextualizada y aislada, “Este año se han registrado 1.400 casos de presunto abuso contra estudiantes en Bogotá”, “Solo un 7 % de los 163 casos de abuso en colegios oficiales ha llegado a juicio”. Igualmente, priorizando la voz institucional, “Bogotá lanza campaña para prevenir violencia sexual en colegios”, “Violencia sexual en colegios: Distrito dice que no se tolerará ningún caso”, “Corte Constitucional blindo a víctimas que denuncian violencia sexual”. Frente a las movilizaciones se prioriza una narrativa de criminalización de estas formas de acción colectiva: “Esmad hace presencia en protesta en el colegio del sur de Bogotá”, “Padres indignados por abuso de niña de 7 años en colegio colapsan en Suba”.

Esta narrativa perpetúa una sensación de pánico sexual, tiene que ver con la proliferación de noticias sobre el tema de la violencia sexual en los periodos de tiempo antes descritos. Para Walsh (2020), los medios de comunicación intensifican el pánico al proyectar una cantidad suficiente de preocupación e indignación para que los(as) destinatarios(as) del mensaje identifiquen y sancionen las infracciones que estos visibilizan. Además, promueven discusiones morales y movilizan reivindicaciones conservadoras que buscan el aumento de medidas punitivas cada vez más férreas.

En ese caso, se generó un pánico por cuenta del efecto cascada de las noticias, en el que se enfatizó solamente en las denuncias de violencia ocurridas sin profundizar en los propios acontecimientos, las causas estructurales que las generaron, ni efectos generados por la ocurrencia de este tipo de violencia. La propagación de las noticias reproducía un mensaje de violencia generalizada, en el que las instituciones no tenían el control sobre educadores, ni las acciones que en sus aulas se realizan. Por lo que se reforzó una imagen de las instituciones educativas distorsionada como ineficientes y descuidadas en la protección de la niñez y la juventud. Además, se estigmatizaron las distintas formas de acción colectiva que se realizaron para denunciar la ocurrencia de la violación sexual en las escuelas, censurando las denuncias que se producen en otros espacios como el hogar, la iglesia, el trabajo, etc.

En el acápite que sigue, se mostrarán las narraciones de las manifestantes, las instituciones educativas y la SED para entender el panorama general de la forma en que, se presentaron las movilizaciones contra la violencia en las instituciones educativas de Bogotá después de la pandemia.



Se abre la caja de Pandora: las movilizaciones y las narrativas de justicia frente a la violencia sexual en la escuela

Las y los actores educativos que participaron en esta investigación no tienen un marco de interpretación unificado frente a la manera en que se devolvieron las acciones colectivas contra la violencia sexual entre los años 2022 al 2024. Precisamente, como lo muestran las gráficas anteriores, las acciones colectivas contra la violencia sexual fueron muy variadas, pero las que más impacto provocaron en las comunidades educativas fueron las tomas que terminaron con agresión hacia las propias instituciones. Ahora bien, las reiteradas movilizaciones en ciertas localidades sugieren que no se trata de hechos aislados, sino de patrones institucionales y culturales que afectan de manera diferencial a comunidades escolares populares. Estos patrones son multicausales, y tienen que ver, por un lado, con las barreras institucionales que impiden denunciar y atender los casos de manera adecuada y oportuna de la problemática de la violencia sexual en los espacios académicos. Por el otro lado, en la actualidad las personas que se manifiestan tienen la posibilidad de que a través de las redes sociales una noticia pueda convertirse en un suceso mediático rápidamente. También, que las dinámicas políticas locales conviertan una denuncia de violencia sexual contra la infancia en una oportunidad política.

Existen versiones sobre el incremento de las movilizaciones contra la violencia sexual en las instituciones educativas. Estas constituyen una fuente importante para construir un marco interpretativo de lo que ocurrió durante los años 2022 y 2024, periodo en que se presentaron más movilizaciones. “En estos casos que también se vuelven mediáticos, es porque justamente hay algún tipo de barrera en alguna de las instancias. Pudo haber sido esta la misma omisión del colegio, pero también en salud, de pronto de alguna comisaría.” (Contratista OCE, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Esta interpretación sobre las causas de las acciones colectivas reconoce que existen diferentes formas de acción colectiva que se presentaron en este periodo. Las cuales pueden generarse como una forma de reacción ante las barreras institucionales para la denuncia y la atención. En este sentido, la escuela, al ser una de las instituciones estatales más cercanas para los y las ciudadanas de sectores populares, se convierte en el objeto simbólico del Estado en el territorio. Por otra parte, como lo muestran las gráficas anteriores, durante este tiempo se



presentaron distintas acciones colectivas; sin embargo, no todas las movilizaciones fueron mediáticas, apenas se registraron las tomas que terminaron en agresión. En este punto, cabe recordar que actualmente, los medios de comunicación y las redes sociales favorecen el contenido que genere indignación para generar el ‘clickbait’, contenido deliberadamente sensacionalista e incendiario (Walsh, 2020).

Indudablemente, muestra que durante el 2022, se evidenció esta tendencia de los medios, pero también el aumento en la capacidad de denuncia colectiva de distintas colectivas organizadas a través de las redes sociales, generando una amplia convocatoria de jóvenes activistas y familias del sector, que se movilizan para llamar la atención sobre las barreras institucionales como responsables de la alta impunidad en los casos de la violencia sexual en la infancia y la juventud. La diferencia entre las noticias expuestas en los medios de comunicación tradicionales y el contenido de las plataformas digitales, es que en estas últimas cualquier(a) usuario(a) puede difundir contenido. Con esto se fomenta una sociabilidad virtual expansiva a través de los “me gusta” o hashtags (#) promoviendo comunidades de “conciencia” e identidades compartidas (Walsh, 2020).

Precisamente, la falta de respuesta o la contestación fragmentada por parte del sistema institucional en su conjunto perpetúa las barreras existentes en relación con la denuncia y atención a la violencia sexual. Esto alimenta la percepción no solo de impunidad por omisión, sino de encubrimiento por parte de las entidades. De aquí que varias colectivas de defensa de los derechos sexuales y reproductivos quisieran apersonarse de las denuncias para que la situación de acoso, agresión y violación sexual no se presente en los espacios escolares de secundaria, primaria y preescolar. El siguiente relato de las manifestantes muestra la manera en que se organizaron para llevar a cabo las acciones colectivas

El testimonio y la resistencia de las manifestantes contra la violencia sexual en la escuela.

Los relatos que se van a mostrar a continuación permiten interpretar algunos aspectos relevantes relacionados con el contexto de las movilizaciones por denuncias de abuso sexual ocurridas en instituciones educativas ubicadas en distintas localidades de Bogotá. Lo primero que se muestra es una percepción de acciones colectivas que tuvieron “efecto dominó” en la ciudad. “Entonces ha habido casos de abuso en colegios o como que se desata un caso y eso ha hecho que



se vayan a movilizar, pero también eso es un efecto dominó que, cuando hablan una, pues hablan más. Sí, las otras no se callan” (Orientadora SED, Bosa - Bogotá, comunicación personal, 30 de julio de 2024). Este efecto es asumido por unas personas como una especie de contagio de acciones que se realizan por imitar a otras colectivas. Para otras personas, se trata de una situación prevista por la falta de manejo asertivo en las instituciones en relación con la violencia sexual. En tanto, “cuando hablan, unas, las otras no se callan”, con lo que parece que se rompe con el silencio frente a las situaciones de violencia sexual en las instituciones educativas.

En el caso de las jóvenes que se movilizaron para hacer denuncias de violencia sexual a través de redes sociales y plantones en la institución, contamos con el testimonio extenso de una manifestante.

(...) Yo fui una de las personas que pusieron como público su testimonio, al igual que otras amigas que desafortunadamente tuvieron situaciones de violencia con este mismo docente y de revictimización con las directivas. Había una directiva en particular, creo que era la de convivencia, que siempre invalidaba todas nuestras experiencias, siempre intentaba defender a los docentes, entonces era como una cosa muy difícil siempre que no intentaba hacer algún tipo de denuncia. Entonces, ese plantón, lo convocamos como en la entrada principal, fueron algunos medios de comunicación también a hacer el cubrimiento del espacio o algunos fotógrafos. Se tomaron unas fotos bien interesantes del espacio y hubo como una apuesta en escena de varios estudiantes con arengas. Eso fue cero, planificado como todo el tema organizativo, dentro del plantón; fue como una cosa muy orgánica, en realidad que terminó en que mucha gente rayó las instalaciones del colegio. Y después también era un problema muy grande, para quienes estábamos organizando el plantón como que de cierta manera algunos docentes nos dijeron cómo pilas que ya saben que es usted, como que de cierta forma intentar intimidar a quienes estaban organizando el plantón para que no lo siguieran haciendo. Eso también era como una cosa que revivía una vez más la revictimización de cierta forma, que ya habíamos vivido como estudiantes, incluso los psicólogos en su momento. Fue difícil porque no dejamos que salieran de las instalaciones, y en particular, para mí era el peor psicólogo que tenía el colegio, porque era una persona que siempre nos trataba de bonita, linda, o sea, con una confianza de cero profesionales. Él era más bien intimidante en la conversación con el tipo antes de ser un espacio seguro para nosotras. Entonces, como que ahí también la gente que recibió esa atención psicológica por parte de él, que empezó a abuchearlo e intentar que su carro no saliera de las instalaciones. Ese primer plantón fue bastante complejo. Llegó la policía también como intentar sacarnos y después de eso



como que seguimos intentando organizar (...) Creo yo que obviamente había como una intención de que se hiciera justicia, de cierta forma el escrache también es una forma de justicia que funcionó bastante. Se difundió por todo lado, el docente se enteró, entendíamos nosotras que para ese momento el docente ya no seguía en la institución, pero por redes sociales seguíamos recibiendo denuncias de chicas que seguían en la institución viviendo otros casos. Para nosotras era muy difícil porque solo nombraban las áreas y no era mucho lo que pudiéramos hacer. De hecho, muchas chicas de décimo y undécimo salieron a apoyar el plantón de esa manifestación. Luego convocamos a otro plantón y hablamos con algunas y nos dijeron que no, es que el colegio nos está diciendo que si nosotras hacemos parte de ese plantón, vamos a tener sanciones cuando estemos dentro del colegio. Entonces, pues yo decía, esto es terrible, porque finalmente ellas tienen derecho a la protesta, al igual que cualquier persona. El plantón no estaba dentro de las instalaciones, sino por fuera de las instalaciones, pero entiendo que estas repercusiones terminan afectándolas de cierta forma. En este segundo plantón, pues ya no cayó tanta gente, pero igual hicimos como una manifestación ya con micrófono en mano les dijimos tal y tal persona, pues son responsables de que son presuntos responsables de que en su momento cuando estábamos en el colegio, pues no se nos diera una atención (Egresada, Kennedy - Bogotá, comunicación personal, 12 de octubre de 2024).

Este testimonio evidencia la manera en que se planeó la movilización, aunque esta terminó por trascender los propios planes, fuerzas y apuestas de las convocantes. El énfasis que se pone en esta narración es en la descripción de la acción colectiva (denuncias en redes sociales y plantones) que se realizaron para hacer denuncia sobre situaciones de violencia y revictimización por razones de género y sexual en la institución. Igualmente, se enfatiza que las víctimas deben ser escuchadas por la institución que no llevó a cabo acciones de atención a las denuncias. Al contrario, la percepción de estas estudiantes es que se encubre a los supuestos victimarios, se intimida a las denunciantes y los actores que deben atender los casos no generan confianza.

De esta manera se puede analizar que existen mecanismos institucionales de control y silencio hacia las manifestantes, lo que constituye violencia simbólica al invalidar los testimonios de las presuntas víctimas, lo que permite mantener el pacto patriarcal de silencio. De igual manera, las distintas formas de intimidación y las sanciones son expresiones de violencia institucional, lo que lleva a que estas jóvenes justifiquen la acción de escrache porque sienten



desconfianza en el proceso de justicia y reparación por parte de las instituciones del Estado. Esta acción, para ellas, constituye lo que para Susana Draper (2024) “se trata de poder atravesar el silencio y traducirlo ese mundo de ira y silenciada en una lengua colectiva, con el objetivo de construir sentidos que implique un futuro diferente” (p. 108).

Simultáneamente, en la convocatoria a otra manifestación hacia una institución pública, aparecieron algunos de los carteles por redes sociales de WhatsApp que revelan algunas de las motivaciones que impulsaron la realización del plantón como una forma de acción colectiva. En estos se muestra que tienen la necesidad de interpelar a las instituciones educativas, por lo que consideran que ha sido una “negligencia” en la atención, prevención y sanción de situaciones de violencia sexual en algunos colegios de Bogotá. También, buscan contrarrestar el discurso oficial institucional de colegios que parecen tener todo bajo control, lo cual revela la percepción de que las instituciones educativas están más interesadas en mantener su apariencia pública de normalidad, aunque encubren, según las manifestantes, la violencia sexual que allí se presenta.

Los carteles de la figura 20 y 21 constituyen una forma de comunicación alternativa, en tanto que no circulan, ni se emitieron desde dependencias oficiales de las IES, sino en las redes de comunicación del espacio comunitario. Pretenden desde afuera, en la calle, impactar dentro del colegio. En el primer cartel, denuncia la ocurrencia de varios casos. En el segundo cartel, se habla solamente de uno, aunque lo único que se menciona es que corresponde a una menor de edad. El color, los símbolos, los iconos y las personas a las que se convocan hacen referencia a la simbología del feminismo, aunque se aclara que no se convoca a solo mujeres.



Figura 20 y 21. Carteles de convocatoria a los plantones contra la violencia sexual en las instituciones educativas



Fuente 20: Colectivo feminista (2022). *Plantón por caso de abuso sexual [cartel]*. Archivo personal.

Fuente 21. Colectivo organizador desconocido. (2022). *Plantón por agresión sexual hacia una menor de edad [cartel]*. Archivo personal. Nota: Las imágenes han sido editadas para omitir datos de identificación por criterios éticos de confidencialidad y protección de la identidad de colectivos e instituciones.

De este modo, se muestra una forma legítima de acción colectiva que utiliza las redes sociales y formas alternativas de comunicación como panfletos y carteles para generar impacto, etc. Con esto, se abrió una capacidad de “resignificar sentidos capaces de abrir caminos” (Draper, 2024, p. 105). Estos caminos se vincularon con las acciones de denuncia llevadas a cabo por las manifestaciones, las cuales intensificaron las tensiones de fondo, transformando un problema tabú y silenciado en una realidad común. Y con esto, también se abrieron otras formas de “subjetivación colectiva, generando extrañeza ahí donde acontece lo familiar, lo cotidiano que históricamente se planteó como seguro” (Deleuze & Guattari, 1990, p. 31, como se citó en Dreper, 2024, p. 108).

Esta corresponde a una acción que pretende llamar la atención sobre las barreras institucionales que existen para el abordaje de la violencia sexual en las instituciones educativas, además de las condiciones estructurales relacionadas con el patriarcado, la pedagogía de la crueldad y la cultura del silencio que hacen que este tipo de delitos se reproducen en cualquier espacio social. No obstante, esta acción de movilización tiene el riesgo de reproducir violencias simbólicas por la falta de rutas colectivas claras para el acompañamiento de la familia, las instituciones y la comunidad que son víctimas de segundo y tercer orden. De igual manera, tiene



una trampa, que es individualizar personas desde una lógica punitiva, pero que desconecta de un proceso más colectivo y reflexivo para hacer justicia más allá de la acusación y el señalamiento (Draper, 2024, 115).

Las narrativas de las y los actores educativos frente a las movilizaciones contra la violencia sexual en las escuelas

Otras y otros actores educativos interpretan que, a partir de las manifestaciones masivas contra la violencia sexual, la SED empezó a emitir directrices a las instituciones educativas para que aceleraran la implementación de actividades formativas de prevención de la violencia sexual con estudiantes. El fragmento del relato, a continuación, ejemplifica que, antes de las acciones colectivas, la formación en educación sexual y protocolos de atención a distintos casos de violencia parecían no ser una prioridad de la SED. Al contrario, dicha directriz, parece más un “embutir” los protocolos a docentes, talleres a estudiantes y acudientes para detener la proliferación de denuncias de presuntas situaciones de violencia sexual en las IES.

(...) la Secretaría, dadas esas situaciones de denuncias y que se alertaron a nivel social, mandó unas directivas o unos comunicados diciendo que en esta semana van a detener sus actividades acá y se van a dedicar otra vez a *embutir* casi que los protocolos a los estudiantes y a los profesores. Vamos a hacer jornadas pedagógicas donde se hable de la prevención del abuso y del protocolo en caso de violencia sexual. Vamos a hacer talleres con los estudiantes, direcciones de curso (Orientadora SED, Usme, Bogotá, comunicación personal, 22 de marzo de 2024).

Las formaciones que se realizaron en todas las IES sobre los protocolos 5.0¹¹ corresponden a políticas trazadas por la SED para la prevención de las situaciones de convivencia. En estas capacitaciones se buscaba que los y las docentes se actualizarán sobre el proceso de la activación de las rutas en las presuntas situaciones de violencia sexual y los protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos realizados por el Comité Distrital de Convivencia Escolar (Redacción Bogotá, 2022b). Estos protocolos, publicados en el año 2022, se

¹¹ Es importante aclarar la diferencia entre protocolo y ruta de atención. El protocolo hace referencia a las directrices técnicas y reglamentarias para que los actores educativos intervengan en situaciones de violencia. La ruta de atención se refiere al procedimiento, los actores e instancias que deben intervenir en la ocurrencia de la situación de violencia específica.



deben actualizar cada dos años, sin embargo, el momento en que más se socializaron fue el año 2024, y a la fecha no han sido actualizados. Por lo que se puede afirmar que esta directriz estaba destinada a disminuir las situaciones relacionadas con las tomas a los colegios por denuncias de casos de violencia sexual en las IES.

La SED continuó emitiendo comunicaciones como la circular N.º 003, que enfatiza que: “sabemos que el retorno de las y los estudiantes al colegio permite reconocer situaciones particulares que pudieron haber afectado el ejercicio y garantía de sus derechos durante sus vacaciones” (Circular N.º. 003 de 2024). En esta comunicación, la SED reconoce que este periodo es crítico porque aumentan las situaciones de presuntas violencias entre las que están la sexual. Esta circular insta una disposición de atender todo tipo de situaciones de convivencia desde un enfoque de Justicia Escolar Restaurativa - JER¹², lo que constituye un salto cualitativo en la búsqueda de reponer las subjetividades afectadas por este tipo de violencia. No obstante, conduce a una sobrecarga del cuerpo docente y orientación, en tanto que los protocolos les fueron “embutidos” como una medida de mitigación a las tomas de los colegios, lo que implica que no todos los actores educativos comprenden el sentido de varias de las etapas dispuestas en la ruta de atención.

En esta circular se nombran dependencias de la SED como la Oficina para la Convivencia - OCE, los Comités Escolares de Convivencia (CEC), el Sistema de Alertas y las Mesas Locales. No obstante, dichas dependencias, tienen sus propias sobrecargas y están saturadas con todas las problemáticas que existen en las instituciones. Con esto, lo que se termina por configurar es una tensión entre el interés de transformar la cultura punitiva por la restaurativa con las barreras institucionales y las dificultades estructurales. Por un lado, se fortalece una cultura de silencio y la normalización de la violencia y, por el otro, la apropiación del sentido de cuidado y protección para tratar a las víctimas de violencia sexual. En lo que sigue se mostrará la percepción desde la óptica de las docentes y directivas docentes de las movilizaciones.

¹² Esta corresponde a una estrategia del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz, puesta en funcionamiento en 2021 por la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá. Su propósito fundamental es posicionar un enfoque restaurativo en los procesos de justicia en la escuela y reconstrucción del tejido social escolar (Dirección de participación y relaciones interinstitucionales, 2023).



Retomando, el testimonio de la estudiante que se manifestó por una presunta situación de violencia sexual en su institución se tiene por parte de los colegios en los que se realizó el plantón el pronunciamiento institucional. En este afirma que el profesor denunciado por presuntos casos de violencia sexual fue retirado de la institución y que la información divulgada fue *lesiva* ya que la acción colectiva adelantada por estudiantes y exalumnas terminó por dañar de manera injustificada la imagen del plantel, por lo que convocó a la mesura y la prudencia. Además, contradice las afirmaciones de las manifestantes, al aclarar que no tienen intenciones de silenciar ni ocultar comportamientos que les afecte. De este comunicado se puede analizar que existe un énfasis en la preocupación por el buen nombre de la institución, se deslegitiman las acciones de las estudiantes y no se hace alusión al hecho de violencia sexual que supuestamente ocurrió en sus instalaciones. Tampoco se habla del posible acompañamiento a las víctimas brindado por la institución, pese al compromiso que dice tener por esclarecer los hechos. Tampoco se mencionan las medidas para prevenir situaciones de violencia sexual en el colegio.

En el segundo párrafo, muestra a los directivos como garantes en el establecimiento de la verdad; en tanto, han colaborado con las autoridades, pero no se menciona la revisión en las políticas internas de la institución. En esta parte se siguen dejando de lado las versiones de las supuestas víctimas, las acciones para esclarecer la información que consideran injustificadas, ni las garantías para que estas situaciones de violencia y desinformación se vuelvan a presentar, tampoco se hace alusión a los protocolos y rutas de atención en estos casos. Al final, se realiza, afirma que *no hay ánimo de silenciar*, pero el comunicado en su conjunto sugiere una estrategia de control del discurso más que un reconocimiento del problema.

Figura 22. Comunicado institución educativa frente al plantón

Cordial saludo,

Los Directivos de la Institución evidenciamos que está circulando información en redes sociales relacionada con presuntas conductas de acoso por parte de un docente, cuyo retiro de la institución se produjo hace un poco más de tres años. Lamentablemente, dicha información ha motivado comentarios y reacciones que lesionan de manera injustificada el buen nombre de personas vinculadas a nuestra Institución educativa.

De nuestra parte, nunca hemos encubierto acción alguna que pueda generar perjuicio a algún miembro de la comunidad educativa, y en especial a nuestros queridos estudiantes. Por el contrario, atentos a cualquier queja o reclamo, hemos emprendido las acciones contempladas en nuestro manual de convivencia conforme a nuestra responsabilidad y a la competencia que nos asiste. Por lo cual, hoy todos los directivos de la institución nos pronunciamos en favor de cualquier investigación y ofrecemos nuestra colaboración para con las autoridades en el esclarecimiento de la verdad en este asunto tan delicado. Nuestra principal preocupación ha sido y seguirán siendo nuestros estudiantes; no tenemos en absoluto, ánimo alguno de silenciar u ocultar comportamientos que afecten a los menores que nos han sido confiados. Claramente, favorecemos la comunicación para que, entre todos, por la corresponsabilidad que nos asiste, tomemos cartas en el asunto.

Convoco a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa y egresados, a la prudencia y mesura en el suministro de información y los comentarios al respecto. Debemos tener claro que cualquier pronunciamiento acerca de una conducta censurable debe estar en capacidad de probarse, para que no se caiga en el desprestigio injustificado no solo de personas en particular sino de la comunidad educativa.

Pidamos al Señor la luz de su Espíritu para que actuemos todos conforme a la verdad y al respeto.

Cordialmente,

Fuente. IES (9 de marzo de 2021), Comunidad institución educativa, Archivo personal. Nota: La imagen ha sido editada para omitir datos de identificación por criterios éticos de confidencialidad y protección de la identidad de colectivos e instituciones.



En el tercer párrafo, nuevamente, se habla de *prudencia, mesura y desprestigio*, y propone un intento de protegerse del daño a la reputación de la institución. Además, no se hace una reflexión de las acciones de denuncia como actos de justicia que no se deben ajustar exclusivamente a la prueba. Se pone más énfasis en la presunción de inocencia del acusado y la protección del *buen nombre* de la institución que en el reconocimiento del daño que pudieron haber sufrido las víctimas y las dificultades para hablar de este tipo de violencia.

Sin embargo, se puede evidenciar a partir de la revisión de la página web de la institución la actualización de los protocolos en la atención a violencias basadas en género y modificaciones a su manual de convivencia.

Los relatos de las instituciones educativas sobre las tomas a los colegios corresponden a una narrativa defensiva. Como se muestra en el siguiente, se considera que estas acciones colectivas de denuncia contra la violencia sexual en las IES, que luego terminaron en agresiones a las instalaciones educativas, funcionarios(as) y enfrentamientos con la policía, fueron agenciados por grupos de infiltrados, especialmente feministas y de la primera línea para obtener réditos políticos o ganancias económicas a través del caos. Según esta narrativa, la motivación central de estos grupos para realizar las manifestaciones no sería la denuncia contra la violencia sexual en las IES, sino buscar el desprestigio a las instituciones educativas en su calidad de públicas, etc.

(...) cuando nos dimos cuenta de lo que pasaba, era igual en todos los colegios, o sea, como era una forma de operación, era que nadie llamaba a nadie, pero llegaban y decían que era la primera línea, pero bueno, llegaba gente que no era del colegio, que no eran allegados, pero llegaban ahí y se enfrentaban con la policía. Era como una pelea de dos partes del colegio. [¿Cómo sabían que era la primera línea?], no se sabía. [Entonces, ¿por qué decían los y las estudiantes que lo era?]. Era todo un relato o una narrativa inventada en el momento de la crisis (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 22 de julio de 2024).

En el siguiente fragmento, se muestra que la orientación escolar es la que recibe las denuncias y activa las rutas para atender los casos de presunta violencia sexual en las IES. En este rol, aunque parezca que se ejerce desde una posición de neutralidad, las personas que realizan también sentimientos encontrados cuando las denuncias implican a alguien conocido(a).



“Se reportó que un profesor presuntamente había llevado a cabo una acción sexual contra un estudiante y se alzó la comunidad e incendió el colegio. Se llevaron capturado al docente, y todos son presuntos” (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 8 de octubre de 2024).

En este caso, se evidencia la prevalencia del saber-poder jurídico mediante la obligación del empleo de palabras que deben emplear las y los funcionarios de la Secretaría de Educación, utilizando el adjetivo de *presunto* (víctima, victimario, violencia). Un lenguaje que busca poner distancia en relación con la situación que se está enfrentando y pone énfasis en la prueba que en el testimonio. El relato muestra la dificultad de resolución de los casos de violencia sexual, en los que las personas independientes del lugar en el que ocurren toman acciones de “justicia” a mano propia, que pueden llevar al escalonamiento de las violencias. En este también se manifiesta que la obligación de este orientador es activar la ruta de atención, lo que parece demostrar que tiene sentimientos que no manifiestan explícitamente frente a la cadena de eventos que presentaron relacionados con la activación de la ruta, la captura y la quema de la institución.

De igual manera, este relato señala que la manera de actuar frente a los casos de violencia sexual en las instituciones educativas no puede reducirse a la aplicación de unos pasos de atención estandarizados, sino que se requiere de acciones específicas según las particularidades de cada caso, especialmente de escucha empática como forma de hacer justicia testimonial. La toma de esta institución educativa fue transmitida en vivo a través de una página de activismo en internet. Esto provocó una serie de acciones jurídicas cruzadas entre activistas y una concejala de Bogotá. Por un lado, se acusó a la periodista que realizó la transmisión en vivo de la responsabilidad de acciones contra la infraestructura escolar y la supuesta pertenencia a grupos como la primera línea. Por el otro lado, se acusó a la concejala de tener la intención de realizar un falso positivo judicial¹³ para desviar la atención de la responsabilidad institucional sobre lo que pasó. Es decir, de alguna manera se muestra que efectivamente algunos actores externos a la escuela buscaban obtener ganancias políticas de las tomas violentas, aunque eso no quiere decir que las generaron.

¹³ Se refiere que algunos(as) jueces para elevar los índices de productividad judicial hacen pasar un caso que no tiene las suficientes pruebas para que se responsabilice a la persona acusada como resuelto (ASOJUDICIALES, sf).



Lo que se produjo con este tipo de acciones colectivas fue un rompimiento de las relaciones de confianza entre actores de la institución y la comunidad. Por su parte, desde la SED realizó una estrategia de acompañamiento enfocada en la JER para tratar de comprender lo que pasó; en tanto, las partes que estuvieron presentes quedaron con unos dolores profundos. De este modo surgió que los y las docentes quedaron con un dolor relacionado con la manera violenta en que se agredió a la institución, sin sentir el respaldo de otras entidades estatales destinadas a resolver esta problemática. La otra parte, la comunidad, siente una agresión relacionada con la falta de comunicación asertiva de las directivas de la institución, celeridad en las investigaciones y la activación de la ruta por parte de las instituciones, además de sentirse agredida por la manera en que la institucionalidad en general actuó en el primer momento en que se realizó la denuncia.

(...) Y después, ¿qué es lo que nos queda, la reconstrucción del tejido social de la institución educativa? Eso es algo que estamos intentando trabajar. Ya logramos contener de alguna manera la situación de que querían incendiar el colegio y demás. Logramos avanzar en eso y contener, pero después, cómo reconstruimos esas redes, ese tejido es esa confianza, especialmente entre la comunidad y la institución educativa (Contratista OCE, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Esto representa un quiebre en la rutina de las instituciones que es difícil de recomponer, a pesar de los intentos de reconstruirlo con la estrategia de la JER. La ruptura que se generó por cuenta de esta toma de violencia implica una fractura de confianza en todos los estamentos de la comunidad. No obstante, de manera contradictoria, se utiliza la palabra “contener” como sinónimo de control de las manifestaciones, pero la reconstrucción del tejido social es un proceso de largo aliento.

En otro de los comunicados que surgieron por parte del estamento de docente en otra institución educativa, el mensaje principal es de rechazo a la situación de presunta violencia sexual ocurrida en sus instalaciones desde la emocionalidad. Posteriormente, se detallan las acciones que realizó la institución en el marco de sus competencias, luego entran a rechazar la desinformación y las acciones de agresión contra personas de la comunidad educativa. Enseguida se aclaran las funciones de los y las servidoras públicas en relación con el protocolo de la SED, además de las medidas adoptadas para evitar las agresiones. De este modo se pueden interpretar dos giros narrativos en el comunicado con respecto al anterior. El primero, mostrando un discurso



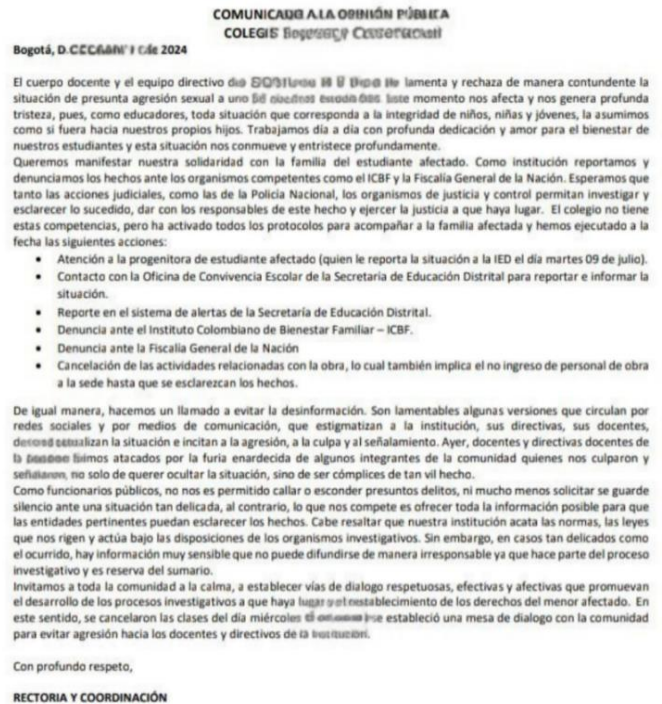
situado en el que exponen afectividad, empatía y sentimientos como la conmoción y la tristeza frente a la toma violenta, también invitando a un diálogo abierto con la comunidad. El segundo, es un lenguaje más institucionalizado, en el que se enfatiza el protocolo como un camino normativo que deben cumplir los y las servidoras públicas para evitar las agresiones.

Estas narrativas evidencian que las instituciones educativas, a pesar de la existencia de protocolos institucionales, tienen vacíos sobre la manera de proceder en la activación de la ruta de atención.

Fundamentalmente, esto se debe a que atender y prevenir la violencia sexual necesita de apoyo interinstitucional. En parte, algunas de las limitantes de los protocolos son la carencia de enfoque de género e interseccional para tener rutas más robustas; además, estas carecen de espacios con las comunidades para convocar a diálogos restitutivos y preventivos de la violencia sexual. Este no es el único comunicado publicado por las asambleas de docentes, colectivos magisteriales, organizaciones sindicales. En todos se adopta una postura defensiva denunciando la “estigmatización” que estaban sufriendo las instituciones educativas, aunque la mayoría carece de una postura reflexiva frente a los vacíos existentes en la atención de las situaciones de violencia en las escuelas.

Por parte, de la SED se emitieron varias circulares, pronunciándose sobre los casos específicos que lo requieren. En una de estas comunicaciones manifiesta que se realizaron mesas técnicas para la reconstrucción de la confianza en la comunidad educativa; sin embargo, también anuncia que se apartó del cargo a la rectora. Se dice que desarrollará intervenciones integrales y acciones para reconstruir el tejido social, pero no se explicita cómo se harán. Este comunicado se

Figura 23. Comunicado público de instituciones educativas.

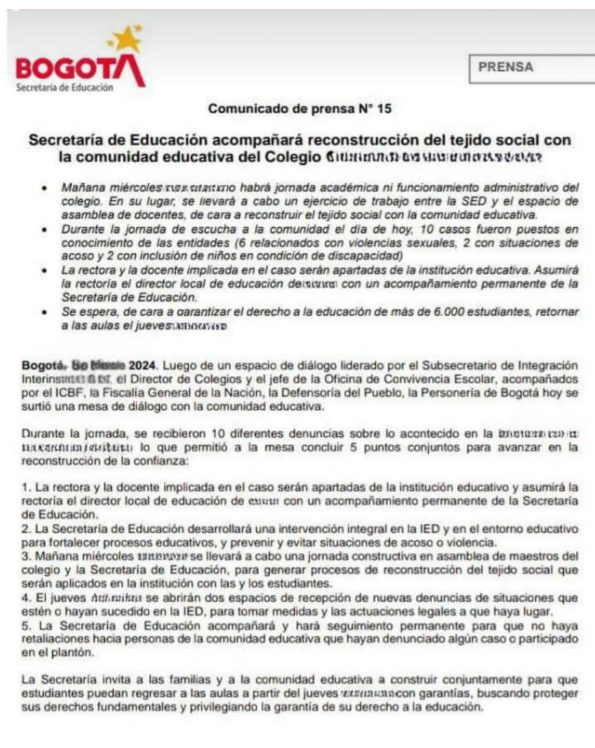


Fuente: Colegio SED (2024) Comunicado a la opinión pública. Archivo personal. **Nota:** La imagen ha sido editada para omitir datos de identificación por criterios éticos de confidencialidad y protección de la identidad de colectivos e instituciones.



puede interpretarse como una respuesta institucional desde una distancia emocional, en la que se traza una línea de actuación de manera unilateral, aunque anuncie que esto se hace para reconstruir el tejido social, a pesar de que una de las medidas fue apartar a las directivas de su cargo. Independientemente, si es una medida justa o no, muestra una necesidad de resultados a partir de un enfoque punitivo. También, se enfatiza la prevención de situaciones de violencia en

Figura 24. Comunicado público de SED.



el entorno, a pesar de que la violencia hacia la institución fue la consecuencia de las denuncias frente a una situación de violencia sexual de la que no se hace referencia en el comunicado.

Por último, aparece explícito un mensaje directo a la comunidad que establece que no se tomarán represalias por denunciar y participar en el plantón, cuando esto hace parte de los derechos constitucionales de los y las ciudadanas, además de que invita a dejar que los niños, niñas y jóvenes vuelvan a los colegios para garantizar su derecho a la educación. En general, al igual que varios de los comunicados emitidos por la SED, se estructuran priorizando aspectos normativos en los que se incurre en la falacia de que existen derechos más importantes que otros. Definitivamente, a pesar de que el título habla de reconstrucción del tejido social, no

Fuente: SED (2024) Comunicado de Prensa N° 15. Archivo personal. **Nota:** La imagen ha sido editada para omitir datos de identificación por criterios éticos de confidencialidad y protección de la identidad de colectivos e instituciones

aparecen con claridad ni las actividades, ni el enfoque con el que se va a realizar.

Por supuesto, frente a la situación de plantones permanentes en las instituciones educativas contra la violencia sexual, en las que algunas terminaron en actos violentos, las organizaciones sindicales también se pronunciaron. En el comunicado 001 de un comité sindical local, inicia con un rechazo a toda violencia. En este comunicado aparecen cosas nuevas que son omitidas en los comunicados de los otros actores educativos. Entre estas, la garantía al debido proceso y el cuestionamiento a las deficiencias de las políticas educativas, como el elevado



número de casos que debe atender la persona profesional de orientación, la sobrecarga laboral de docentes, la falta de articulación con entidades de salud, entre otras. De igual manera, la carencia de un protocolo de atención en casos de agresión a docentes.

Aunque este documento incluye aspectos estructurales como agravantes de las situaciones de violencia de la institución, también interpreta la problemática desde la falacia de falsa analogía al equiparar hechos distintos como la denuncia contra la violencia sexual con las acciones de agresión contra docentes y la infraestructura de la institución educativa en el marco de las protestas. Al final, se realiza un llamado a la protección de toda la comunidad educativa que resulta ser ambigua al tener una pretensión de neutralidad en la que evidentemente la solidaridad sindical está más enfocada hacia el gremio docente. Pero no se hace alusión en ninguna parte del comunicado hacia la situación de violencia sexual hacia la niñez que desencadenó los hechos subsiguientes. Al final se utiliza la consigna, “La escuela es territorio de paz”, en la que se puede inferir que la prioridad es la erradicación de las violencias físicas o directas contra las instituciones educativas, y se dejan en segundo lugar las violencias simbólicas, sexistas y sexuales.

Esta situación pone de manifiesto que no existen marcos interpretativos unificados entre los actores educativos, docentes, directivos docentes y personal de apoyo de la SED. La manera en que se desarrollaron algunas manifestaciones condujo a que cada institución actuara según sus propios criterios, está mediada por prejuicios, estereotipos y vacíos de comprensión. Aunque algunos también tuvieron aciertos. Esto evidenció una injusticia hermenéutica, ya que no se acudió a las organizaciones sociales, intelectuales y a la propia comunidad para reconocer sus marcos de comprensión del problema de la violencia sexual en la niñez y la juventud. Lo que hubiera podido servir para ampliar las estrategias de actuación

Figura 25. Comunicado público de comité sindical local.



Figura: Comité Sindical local (2024) Solidaridad con la comunidad educativa del Colegio. Archivo personal. **Nota:** La imagen ha sido editada para omitir datos de identificación por criterios éticos de confidencialidad y protección de la identidad de colectivos e instituciones



con herramientas más adecuadas para manejar esta situación generalizada de descontento frente a las acciones de las instituciones en los casos de violencia sexual que se presentaron.

Esta falta de marcos interpretativos conduce a *pánicos sexuales* a partir de la desinformación, los silencios y las censuras a las voces críticas, entre otras. En este caso, docentes y directivas docentes de instituciones en las que no se presentaron movilizaciones empezaron a sentirse con miedo a que las tomas violentas sucedieran en sus propias instituciones. Por esto, aparece una explicación de la situación de los colegios como una represalia organizada, en este caso por familiares de estudiantes u otras personas de la comunidad. De nuevo, la capacidad de restitución del tejido social constituye un tema secundario, además de que no aplica exclusivamente a las instituciones educativas en las que se presentaron los hechos, sino en el conjunto del sistema educativo en todos sus niveles. En el relato a continuación, se muestra la atmósfera de incertidumbre y prevención producida por el pánico generalizado que se acompaña de una interpretación que se deriva de la falta de información que no supera la descripción de los acontecimientos. Ya que las personas externas infieren que las personas que abordaron el caso quizás no realizaron la aplicación de los protocolos como se debía, desconociendo los propios límites que tienen estos.

(...) todos estábamos muy alerta, muy preocupados porque si nos referimos al colegio cercano en el que sucedió [el plantón]. Claro, los profes estaban muy preocupados, la gente muy callada, porque digamos que en el imaginario era que era algo en contra del colegio, no era tanto lo que había sucedido con las estudiantes, eran los padres que estaban en contra del colegio. Entonces el temor de que de pronto los padres se unieran, que los padres copiaran esa actitud de los del otro colegio, que hicieran lo mismo acá, entonces sí fue un poco complicado (Coordinadora primaria, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 29 de agosto de 2024).

En el fragmento que se mostrará a continuación, de nuevo esta narrativa gira en explicar las movilizaciones como causas externas a lo que sucede en las instituciones educativas. Entre estas, la prensa amarillista, fundaciones que buscan réditos políticos, la mala comunicación con las familias, la desinformación que se produce cuando se hace pública una situación de violencia, y la rabia e indignación que tienen las personas contra el Estado y las escuelas. De igual manera, esta narrativa está acompañada del intento de mostrar que las instituciones educativas realizan lo suficiente cuando activan las rutas de atención en caso de violencia sexual, que incluyen

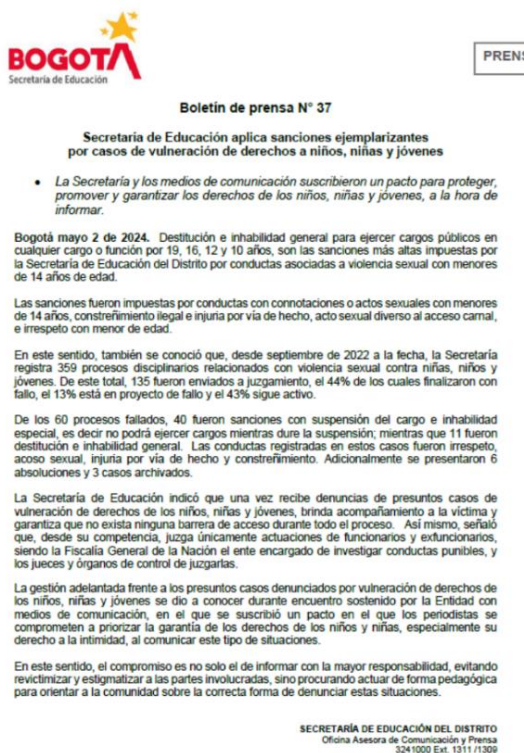


mantener la confidencialidad de la información de los casos. Este marco de comprensión desconoce que las reacciones se tratan de situaciones relacionadas con múltiples causas.

Lo que pasa es que ese tema de protestas y tiene mucho contenido muy amarillista, porque digamos los medios de comunicación muchas veces por mandar una noticia de pronto no informaron con profundidad. Nosotros no vamos aquí a ventilar a afuera los casos internos de los niños porque uno lo que hace es cuidar precisamente la información de la familia, ya que, son muy de reserva, entonces, no se ventila. Entonces, cuando aparecen o estallan los casos, es porque

la mamá fue o hizo el escándalo afuera. Entonces los medios y las fundaciones que buscan cualquier caso para aparecer en medios entonces obviamente arman alboroto. Digamos que es un tema de estar mal informados (Orientador SED, Kennedy, Bogotá, comunicación personal, 26 de julio de 2024).

Figura 26. Comunicado público de la SED



Frente a la actuación de la prensa como elemento incendiario en las protestas, la SED emitió el boletín de prensa N.º 37 de 2 de mayo de 2024, con el título de que la SED aplica sanciones ejemplarizantes contra la violencia sexual. En este se muestran los años de inhabilidad de los funcionarios que cometan estos delitos, al tiempo que muestra las cifras de procesos disciplinarios, casos sancionados y el acompañamiento a la víctima para garantizar sus derechos. En esto, el pacto que se establece con la prensa se informa de todas estas medidas, además de la necesidad de actuar de forma pedagógica para garantizar el derecho a la intimidad y evitar la estigmatización. De nuevo, en este boletín de prensa se prioriza un lenguaje que pretende neutralidad,

Fuente: SED (2024) Boletín de Prensa N.º 37. Archivo personal. **Nota:** La imagen ha sido editada para omitir datos de identificación por criterios éticos de confidencialidad y protección de la identidad de colectivos e instituciones

prioriza la entrega de cifras y acciones legales desarrolladas, en función de mostrar ante la opinión pública que la SED ha llevado a cabo las acciones que están en su competencia para dar seguimiento a las denuncias de violencia sexual.



En este comunicado desaparece el enfoque pedagógico y/o restaurativo. Tampoco se mencionan las recomendaciones, criterios y acuerdos con los que se llegó con la prensa para evitar que el cubrimiento de la noticia revictimice a las agredidas(os) y sus familias, contribuya a exacerbar la furia de la comunidad y evite la estigmatización en las instituciones escolares.

Pese a la importancia de este pacto, este se realiza dos años después de que rectores y rectoras de las instituciones educativas de Bogotá, solicitaron un reconocimiento a su labor, el respeto de su trabajo en el marco del conducto regular (Redacción Bogotá, 2022). A partir de mesas técnicas que se realizaron junto a la SED, la OCE y las directivas docentes para establecer una evaluación frente a la primera ola de movilizaciones que se desarrolló en el año 2022.

En definitiva, las múltiples versiones que se narran desde distintas fuentes para interpretar las movilizaciones en las instituciones educativas para denunciar situaciones de violencia sexual contra la niñez y la adolescencia revelan un vacío institucional que se caracteriza por relatos de sospecha, llenos de ambigüedades legales y protocolares. Esto evidencia la falta de confianza de la comunidad hacia la institucionalidad que debe garantizar la protección a niños, niñas y jóvenes. Igualmente, esta lógica protocolaria para el abordaje de estas situaciones desconoce otros enfoques (de género, restaurativo, humanista, diferencial, interseccional, feminista, etc.) para complementar la prevención, atención y seguimiento a los casos de violencia sexual.

Del mismo modo, estas versiones construidas a partir de fragmentos de las voces de distintos actores educativos (docentes, orientadores, directivas y SED) muestran cómo opera la pedagogía de la crueldad, a través de la injusticia hermenéutica y la banalidad del mal. En tanto, frente a un hecho de crueldad como es la violencia sexual contra la infancia y la adolescencia, las instituciones y funcionarios(as) actúan desde una lógica protocolaria determinada por una norma, pero algunas olvidan otro tipo de actividades más relacionadas con la restitución de subjetividades afectadas. Además, existe más preocupación por cuidar la imagen de las instituciones, la búsqueda de castigo hacia el “acusado” y otras personas consideradas como cómplices, negligentes, entre otras, el rating mediático, que la intención de atención a la víctima y prevención de la violencia sexual. Se ignoran los marcos de comprensión de las comunidades que protestan en la escuela, por sus acciones y/u omisiones, por ser representante del Estado en el territorio. Esto se presenta por seguir manteniendo una lógica protocolaria que es necesaria, pero



que relaja la atención a una opción por el cuidado a las víctimas de primer y segundo orden, la restauración de la afectación a las víctimas a través de la pedagogía, los procesos de responsabilización sostenibles y la restitución de vínculos afectivos en la comunidad educativa. Para superar la búsqueda de actuar “después” del daño, “sino también en la capacidad de incidir en la interrupción y desescalamiento de la violencia en su cotidiano” (Draper, 2024, p. 121).

La justicia de género frente a las violencias sexuales en la niñez y la adolescencia desde las pedagogías feministas

La problemática de las violencias sexuales contra la niñez y la infancia que se detectan o presentan en las instituciones educativas nos conduce a la reflexión sobre la justicia. En particular, sobre la articulación de la justicia tradicional que individualiza y castiga por separado cada transgresión de la ley, pero desconoce los mecanismos de justicia de género, que, como lo expone Susana Draper (2024), puede profundizar sobre el sentido de “comprender y significar la justicia cuando la conectamos a formas de justicia social” (p. 22).

Esta reflexión también es planteada por las pedagogías feministas como el hacer justicias testimoniales correspondientes a darle validez a lo que narran las víctimas; “para que ellas sepan que la frase: “No estás sola” es de verdad. “No estás sola” y no es nada más, un cliché” (Docente secundaria de literatura, Chihuahua, México, comunicación personal, 29 de enero de 2023).

El que no sea un cliché implica que existen adultos(as) que escuchan con atención lo que narran la niñez y adolescencia, que están dispuestos a atender y apoyar porque, lejos de ser una cuestión anecdótica o excepcional, como lo plantea Draper (2024), la violencia permea diferentes espacios de cotidianidad. Entonces, al renunciar al silencio, y convertir su dolor en una fuerza colectiva cuando lo cuenta a otra persona, “emerge la capacidad de compartir y de hacer común, un problema que históricamente fue tabú” (p. 41).

Existen distintas formas de entender que la justicia en relación con los casos de violencia sexual y la disputa entre enfoques punitivos, restaurativos y comunitarios está abierta. En particular, producto del alto índice de impunidad que se presenta en estos casos, se empieza a asumir la posibilidad de tratar los casos de violencia sexual en las escuelas desde la JER. En el siguiente relato se evidencia la posibilidad de acompañar a las dinámicas de justicia penal



tradicionales con componentes relacionados con la reparación, especialmente, en los casos en que los supuestos victimarios son menores de edad. Para esta maestra, las pedagogías feministas podrían aportar a deconstruir los procesos de normalización de la violencia y la agresión en la manera en que se establecen las relaciones, también aportar a la reflexión sobre las reparaciones que necesitan las víctimas.

Yo creo que las pedagogías feministas sí que pueden ser un trabajo bonito, en el que puedes encontrar un lugar o estrategias que podemos aportar para ese proceso de reconciliación. Bueno, no sé si la reconciliación es demasiado fuerte este término, pero sí de reconstrucción o de justicia, porque es verdad que no podemos plantear tampoco la idea de igualdad, si no está asociada a la justicia, pero claro, una justicia que nos restaure (Docente universitaria, Madrid - España, comunicación personal, 24 de enero de 2024).

Indudablemente, los protocolos de atención a los casos de violencia en las instituciones educativas que corresponden a la Ley 1620 de 2013 han significado un paso importante en lograr que a nivel institucional exista una ruta definida para situaciones que se presentan de violencia sexual en las IES. El solo hecho de que existan significa un paso a la justicia de género, por ser el resultado de varias movilizaciones de colectivas de estudiantes, especialmente en la educación superior, para tener una herramienta que permitiera a las víctimas de violencia sexual y violencias basadas en género (VBG) ser atendidas por las instituciones educativas. La lectura del momento en palabras de una egresada es que: “Cuando empezó todo el asunto de los protocolos, había en nosotras una necesidad de utilizarlos como herramientas vigentes del sistema de justicia para decir que hay como un lugar en el lenguaje para hacer algo con las denuncias de las estudiantes” (Egresada, Kennedy - Bogotá, comunicación personal, 12 de octubre de 2024).

No obstante, a once años de creación de estos protocolos de la SED, tienen algunas críticas relacionadas con la alta impunidad en la resolución de las denuncias, los procesos de victimización y la burocratización en la atención, etc. Justamente, para las pedagogías feministas, estas y otras problemáticas están relacionadas con las dificultades mismas del aparato de justicia estatal, lo que termina por hacer que las víctimas desistan de hacer las denuncias porque son revictimizadas al tener que contar sus experiencias a todas las entidades a la que debe presentar para levantar la acusación. En las palabras de una maestra significa que:



Ya que si es una persona menor, lo tiene que contar en el médico, lo tiene que contar en la psicóloga, lo tiene que contar a la maestra o a la adulta que la vaya a acompañar, y es una y otra vez. Además, todo lo que influye en las redes familiares, si la familia encima no acompaña y castiga. Es verdad que muchas veces las niñas o las adolescentes dicen, pues mira, me sale mejor hacer como que esto no ha pasado y seguir mi vida, como pueda (Docente universitaria, Madrid, España, comunicación personal, 24 de enero de 2024).

Para las pedagogías feministas, los protocolos de prevención y atención de casos de violencia sexual, al igual que todas las leyes de las que se sustentan, no logran que la prevención gire en torno a los mecanismos de responsabilización. Esto debe hacer que los victimarios reconozcan que los actos que hicieron vulneran la dignidad de las personas, pero lo más importante es que se reduzca la comisión de este tipo de actos de violencia (Druper, 2024, p. 121). Para una egresada de IES, los protocolos no permiten prevenir las violencias sexuales y de género, al contrario: “el protocolo parece estimular el hecho de que quienes son denunciados, no reconozcan que pudieron haber hecho algo en contra de la dignidad y de la integridad de una mujer, o sea, estudiante o empleada o profesora” (Egresada, Kennedy, Bogotá, comunicación personal, 12 de octubre de 2024).

Ahora bien, para las pedagogías feministas, los protocolos deben girar su mirada hacia las acciones pedagógicas para evitar que se sigan produciendo subjetividades violentas en las escuelas. En este sentido, estas pedagogías reconocen que la penalización del hecho victimizante es el primer paso para restituir los derechos de la víctima, pero estos debe ir más allá como trabajar en las escuelas en una educación para la construcción de masculinidades no violentas: “tomar a veces la sanción como primera medida cuando en realidad somos una institución educativa, no somos ni la policía, ni los juzgados y tenemos que entender los procesos de construcción de masculinidades que provocan determinados formatos” (Docente ESI, Buenos Aires-Argentina, comunicación personal, 13 de agosto de 2024).



Este enfoque de justicia de género tiene como objetivo trascender las concepciones de justicia meramente retributiva, con el fin de abordar “las condiciones de posibilidad de violencias y aquellas que podemos interrumpir” (Druper, 2024, p. 241). Para ello, es necesario reconocer la interrelación de diversas formas de violencia estructural, institucional y situacional que se manifiestan simultáneamente con la violencia sexual. Por esto, se requiere pensar en distintas formas de justicia redistributiva, redistribución, reconocimiento, restauración y reparación.

Figura 27. Articulación de las distintas formas de justicia



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la crueldad de la violencia sexual no se aplica exclusivamente a los cuerpos infantiles y adolescentes, sino también a los cuerpos adultos. Frente a esto, la Comisión de Asuntos de la Mujer de la Asociación Distrital de educadores y educadoras – ADE, junto con otras organizaciones sociales y feministas han venido insistiendo en la necesidad que los protocolos se amplíen para atender los casos de VBG hacia mujeres diversas y personas orientaciones sexuales no heteronormativas que trabajan en las IES en diferentes funciones. “La Secretaría de Educación, por ejemplo, no nos ve como protagonistas de esa convivencia en los protocolos de la ley 1620; y esta es hacia los dos [docentes y estudiantes]. De los estudiantes no nos protegen a nosotras y estamos viendo que estamos sufriendo violencias” (Docente sindicalista ADE, Bogotá, comunicación personal, 3 de septiembre de 2024).

Las apuestas por la justicia de género también corresponden a una disputa política por los significados mismos de esta categoría. Es así como para las docentes feministas, las apuestas de justicia giran en ampliar los marcos de actuación de los protocolos, haciendo que estos, incluyan el enfoque de género, restitutivo y comunitario, además de que contemplen a las personas adultas, especialmente a docentes en estos.



En paralelo aparecen otras prácticas de justicia de género como el denominado escrache. Esta es una práctica desarrollada por organizaciones de derechos humanos, especialmente en el Cono Sur, en la que se denunciaba, con nombre propio, algún militar involucrado en tortura, asesinatos, desapariciones forzadas en el marco de las dictaduras militares del siglo XX. Esta práctica corresponde a un cuestionamiento a los mecanismos formales de la justicia estatal que se mantienen con un alto índice de impunidad. Su objetivo es realizar una sanción social al victimario, evidenciar las violaciones a los derechos humanos que comentó la persona escrachada (Red Jurídica Feminista y Tambores insurrectas, 2022, p. 8).

En los últimos años, el escrache se ha convertido en una práctica de justicia recurrente especialmente por jóvenes en ámbitos universitarios, políticos, culturales y artísticos que aprovechan las redes sociales y otros medios de comunicación alternativos para nombrar a las personas consideradas como agresoras de distintas formas de VBG. En Colombia, el escrache ha sido utilizado por distintas colectivas de mujeres en múltiples espacios. De este modo, ha surgido que las personas que fueron escrachadas posteriormente de comprobar su culpabilidad han sido destituidas, separadas de sus cargos, entre otras consecuencias. No obstante, en otras ocasiones se han interpuesto denuncias no verificadas, lo que hace que esta práctica tenga cuestionamientos enfocados a la falta de cuidado con la presunción de inocencia, el debido proceso y la protección de la intimidad y honra del acusado.

En el país, la Corte Constitucional, a través de tres sentencias T-239 de 2018, T-275 de 2021 y T-061 de 2022, establece que el escrache o denuncias públicas hacen parte del derecho a la libertad de expresión y gozan de protección constitucional, al tiempo que tienen unos deberes relacionados con las circunstancias en las que se realizan las publicaciones. La Corte justifica el escrache cuando:

(i) se explican en virtud de que previamente, personas han presentado denuncias oficiales por hechos que, se relacionan con violaciones a los derechos humanos, y estas son desatendidas o son tramitadas sin la debida diligencia por parte de las autoridades estatales; (ii) ello motiva que, en un contexto de inacción, y en ejercicio de formas de protesta social que gozan de protección constitucional se hagan puestas en escena que implican una interpelación a las autoridades públicas y cuyo objetivo es el reclamo por la omisión de investigación o sanción de responsables de vulneraciones a los derechos humanos (Sentencia Corte Constitucional T-061 de 2022).



De igual manera, la Corte estableció que el derecho a la intimidad y honra en funcionarios públicos puede ser más reducido y, por tanto, las denuncias frente a casos de VBG y sexual puede hacerse pública por parte de las personas interesadas en hacer control político o denuncias frente a las faltas en sus obligaciones relacionadas con el cargo (Red Jurídica Feminista y Tambores insurrectas, 2022, p. 8).

En las instituciones educativas de secundaria se han presentado acciones de protesta de estudiantes, egresadas y acudientes en las que se ha utilizado el escrache para llamar la atención del poco interés que dan a las denuncias de presuntos casos de violencia sexual realizados por algún miembro de la comunidad educativa. La siguiente narración describe una situación de protesta en la que se utilizó el escrache en una institución educativa de secundaria, al sentir que las denuncias que hacían de manera reiterada no eran atendidas por las autoridades responsables: “entonces cuando nosotras decidimos montar una red en Instagram como un perfil que se llama xxx, para que las chicas que tenían testimonios sobre casos de violencias basadas en género pudieran exponerlos, si querían poner su nombre o si querían que fueran anónimo sin ningún inconveniente” (Egresada, Kennedy - Bogotá, comunicación personal, 12 de octubre de 2024).

En el perfil abierto en una red social, por estas estudiantes y egresadas se hacían varias denuncias relacionadas con situaciones de VBG y sexuales, como acoso por parte de docentes y compañeros. Esta acción mostraba algunos testimonios de situaciones vividas en distintos años. En las imágenes que se muestran a continuación aparecen dos pantallazos de la página de la red social en la que se exponen los testimonios de casos de violencia sexual en la institución. En la primera imagen, se muestra la foto de una pancarta que dice:

¡Fuera acosadores de nuestras aulas! Con un comentario que dice: “Después del 8M, donde varias/varios ex-estudiantes decidieron alzar su voz y contar los casos de acoso/discriminación dentro de la institución, después de realizar un plantón e intentar diálogos directos con las directivas, después de un canelazo colectivo, seguimos sin ninguna respuesta por parte de la institución. Hemos visto cómo varios funcionarios de la institución se nos ríen en la cara y luego se van. Queremos que el colegio sea un lugar seguro para todxs los que aún están allí, HASTA QUE NOS ESCUCHEN, seguiremos firmes haciendo actividades y dándole voz a todxs los que confían en nosotras.

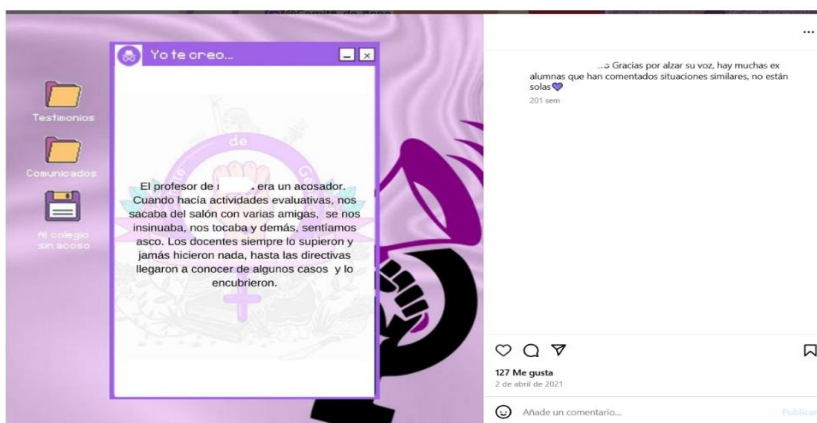


Esta es una publicación realizada el 24 de marzo de 2021. En el comentario se puede inferir que estas acciones se realizaron posterior al 8 de marzo, el Día Internacional de la Mujer. En esta fecha se realizó una manifestación en Bogotá, titulada como el Estallido Feminista Nacional, en la que se politizaron las condiciones particulares de violencia que sufrieron las mujeres durante las cuarentenas obligatorias durante la emergencia por el COVID-19. En estas actividades que son nombradas en la publicación, manifiesta que el objetivo es hablar con las directivas, pero que su respuesta es que *“se nos ríen en la cara y luego se van”*. En estas se muestran algunas de las expresiones relacionadas con el hablar, como *“alzar su voz”*, **HASTA QUE NOS ESCUCHEN** y darle voz a todxs, además de lugar seguro y confianza.

En esto se muestra que el escrache se realiza por la desconfianza que se tiene por los mecanismos relacionados con la justicia tradicional, en la que las denuncias no prosperan con celeridad. De igual forma, revisando la red social, aparecen testimonios de distintas exalumnas en distintos años. En el pantallazo N.º 2, aparece una imagen con un testimonio de una exalumna en la que se denuncia a un docente por acoso sexual, manifestando que otros(as) docentes y directivas conocían la situación, pero no hicieron nada. También aparece la palabra *“gracias por alzar la voz”*.

Figuras 28 y 29. Imágenes de Instagram de espacios para dar testimonios





Fuente 28: Usuario de Instagram. (2021, 24 de marzo). [Publicación en Instagram con imagen].
Instagram.

Fuente 29. Usuario de Instagram. (2023, 2 de abril). [Imagen publicada en Instagram]. *Instagram.*
Nota: Las imágenes han sido editadas para omitir datos de identificación por criterios éticos de confidencialidad y protección de la identidad de colectivos e instituciones.

Este tipo de manifestaciones en las que se abre la posibilidad de que las víctimas expresen sus experiencias, conllevan situaciones de riesgo y desbordamiento para las personas que denuncian y las que están recibiendo las denuncias. También se tienen riesgos en relación con las implicaciones jurídicas, disciplinarias y emocionales de este proceso.

El punto fue que eso, también para nosotras, implicó algunas dificultades, un reto porque no estábamos preparadas para recibir tantas denuncias, incluso anónimas, de chicas que seguían estudiando en el colegio y eran casos que no sabíamos si direccionar o cómo hacer en su momento. Entonces, obviamente, significa también una carga emocional para las chicas que estábamos adelantando el proceso porque no sabíamos qué era de tal magnitud (Egresada, Kennedy - Bogotá, comunicación personal, 12 de octubre de 2024).

El acceso a los mecanismos de la justicia formal implica para las víctimas una serie de saberes, tiempos y esfuerzos adicionales de los que muchas no disponen. Por esto, muchas de las niñas y las adolescentes que en su momento vivieron situaciones de violencia de género y sexual en las instituciones educativas —aunque aplica en otros espacios—, deciden llevar a cabo acciones como los escraches o las denuncias por redes al ver las barreras de la justicia. De hecho, en los



casos en que se realizan denuncias de haber sufrido violencia sexual en la infancia, pueden hablar del hecho solamente en una edad adulta; justamente, porque es el momento en el que pueden enfrentar autónomamente esta decisión.

Ahora bien, exponerse en redes sociales, en plantones, en medios de comunicación, en público, tiene implicancias para las víctimas. En algunos casos reciben muestras de solidaridad, en otros, por no decir que en la mayoría enfrentan procesos de revictimización que se caracterizan por la estigmatización y el rechazo, etc. Sin mencionar, que los procesos de reparación no logran alcanzarse con ninguna clase de justicia, lo que incrementa más la sensación de impunidad.

La tensión entre la justicia punitiva tradicional y las justicias alternativas no se circunscribe a un debate meramente jurídico, sino que también tiene un carácter pedagógico. Esto se atribuye a que todos estos tipos de justicia tienden a priorizar acciones que se deben aplicar al victimario en lugar de a la víctima, lo que fortalece la pedagogía de la crueldad, al darle más importancia a la persona que inflige daño que a la que lo recibe. En contraste, las pedagogías feministas promueven otras justicias que complementen la demanda de sanción para el agresor sin descuidar el componente restaurativo para la víctima y su comunidad. Una de las estrategias pedagógicas empleadas para fomentar la restauración de las subjetividades afectadas por esta forma de violencia consiste en posibilitar espacios de escucha que promuevan acciones de justicia hermenéutica y testimonial desde medidas reparatorias concebidas por las víctimas.

La percepción de la justicia para las víctimas de violencias sexuales por parte de otros(as) actores(as) educativos(as) es crítica frente al propio sistema, pero también a todo el proceso que implica enfrentarse a una situación de denuncia de presunta violencia sexual con menores de edad. En el caso específico de las orientadoras y los orientadores de las instituciones cuya función es activar las rutas de atención en situaciones de presunta violencia sexual deben enfrentar a momentos de riesgo relacionados con los procesos de justicia. Uno de esos momentos está relacionado con la comparecencia a la Fiscalía, cuando reciben las denuncias de las presuntas víctimas menores de edad.

De este relato que sigue se evidencian las diversas emociones que enfrentan estas personas cuando deben asistir a espacios judiciales, lo que tiene implicaciones judiciales e



incluso riesgos de seguridad al tener que ver cara a cara a la persona acusada: “me tocó también ir a hacer la denuncia ante una Fiscalía y fue un poco duro, porque uno tiene que estar en Fiscalía con el abusador” (Orientadora SED, Kennedy-Bogotá, comunicación personal, 25 de julio de 2024).

Justamente, este contexto constituye una forma de revictimización para las personas que están encargadas de la orientación, pero pueden serlo las directivas docentes, docentes, madres de familia, hermanas(os) mayores, que deciden acompañar a los y las menores, ya que deben compartir espacios como el anterior descrito con el victimario. Además, deben enfrentar la carga emocional de todo lo tedioso que implica tener que pasar con un procedimiento legal contra otra persona.

En cuanto a la manera en que estos actores enfrentan las denuncias de presuntas violencias sexuales por parte de docentes de las instituciones educativas, se pueden encontrar tres experiencias: la primera, la larga espera mientras se aclara la situación disciplinaria y judicial por los entes pertinentes; la segunda, la sentencia como un acto ejemplarizante hacia otros funcionarios públicos, y finalmente, los casos de “falsas acusaciones”.

En la primera experiencia, se menciona que los tiempos para resolver jurídicamente una denuncia de violencia sexual son impredecibles. Además, la manera en que se procede para determinar en qué lugar debe permanecer un docente que es acusado de alguna forma de violencia sexual no es la misma para todos(as). En algunas ocasiones, el supuesto agresor es apartado de la institución educativa y enviado a la Dirección Local de Educación (DILE), en otras se efectúa un traslado de institución y en otras se puede dejar al agresor en contacto con la comunidad escolar. Esta forma de proceder en el plano administrativo muestra la poca armonización y agilidad en los procesos disciplinarios y judiciales para enfrentar estos casos. Lo que es preocupante es que se permita a un adulto acusado de violencia sexual siga teniendo contacto con la supuesta víctima. En el siguiente relato se expone la manera que se produce en estas situaciones: “Yo tengo conocimiento más por la voz a voz, de que muchas veces pasa tiempo y el profesor sigue laborando en el mismo lugar con los mismos estudiantes”(Orientadora SED, Usme, Bogotá, comunicación personal, 22 de marzo de 2024).



Algunos(as) orientadores(as) también han tenido que enfrentar procedimientos judiciales contra presuntos agresores al interior de la institución educativa. En el siguiente fragmento se hace referencia a un docente que fue apresado mientras estaba en clase, lo que constituye, más allá de una muestra de justicia, una exposición innecesaria frente a los y las estudiantes. Este hallazgo evidencia que esta modalidad de justicia privilegia la sanción; sin embargo, desatiende el delicado “*tejido social*” institucional, enviando un mensaje al estudiantado de desconfianza y riesgo con las y los demás educadores. Este tipo de medidas no permiten contrarrestar la pedagogía de la crueldad que normaliza la violencia sexual en todos los espacios sociales, al contrario, a esta justicia le falta mucho para que estos castigos ejemplarizantes se conviertan en oportunidades para reconocer las formas de producción de la violencia sexual.

Sí, ese docente fue denunciado en el colegio. Y fue apresado en un momento de clase y salió con esposas del colegio y hace dos años salió su sentencia por 11 años de cárcel. Ese caso fue un caso que tiene mucho en duelo, por ejemplo, yo hablo de ese caso simplemente es más con los directivos. (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 22 de julio de 2024).

La referencia que se hace sobre la situación de “duelo” y a que solo se habla de este caso en el equipo de directivas docentes, lo que muestra que se pretenden dejar en el olvido por el dolor que provocó los hechos ocurridos en esta escuela. Esto sugiere que quizás los y las estudiantes pueden estar sintiendo este mismo duelo y confusión, pero no es tenidos(as) en consideración, y con esto, se silencia ese dolor colectivo.

En el caso de la “falsa acusación”, está el siguiente relato: “El caso resultó ser un falso positivo. El maestro fue destituido y pagó con la cárcel. Finalmente, hubo una retractación por parte de la presunta víctima” (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 8 de octubre de 2024). Este relato se señala cómo una denuncia termina en una retractación a pesar de que el docente ya había sido destituido y privado de libertad; lo que obligo a las entidades correspondientes a indemnizarlo. Esto revela una tensión entre la necesidad de celeridad en los procesos judiciales con el respeto por el debido proceso y la eficacia de los procesos investigativos, lo que demuestra la urgencia de otro tipo de justicias. De esta manera, se evidencia la fragilidad de los sistemas de justicia tradicional, que no necesariamente garantizan justicia y verdad, sino castigo punitivo que muchas veces no reconforta a las víctimas.



Las condiciones institucionales de la pedagogía de la crueldad en las instituciones educativas de Bogotá

Las condiciones institucionales que sostienen la producción de las pedagogías de la crueldad se evidencian en prácticas discursivas que replican interseccionalmente las desigualdades de género, clase y etnia en la escuela. Dicho mecanismo se concreta a través de tres barreras: el refuerzo de violencias sexistas que impide la existencia de pedagogías alternativas; la naturalización de estereotipos de género; y la invalidación sistemática del testimonio de niños, niñas y adolescentes respecto a las violencias que padecen. No obstante, las pedagogías feministas disputan la normalización de dichas injusticias y, por ende, confrontan esta dinámica de opresión en el contexto cotidiano de la escuela.

Justamente, disputar y normalizar las injusticias que se presentan en la escuela hace que las docentes con enfoque en las pedagogías feministas tengan dificultades relacionadas con la precariedad laboral, la censura y la persecución a implementar este enfoque en la escuela. En la siguiente narración se evidencia esto: “yo a esta edad que ya construí, pues una vida y demás ya tengo la posibilidad de hacer cosas de ir y venir incluso a que me golpeen, esté la puedo sobrevivir con el golpeteo” (Docente secundaria de literatura, Chihuahua - México, comunicación personal, 29 de enero de 2023).

Esta frase es necesaria desglosarla para poderla interpretar. Lo primero, lo que se interpreta en el subtexto, “*puedo sobrevivir*” y es decir, la posición de una maestra que tiene condiciones materiales en relación con tener un empleo y una profesión, que le permiten asumir su posición ético-política sin sentir el temor a perder estas condiciones. Lo segundo, la utilización del término *golpeteo*, se refiere a los obstáculos que abiertamente ponen las instituciones educativas a las prácticas de las pedagogías feministas. Lo tercero, establece una diferenciación por razones de edad y estabilidad laboral con las jóvenes estudiantes que empiezan a desarrollar actividades relacionadas con el activismo feminista, en tanto que pueden quedarse sin trabajo, tener problemas en sus instituciones educativas o en sus hogares. Lo que hace que reconozca su posición de privilegio y estratégica para desarrollar sus actividades desde las pedagogías feministas.



Por su parte, existen formas de violencia sexista institucionales relacionadas con la normatividad escolar, que pretende a través de restricciones reafirmar las construcciones de identidades esencialistas al imponer una manera de llevar los uniformes a partir de mandatos de género. Este es el caso de una maestra que trabaja en un colegio femenino donde las y los estudiantes tienen identidades diversas, por lo tanto, quieren llevar el uniforme de acuerdo con su la identidad de género, pero la institución no lo obstaculiza. En el siguiente relato se enseña esta situación:

(...) tienen identidades diversas, que están haciendo tránsitos a lo masculino y que los acudientes lo ven como una forma de corrección matricularlas en un colegio de niñas.

Obviamente, ellas se sienten desde lo masculino, pero siguen siendo obligadas a usar el uniforme femenino y están ahí entre la espada y la pared (Docente Secundaria de Ciencias Sociales, Mártires – Bogotá, comunicación personal, 6 de mayo de 2023).

De esto se muestra otra forma de violencia sexista, relacionada con matricular a las niñas en un colegio femenino para “corregir” las identidades de género diversas. Por otra parte, se evidencia la falta de interés por acompañar desde el cuidado y la seguridad a las infancias que están realizando tránsitos de identidad de género mientras están en la escuela y, por último, que el uniforme sigue siendo un instrumento para reafirmar los mandatos de género.

Existen otras circunstancias institucionales de producción de pedagogías de la crueldad; esto se demuestra en la ausencia de estrategias formativas para que la orientación, la docencia y las directivas atiendan las situaciones de presunta violencia sexual hacia estudiantes de forma asertiva, especialmente para que no se generen situaciones de revictimización, etc. En el relato que sigue se evidencia una falta de comprensión sobre los testimonios de niñas, niños y adolescentes, porque como lo expone esta orientadora: “muchas cosas pasan desapercibidas porque no se reconocen como derecho, sino como a mí me parece que eso no debería ser así desde las posturas personales y eso termina siendo una vulneración de derechos” (Orientadora SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 30 de julio de 2024).

Este relato corresponde a una percepción sobre la falta de formación de los y las docentes, en los temas relacionados con sexualidad, género y violencia. Asimismo, manifiesta una problemática reiterada en todas las instituciones educativas, como es la falta de personal



capacitado para atender la demanda sobre situaciones de violencia que tienen las niñas, niños y adolescentes, lo que hace que terminen “apagando incendios”.

En este relato; “entonces valió más la versión de los papás de que el niño era mitómano, de que tenía una enfermedad, que lo hacía inventar cosas (Docente primaria, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 16 de septiembre de 2024), se muestra por una parte, condiciones institucionales en las que la falta de formación no se limita a los conocimientos concretos necesarios para activar las rutas de atención en presuntos casos de violencia sexual, sino que se extiende a la comprensión empática hacia los testimonios de los y las estudiantes. Es por esto que este fragmento revela la producción de *injusticia testimonial* al negarles el derecho a la credibilidad en las versiones de los niños y las niñas, al contrario son considerados “mitómanos” y que inventan cosas. En este contexto, la injusticia testimonial tiene una relación con el “adultocentrismo”, en tanto “vale más la versión de los papás” y adultos(as) que la del niño y la niña, lo que ocasiona la invisibilización y censura de sus voces, opiniones y sentires. Esta forma de crueldad hace que muchas veces las víctimas que denuncian las situaciones de violencia vivan esta experiencia sin que un(a) adulto(a) les brinde atención y ayuda.

Por desgracia, esta no es la única forma de producción de la pedagogía de la crueldad. Existen otras que se van normalizando a partir de la hiperregularización de prácticas cotidianas en las dinámicas convivenciales en las instituciones educativas que pretenden el control del cuerpo, el lenguaje y el espacio que habitan la niñez y adolescencia en la escuela.

Las instituciones educativas han tenido que implementar cambios en las regulaciones convivenciales por cuenta de diversas movilizaciones, la actualización de la normatividad sobre atención a casos de violencia en los colegios, la desnormalización de las violencias basadas en género y sexuales, entre otras causas. Algunos(as) actores(as) educativos(as) perciben estos cambios en aspectos clave, como con regulaciones sobre las relaciones en los espacios comunes, el lenguaje y el trato cotidiano entre docentes y estudiantes, la distribución de las responsabilidades en el manejo de casos de convivencia y los ajustes al manual de convivencia.

El cambio más comentado por estos(as) actores(as) educativos(as) está relacionado con una lógica del control e hiperregularización de la habitabilidad de los espacios escolares por parte de los y las estudiantes sin que escape a la supervisión adulta. La manera de hacerlo se muestra en el



siguiente relato: “Hemos regulado la cantidad de estudiantes de pronto que salen al baño, entonces nosotros tenemos un carné para autorizar las salidas de estudiantes. Un estudiante o el máximo dos pueden estar por fuera con el permiso del docente; deben tener su carné” (Docente ética SED, Ciudad Bolívar, Bogotá, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

Las regulaciones que implementan en este colegio sobre el uso de baños realizados se hacen desde un enfoque de seguridad más que de cuidado. Se entiende que esta medida que pretende prevenir la violencia sexual termina por reproducir una pedagogía de la crueldad, a partir de enseñar desde el miedo y la desconfianza. En este caso, el uso obligatorio del carné y la vigilancia externa de los baños constituyen una demostración de que las escuelas gestionan los cuerpos infantiles y juveniles desde una lógica de control regulador de los espacios íntimos, como son los baños, el único lugar en la escuela que parece libre de la supervisión adulta. Contradictoriamente, al tiempo que se regula la utilización de este espacio, también se adopta una medida relacionada con acabar con una práctica sexista en el empleo del uniforme según el estereotipo de género de la falda para mujeres y el pantalón para hombres, lo que parece mostrar una apertura de la escuela para transformar este tipo de prácticas.

Otra medida regulatoria en la escuela para prevenir la violencia sexual tiene que ver con el cuestionamiento que en los últimos años se realizó de entablar relaciones erótico-afectivas entre docentes y estudiantes. Anteriormente, este tipo de relaciones estaban normalizadas, especialmente se invisibilizaba el vínculo asimétrico por edad, trayectoria y posición de poder que tenía el adulto y la joven. En el relato que sigue se muestra que existen conversaciones entre profesores en las que se siguen normalizando estos comportamientos, en las que se llama la atención a otros, con ‘cuidado’ porque es contrario a la norma. No obstante, se omiten las repercusiones que dejan estas relaciones a la menor de edad, con menos experiencias afectivas y en posición de subordinación por el rol que ocupan.

(...) después de la ley, ya empiezan a surgir unas implicaciones del trato del alumno, por ejemplo, con una menor de edad, las relaciones sexuales, entonces eso va cambiando. Ya cuando uno tiene ese tipo de conversaciones. Uno les dice a los compañeros que hay que tener mucho cuidado porque hay una serie de leyes y procesos disciplinarios (Docente Ciencias Sociales SED, Kennedy-Bogotá, comunicación personal, 1 de octubre de 2024).



En el s se describe la hiperregulación sobre las relaciones entre docentes y estudiantes en el plano del trato cotidiano, especialmente, advirtiendo que no se utilicen expresiones como “mi amor”, “cariño”. Este tipo de expresiones es ambiguo, en tanto puede connotar afectividad o irrespeto según el contexto, la entonación, etc. Este tipo de expresiones se regularizaron en las escuelas, condenando su utilización en el trato cotidiano entre docentes y estudiantes. La manera en que convencer al profesorado de que no se utilicen estas expresiones es aludiendo al miedo a malas interpretaciones por parte de los y las jóvenes que se pueden sentir acosadas, como si las jóvenes no supieran distinguir una expresión de afecto, de una de acoso. En relación con lo que tiene que ver con la regulación, hace mención de que puede ser malinterpretado.

(...) Se establecieron a nivel de protocolos muy estrictos dentro del colegio, con el uso de los baños, con el lenguaje de los profesores, con estudiantes, por ejemplo, ya en el colegio es decirle “mi amor” o “cariño”, eso ya no se puede. De cierta manera, yo siento que a veces perdimos en la cordialidad y la amabilidad, porque también muchas cosas del lenguaje son malinterpretadas o pueden ser mal usadas (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 22 de julio de 2024).

Mientras se prohíbe la utilización de ciertas expresiones a los docentes hombres, a las docentes mujeres se establecen otras regulaciones. En este relato de docentes de preescolar, describen que en la actualidad no se puede ayudar a limpiar a los niños y las niñas de 3 a 6 años después de ir al baño como una medida contra el abuso sexual, evitando que personas desconocidas toquen a niños y niñas. Por esto, ahora se les pide a niños y niñas que tengan autonomía para ir al baño.

Al principio para mí es bastante tedioso, porque a veces, por ejemplo, acá, en transición, se les dice a los papás que los niños van solos al baño. Nosotros no hacemos acompañamiento al baño, solamente damos por ahí una ronda ya cuando se demora mucho, pero no más. No se les limpia colita, ellos se deben bañar los manos solitos, o sea, todo ese tipo de cosas [...] Nosotros, acá en el colegio, nos tienen prohibido manipular a los niños (Docentes de preescolar, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 28 de agosto de 2024).

En los cambios regulatorios aparecieron nuevas categorías que se han vuelto parte del lenguaje cotidiano de las escuelas por cuenta de su uso reiterado en los protocolos de atención 5.0. Estas categorías son “corresponsabilidad”, “primer respondiente” y “debido proceso”. La



categoría de “corresponsabilidad” pretende reconocer que las actividades de cuidado deben ser equitativas. En Colombia, según el Código de Infancia y Adolescencia, en el artículo 10 de la Ley 1098 de 2006, esta se refiere a la “conurrencia de actores y acciones para garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes”. Mientras que “el primer respondiente”, según el directorio de protocolos, 5.0, es la persona que es conocedora directa “del hecho y/o de la presunta violencia sexual, que tiene la obligación de reportar y denunciar el hecho ante las autoridades competentes” (p. 77).

En relación con el siguiente relato, se evidencia la apropiación de este tipo de categorías y las tareas que tiene que realizar como diligenciar formatos, toda una serie de pasos que emulan un proceso jurídico por parte de la primera persona que se entera de la situación y no se debe delegar en otros funcionarios(as) como directivas docentes y orientadores(as): “hablar del *debido proceso*, del *primer respondiente*, de diligenciar los formatos del observador, de la apertura del proceso, de recoger versiones, pues hace que ellos entiendan que tienen una corresponsabilidad también en la atención de la situación (Orientadora SED, Kennedy-Bogotá, comunicación personal, 24 de julio de 2024).

La producción de la pedagogía de la crueldad no solo aplica a la hiperregulación de las dinámicas convivenciales de las instituciones educativas. También, se aplica al fortalecimiento de la cultura del silencio entre la censura y la autocensura.

La cultura del silencio: mecanismos de censura y autocensura a la infancia y adolescencia en la escuela

Esta cultura se caracteriza por evitar, censurar o convertir en tabú ciertos temas en las escuelas, especialmente los relacionados con la sexualidad y las violencias. También, se distingue por evitar hablar o confrontar actos considerados socialmente reprochables o crueles, pero que se realizan o se sabe que se cometen sin estar ocultos completamente, aunque las personas especialmente adultas(as) pretendan no verlo. En la escuela se presentan muchos casos de abuso, acoso y violencia sexual hacia niños, niñas y jóvenes. En la interpretación que realizan las(os) docentes que trabajan desde las pedagogías feministas, existen algunos(as) adultos(as) que simplemente se niegan a involucrarse. Para esto, como lo muestra el siguiente relato, prefieren que el testimonio lo reciba otra persona:



(...) mis compañeras y compañeros que me dijeron, tú te metes en pedos porque quieres, por pendeja, aquí si una niña viene y me dice, oiga, profe, yo tengo que decir a mí que no me diga nada, vaya, dígaselo a la maestra Adriana, o sea, o vaya y dígaselo al director o vaya y dígaselo a trabajo social (Docente secundaria de literatura, Chihuahua - México, comunicación personal, 29 de enero de 2023).

En este relato se expone que al llevar a cabo acciones de evitación para recibir el testimonio, algunos y algunas adultas fomentan la cultura del silencio, además, consideran que la maestra que escucha “se mete en pedos porque quiere”, ya que ellos y ellas evitan que sus estudiantes les cuenten situaciones que implique que de su parte realicen activación de protocolos. Por esto terminan por enviarles a que les cuenten sobre la ocurrencia de situaciones de violencia a otras maestras, autoridades educativas o trabajadoras sociales.

En algunas ocasiones, la cultura del silencio está relacionada con relaciones y prácticas que terminan por normalizarse, pero que constituyen formas de violencia. En otras situaciones está relacionado con complicidades que se establecen a partir de acuerdos tácitos entre adultos(as) para protegerse de las repercusiones laborales, disciplinarias y judiciales, y en otros casos, a miedos por denunciar situaciones de vulneración de derechos hacia la niñez por sentir que se puede meter en algún problema. Esto lo muestra el siguiente relato:

(...) yo creo que muchas veces no se dice nada porque después me van a decir que soy un sapo porque *sapie* al profesor, posteriormente la van a coger contra mí o también hay miedo, porque a veces uno dice: yo siempre fui muy clara y es como yo tengo que reportar, en mi caso y a quién le tengo que creer es a mi estudiante, pero uno ha visto casos en los que invalidan a las mismas profesoras cuando sabe de situaciones de abuso (Orientadora SED, Bosa, Bogotá, entrevista, comunicación personal, 30 de julio de 2024).

Este testimonio muestra algunas de las características de esta cultura del silencio en la escuela: la primera es conocer una situación, pero hacer que no suceda nada. La segunda, el silencio se presenta como una opción para evitar tener inconvenientes, por tener miedo a enfrentarse a las repercusiones de una denuncia, y la tercera, la invalidación de ciertos testimonios por provenir de voces no “creíbles” como las maestras, las mujeres, los niños y las niñas.



Estas injusticias testimoniales llevan a que las víctimas interioricen como mecanismo de defensa o estrategia de sobrevivencia ante la incredulidad de sus denuncias, la estigmatización por hablar de temas tabúes y las prácticas de castigo porque sus testimonios resquebrajan la cotidianidad, lo que quieren evitar a pesar de la naturaleza de la denuncia. Esto muestra que la injusticia testimonial no solamente implica censurar algunas voces, sino que pone en evidencia que para hablar se necesita de condiciones materiales e institucionales para hacerlo. Para Linda Martín (2019), la autocensura y el silenciamiento de las víctimas se logran por fuerza de las amenazas, la experiencia de contar levantará escepticismo y el resultado es mayor humillación (p. 251). Finalmente, las víctimas terminan por silenciarse de nuevo. En el relato que sigue, una docente que trabaja en procesos de restitución emocional con mujeres de distintas edades narra la manera en que ellas viven con esa situación:

Ella estaba siendo señalada como mentirosa. A ella nunca más se creyó nada, de lo que ya dijo, siempre había una mirada, así como de castigo, de mira lo que provocaste. Al decirlo, era uno como un castigo permanente. En los otros casos se callaron, porque su entorno no lo iba a proteger [...] Entonces la sobrevivencia estuvo en callarse las cosas, callaron por sobrevivir, no por otra cosa (Docente secundaria en tecnología, Canarias - España, entrevista, comunicación personal, 26 de agosto de 2024).

Este relato resalta claramente cómo actúa la cultura del silencio en las víctimas al constituirse en prácticas sistemáticas en las que se pretende mantener sin ningún tipo de alteraciones instituciones como la familia, la escuela, el trabajo a partir de la exclusión de aquellas personas que se atrevieron a contar que experimentaron (experimentan) una situación de violencia sexual. En este sentido, se aplica a las víctimas, a las que se les señala explícitamente de “mentirosas”, se ejerce en ellas censuras simbólicas, “mirada de castigo”, culpándolas “mira lo que provocaste”, además se les excluye de los espacios en los que ocurrió el hecho que denuncia, lo que termina por hacer que la víctima se autocensure. Esto corresponde a un mecanismo de protección: “callar para sobrevivir”. De igual manera, desaparece para las víctimas su derecho a la credibilidad por no responder a los códigos comunicativos del espacio familiar, la escuela o el trabajo, a cambio pierden su propia voz, y con ello se niegan a sí mismas: “ella nunca más se creyó nada”. Finalmente, se excluyen del entorno a las personas que tratan de protegerla, llevando a una situación de desprotección total.



En los espacios escolares, el silenciamiento frente a los casos de violencia sexual se presenta cuando se reproduce sistemáticamente la situación previamente descrita. Susana Draper (2024) muestra que esta autocensura se sintetiza con el dicho popular de “morderse la lengua”, lo que hace alusión a un proceso de autolesión “frente a ese acto constante de callar, al esfuerzo y la agresión que conlleva -dañar la lengua en su múltiple sentido- el órgano, su capacidad para degustar y también la capacidad de significar, de “revelar” (Draper, 2024, p. 111).

En la escuela y la familia, no solamente sucede la autocensura, sino que en las ocasiones en que la víctima habla, pero el entorno se hace que no hubiera contado nada, se convierte en una forma de “ignorancia estratégica”. Esto se hace al saber que una situación de violencia se ignora para evitar los inconvenientes en las instituciones, que las denuncias pueden generar, por lo que “no se dice nada”. Lo más lamentable es que se impone a la víctima no solo a callarse, y con ello negarse a sí misma, sino también a cohabitar e interactuar con su agresor. Esta situación la relata una maestra de preescolar: “no se dice nada y todo se maneja tal cual en las familias en que hay un abusador. Entonces no se dice nada, sígalo respetando a usted, saludé y la verdad es que en el colegio no se había hecho nada” (Docente preescolar, San Cristóbal, Bogotá, comunicación personal, 6 de mayo de 2023).

En este sentido, no solamente se les obliga a silenciarse, autocensurarse, se les desconecta de su entorno protector, además se les obliga a convivir con la persona que les agrede, toda una pedagogía de la crueldad. De manera similar, las voces educativas entrevistadas para esta investigación también consideran que existe un silencio cuya característica no es la falta de interés por hablar, sino que corresponde a un acto condicionado por la *injusticia hermenéutica*, en la que por razones relacionadas con prejuicios identitarios y sociales se descarta la verosimilitud de un relato.

En este sentido, se descartan ciertos testimonios como verdaderos o falsos según la identidad de las personas que los enuncian. Esto, por supuesto, provoca que las personas que necesitan hablar tengan miedo de contar su experiencia. Este tipo de narrativas muestran que las víctimas no carecen de voz, sino de espacios legítimos para ser escuchadas: “lo que uno ve muchísimo cuando los niños de pronto le cuentan a uno, pero no decimos nada, nos quedamos callados mientras el abuso sucedía. Sabíamos que estaba mal. Sabíamos que no queríamos, que



no nos gustaba, pero lo permitíamos, pero igual nos quedamos callados” (Orientadora SED, Usme, Bogotá, entrevista, comunicación personal, 22 de marzo de 2024).

Las familias de las víctimas de violencia sexual son las que más fomentan el silencio, con esto perpetúan la injusticia testimonial no por ignorancia, sino porque voluntariamente quieren “taparlo todo”, con esto generan falta de confianza para hablar, generando un daño que se suma al ya infligido. Sin embargo, según lo comentan estas dos maestras de preescolar, el silencio se convierte para la víctima en un tormento. autolacerarse al “morderse la lengua”.

Para unas maestras de niños y niñas: “dentro de las familias también muchas veces tapan todo ese tipo de situaciones y por eso a los pelados muchas veces les da miedo denunciar. Por eso pienso que hay pelados tan violentos, porque como no han podido sacar eso, de pronto los está martirizando.” (Docentes de preescolar, Bosa, Bogotá, entrevista, comunicación personal, 28 de agosto de 2024). En este fragmento se interpreta que la situación de no hablar de la experiencia de violencia puede conducir a que la víctima asuma una conducta violenta. Sin embargo, esta interpretación desconoce que las víctimas de violencia sexual no presentan el mismo comportamiento, sino que algunas pueden comportarse de manera pasiva, sociable y tranquila, etc.

El tormento que sufren las víctimas por cuenta de la injusticia testimonial está relacionado con las distintas maneras que tienen los adultos para censurar sus testimonios. En el siguiente relato corresponde a la manera que algunas docentes interpretan las actuaciones de las familias: “la mamá grabó a la niña y fue y le dijo a la abuela, o sea, a la suegra le dijo imagínense lo que me está diciendo la niña, mire y le puso la grabación y eso empezó a pegarle a decirle que ella era una mentirosa” (Docentes preescolar, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 28 de agosto de 2024). En este relato, las docentes identifican la injusticia testimonial, en la que no solo no se le cree a la niña y su mamá, sino que se protege al supuesto agresor. Esta injusticia es doble, al mostrar que no solamente la infancia es sometida a la falta de credibilidad, sino que incluso las propias madres. Esto se convierte en una forma de injusticia hermenéutica al no reconocer que ni la niña ni su mamá comprenden qué es la violencia sexual, en cambio, sí encuentran con la indiferencia del marco moral de la familia tradicional.



Se evidencia una narrativa del ‘mejor no digamos nada’ como una estrategia de autoprotección frente a más violencias provenientes del contexto en el que se desenvuelve el agresor, la estigmatización hacia las víctimas y su familia. Igualmente, es una actitud de prevención ante instituciones encargadas de restitución de derechos, como el ICBF, cuya percepción de las familias es que es una institución encargada más de control desde el castigo que del cuidado. Este silencio revela una violencia institucional en la que se sigue considerando que es más importante mantener “la buena imagen” de la familia y la escuela que la protección del menor. Un orientador lo interpreta de la siguiente manera: “Las familias temen mucho al prejuicio en la estigmatización social, no es fácil uno decir que el padrastro abusó de la hijastra o que el tío abusó de la sobrina o que el hermano abusó de la hermana” (Orientador SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 8 de octubre de 2024).

La mayoría de las narrativas hablan del silencio adulto y las intenciones de proteger, primero, sus derechos, libertades e imágenes de las instituciones, más que de la restitución del niño o niña victimizada que merece cuidado. Además, se les emite el mensaje de que no sirve de nada para hablar, confiar y, con esto, se perpetúa la violencia. Para una orientadora, esto provoca más: “La violencia sexual que los estudiantes recuerdan y de pronto muchas veces los que manifiestan es el silencio del adulto, y se refleja esa ansiedad en esas depresiones. A mí me pasa esto, pero los adultos que estuvieron en ese momento no hicieron nada” (Orientadora SED, Usme, Bogotá, comunicación personal, 22 de marzo de 2024). La carga de los recuerdos de la situación victimizante puede durar meses, años o décadas, convirtiéndose en una agonía permanente; por esto, hablar resulta ser liberador (Martín, 2019, p. 251).

Existe una violencia sexual que termina ocultándose con mayor destreza, que es la que ocurre contra niños y hombres. Ellos enfrentan una injusticia testimonial por cuenta de los estereotipos de género, en este caso el relacionado con la masculinidad tradicional. Muchas veces, la causa para que permanezcan en silencio es para evitar que se les ridiculice o juzguen por no cumplir con el mandato de masculinidad hegemónica por no defenderse o considerarlos traidores de la heteronormatividad, lo cual los deja sin palabras y sin legitimidad; pero al tiempo sin un oído amigo que los escuche sin prejuicios. En el caso del siguiente relato, la orientadora interpreta que estos niños que no encuentran maneras de comunicar la violencia de la que fueron víctimas pueden terminar en situaciones de vulnerabilidad socioemocional. Ahora bien, este



relato pone también de relieve que son las amistades las que acompañan a las infancias a “alzar su voz” y buscar alguna persona que les crea.

(...) muchas veces los niños no lo manifiestan, si les ha pasado, no lo manifiestan. Es muy rara encontrar cuando lo hacen generalmente es por son llevados por una ideación suicida muy fuerte, una depresión muy fuerte, que les hace hablar o por amigos, por la presión social de buenos amigos, que le dicen alza tu voz y di lo que está pasando que te vamos a apoyar (Orientadora SED, Usme, Bogotá, entrevista, comunicación personal, 22 de marzo de 2024).

Este relato muestra que la injusticia testimonial actúa de manera diferenciada según el género, la orientación sexual, la raza, la clase, etc. Los testimonios son creídos de manera distinta si es niño o niña. En el caso de las niñas, quizás tengan más oportunidad de que su testimonio sea escuchado, sin embargo, esto no implica que se les comprendan, que reciban una escucha empática y que sean ayudadas.

Muestra de esto es el siguiente relato: “La gente le tiene miedo a denunciar situaciones de violencia de género, porque se ha naturalizado mucho ese tipo de violencia y se asocia con malos comportamientos. Entonces yo he visto casos de niñas que son maltratadas, pero que se consideran o se asocian con cuestiones morales” (Coordinadora Secundaria SED, Kennedy, Bogotá, comunicación personal, 1 de octubre de 2024). En este fragmento se revela la articulación de la injusticia hermenéutica con la lógica patriarcal al interpretar que la violencia de la que fueron víctimas es responsabilidad de ellas y no del agresor. Esta interpretación viene de asociar comportamientos, actitudes, cuerpos, lugares como objetos de invitación para acceder al cuerpo sin necesidad de consentimiento de la otra persona.

Las anteriores narraciones muestran la existencia de una injusticia hermenéutica que invalida algunos testimonios según el lugar que ocupan en el espacio social, si se es niño, niña, la edad que tienen, la clase social, la procedencia, si se comportan de cierta manera, etc. Esta aplicación de la pedagogía de la crueldad termina por establecer un criterio arbitrario para determinar los sufrimientos y experiencias que pueden ser narrables y escuchadas, al tiempo que determina cuáles deben ser negadas o patologizadas. Sin embargo, las experiencias mostradas en este capítulo muestran que las víctimas y las personas cercanas idean estrategias alternativas de



resistencia a la pedagogía de la crueldad que permiten que el final quede abierto para que construyan lo que son y quieren ser de manera individual y colectiva (Martín, 2019, p. 205).

En esta reconfiguración de su ser, las pedagogías feministas pueden contribuir a que las personas que han experimentado cualquier tipo de violencia puedan trabajar en aquellas experiencias que han dejado marcas de crueldad en sus cuerpos, para que sean transformadas mediante apuestas pedagógicas orientadas hacia la sanación, el cuidado y la emancipación. En el capítulo que sigue se mostrarán los principales hallazgos y resultados del análisis de las narraciones de actores educativos, especialmente de docentes que trabajan en los enfoques de las pedagogías feministas en las instituciones públicas de Bogotá con apuestas conscientes de convertir estos espacios educativos en lugares libres de toda forma de violencia.



Capítulo 6. La disrupción de las pedagogías feministas . En el fondo de la caja siempre queda la esperanza

En este capítulo se abordará la última dimensión de la pedagogía de la crueldad en la que se reproduce en el ámbito cotidiano. Esta dimensión tiene como característica que constituye el espacio de acción transformadora que tienen las pedagogías críticas y feministas para hacer una disrupción a las relaciones de dominación, control y opresión que generan violencias en la escuela. Esta disrupción alude a la forma en que los discursos y prácticas de las pedagogías feministas han conseguido desafiar los significados y sentidos predominantes en temas como la violencia sexual, que, como resultado de diversas luchas, ha pasado de ser un asunto tabú y privado por convertirse en un asunto colectivo y público. En este contexto, se produce una “disrupción”. Según Arango, “los discursos feministas pueden ser interpretados indudablemente como “discursos heréticos” que manifestaron y continúan manifestando las revueltas de las mujeres y su búsqueda de nuevas definiciones del mundo social y de su posición en él” (Arango, 2002, p. 117).

En este capítulo tiene dos partes. En la primera parte se hace el análisis de las narrativas sobre las disrupciones de las pedagogías feministas en respuesta a la pedagogía de la crueldad. En la segunda parte, se abordarán las narrativas de maestras que trabajan desde el enfoque de las pedagogías feministas desde un enfoque más personal.

Para comenzar, es necesario reconocer el significado que las maestras les otorgan a las pedagogías feministas. Ellas nombran su apuesta por las pedagogías feministas con nombres familiares como la pedagogía violenta y la pedagogía púrpura. Esta denominación de nombres no solamente hace referencia a los elementos simbólicos del feminismo, sino que muestra la asociación que hacen con una pedagogía de color, alegre, de la promesa y la transformación al llevar a las escuelas, “la conexión entre la educación y la justicia social” (hooks, 2022, p. 116).

Estas pedagogías que surgen de la educación popular y las pedagogías críticas, según las palabras de una docente, constituyen “nuestras raíces”. “Está la pedagogía crítica, que no es otra cosa que cuestionar el sistema en el que estamos tomando conciencia de los privilegios y las opresiones poniendo en el foco a la educación” (Docente universitaria, Madrid, España, comunicación personal, 24 de enero de 2024).



En esta frase se resume una definición común para las maestras que participaron en esta investigación. El considerar a las pedagogías feministas como aquellas que permiten tomar conciencia de las opresiones y privilegios en un sistema desigual y el rol que juega la educación al respecto; “y esto, ¿qué es?, es que la educación puede reproducir o puede transformar este sistema de opresión y privilegio. Esta lectura o este diálogo se hace entre pedagogía crítica y pedagogías feministas” (Docente universitaria, Madrid, España, comunicación personal, 24 de enero de 2024).

De estos fragmentos se muestra una convergencia en la manera en que las participantes se posicionan frente a las pedagogías feministas. En primer lugar, existe una apuesta ética y práctica en la que solamente existen dos posibilidades: estar en la línea de la reproducción de las estructuras de poder o estar en la línea de las transformaciones sociales. Segundo, la potencia de la transformación se encuentra asociada con “ponerse los lentes violetas”. Esta metáfora hace referencia a una perspectiva que revela las prácticas sexistas normalizadas en el entorno escolar y social, así como a la implementación de medidas para neutralizar dicha situación. Según lo expresa una orientadora: “cuando uno pasa por el filtro feminista así con esta mirada crítica que entiende la inequidad de los sexos, del género y las diferentes opresiones, pues cuando uno interviene ya esas cosas no se pasan por alto” (Orientadora SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 30 de julio de 2024).

Justamente, en este relato de la orientadora, reconoce que en la escuela se construye “lo normal” a partir de parámetros que regulan los comportamientos, prácticas y modos de habitarlas (Sandi y Báez, 2024). En consecuencia, las pedagogías feministas cuestionan la normalización de las violencias, injusticias e inequidades que allí se presentan. Además, esta narración evidencia que la percepción sobre la opresión no se limita únicamente al reconocimiento de la dominación patriarcal, sino que se reconoce la existencia de la intersección de otras formas de opresión por motivos de raza, clase social, orientación sexual, entre otros. Este aspecto, las docentes coinciden con lo que para Ochy Curiel (2022), determina unas pedagogías feministas transformadoras: “aborda la matriz de opresión que supone comprender cómo se imbrican el racismo, la heterosexualidad, el clasismo, el antropocentrismo y la geopolítica en la vida de la gente subalternizada y construye un proyecto de liberación” (p. 30). Este posicionamiento de las maestras, más que una solidaridad con los sectores subalternos corresponde a la comprensión no



esencializada de la matriz de dominación, reconociendo que esta ubicación esta condicionada histórica, geopolítica y contextualmente.

En este punto, de acuerdo con lo que expresa Luz Maceira (2008), el que se utilice en la mayoría de los relatos de las maestras, las categorías de “mujer”, “hombre”, “femenino” o “masculino” expresan la construcción desde lo cultural y sociohistórico más que a realidades esencialidades” (p. 121). Para las maestras que participaron en esta investigación el sujeto de la emancipación que proponen las pedagogías feministas no es exclusivo para las mujeres, cisgénero, blancas, heterosexuales, sino que contemplan a todos y todas las subalternas en su diversidad. En el relato de esta maestra, ella ubica que “la práctica feminista es la que no solamente pone el dedo en la feminización, sino que empieza a construir rutas para imaginarnos el mundo de otros modos, para relacionarnos de otros modos, para hablar de otros modos” (Docente universitaria, Bogotá, comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

En esta misma perspectiva, para una joven egresada de una institución educativa, las pedagogías feministas deben acercarse a los hombres en los debates feministas como estrategia de prevención de la violencia de género y sexual, en sus palabras: “Sí, deberíamos involucrar a los hombres en estas discusiones, y yo en particular creo que sí deberíamos hacerlo. Creo que es muy importante que sea de temprana edad” (Egresada, comunicación personal, 12 de octubre de 2024). Al involucrar a las masculinidades en el trabajo formativo en las escuelas, contribuye “a superar la tradicional cultura androcéntrica desigual y aportará claves imprescindibles en la construcción de ciudadanías alternativas” (Martínez Martín, 2016, p. 141).

Las educadoras admiten que el feminismo no constituye la única fuente crítica que posibilita el fortalecimiento de apuestas éticas y políticas alternativas para la cultura y la educación, sino que estas se hacen desde herramientas teóricas y empíricas desde saberes otros. Esto implica para una de las docentes que participó en esta investigación: “abrirnos a los saberes desde otros lugares, a buscar estrategias educativas que se salgan de lo hegemónico y de lo formal” (Docente universitaria, Madrid, España, comunicación personal, 24 de enero de 2024). Salir de lo hegemónico en las pedagogías feministas es trabajar desde la experiencia, las emociones, la participación crítica, la escucha, la corporalidad y la subjetividad.



Esto demuestra que esta propuesta pedagógica no se concentra en pensar en estrategias pedagógicas concentradas en el aprendizaje de contenidos, sino que la transformación que se propende atraviesa la subjetividad, lo personal, para incidir en lo colectivo a través de la construcción de vínculos: “entender que la pedagogía es, fundamentalmente, una acción social orientada a construir vínculos” (Docente universitaria, Bogotá, comunicación personal, 31 de octubre de 2024). La centralidad que las pedagogías feministas otorgan a los saberes que rescatan la experiencia, los afectos y las sensibilidades es lo que permite construir esos vínculos al ser la vida misma el elemento esencial de la intervención educativa (Sandi y Báez, 2024).

Este aspecto se relaciona con intervenir en lo cultural, al menos en la forma en que se develan las formas de opresión en las que viven las personas y en la toma de conciencia del propio poder. Así, las personas podrían superar las situaciones en las que se viven desde la violencia. Siguiendo la afirmación de Martínez Martín (2016), esto facilitará la preparación para la autonomía y el empoderamiento (p.141). Una educadora feminista de secundaria condensa esta característica de la siguiente forma: “al atravesar ese nivel e ir a unas emociones muy primarias, a una energía e inteligencia muy desde el cuerpo, de autorrecuperación, de reequilibrar porque no me puedo quedar con el dolor” (Docente secundaria tecnología, Canarias, España, comunicación personal, 26 de agosto de 2024).

La importancia de la transformación en función de intervenir en la cultura implica tener una perspectiva histórica y política. Sin embargo, la visión de utopía sobre la escuela no es igual para todas las maestras, en tanto que existen algunas de ellas que interpretan que las instituciones educativas se pueden lograr los cambios al “hacer evidente la forma en que se ha construido la sociedad, pero también lo que se puede transformar y que es urgente y necesario hacerlo”. Y nuestra forma de hacer en el colegio es a través del empoderamiento de niñas y adolescentes” (Docente de secundaria de Ciencias Sociales SED, Usaquén, Bogotá, comunicación personal, 17 de septiembre de 2024).

Ahora bien, posicionarse desde las pedagogías feministas en las escuelas también tiene tensiones, riesgos y obstáculos. Una tensión existente al posicionarse desde las pedagogías feministas en la escuela tiene que ver con la decisión de ser abiertamente feminista en las instituciones educativas. Para algunas maestras no es necesario explicitar que se tiene una



posición pedagógica desde el feminismo, como una manera de prevenir las predisposiciones negativas que tienen las personas con esta perspectiva teórico-política. Además, de acuerdo con el contexto político, el no hacerlo facilita la protección contra los riesgos de ser atacados por grupos fundamentalistas de derecha y religiosos que dominan muchos espacios académicos, escolares y públicos.

Otra tensión es la que narra una maestra que sostiene que la manera en que algunas educadoras y estudiantes se posicionan desde las pedagogías feministas en la escuela, a partir de posturas en las que se quiere abolir en estos espacios, genera más conflictos que confluencias. Para ella, esta posición desconoce que existen tiempos en los procesos de cambio, y que incendiarlo todo no puede ser la apuesta:

(...) La lectura desde ciertos feminismos es de profunda crítica, tan profunda e incisiva, que pone en situación de demolición a la escuela por cosas que la escuela no termina de hacer bien. Desde la ESI [Educación Sexual Integral], siempre es que lo que estamos haciendo es un ejercicio educativo y el ejercicio educativo también contempla tiempos, o sea, no se trata de incendiar ninguna institución (Docente ESI, Buenos Aires, Argentina, 13 de agosto de 2024).

Este relato muestra que las maestras que trabajan desde las pedagogías feministas no necesariamente tienen posiciones unificadas, sino que algunas también tienen discrepancias. Esta tensión implica un dilema entre mantener un lenguaje estratégico mediador o mantener una apuesta feminista herética. Para algunas de ellas, los discursos feministas deben evitar polarizaciones, si se sustentan en las habilidades de mediación que el propio feminismo permite en las aulas, pero manteniendo el propósito de transformación, a pesar de que implique obstáculos y costos (Sandí y Báez, 2024). Mientras que otras educadoras consideran que la potencia de estas pedagogías es precisamente sus apuestas disruptivas, las que trascienden las intenciones personales, sino que la esencia del feminismo en la escuela es incomodar la “normalidad” que invisibiliza las violencias y opresiones en las instituciones educativas.

En el acápite siguiente se presentará la forma en que las docentes que trabajan bajo el enfoque de las pedagogías feministas llevan a cabo acciones de resistencia y transformación frente a la pedagogía de la crueldad de la violencia sexual en las instituciones educativas.



Las pedagogías feministas contra la pedagogía de la crueldad de la violencia sexual en la escuela

Esta sesión muestra las estrategias y metodologías de resistencia y transformación educativas realizadas por maestras en la escuela desde la perspectiva de las pedagogías feministas para contrarrestar la pedagogía de la crueldad.

Esta pedagogía, según para Rita Segato (2018) consiste en actos que enseñan y habitúan a las y los sujetos a normalizar la violencia y la crueldad a tal punto que se vuelve un paisaje habitual “directamente proporcional a formas de goce narcisista y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros” (p. 13). En este sentido, las pedagogías feministas pretenden contrarrestar la normalización de la crueldad en la escuela. Esta afirmación se manifiesta en el relato de la orientadora escolar, quien afirma que el objetivo de su intervención formativa es evidenciar las formas de crueldad que genera la violencia sexista en la escuela y, primordialmente, que esta no sea inadvertida:

(...) enseñar desde la misma intervención familiar, enseñar que hay ciertas conductas normalizadas, que son machistas, misóginas, opresoras, y que no deben seguir siendo normalizadas. Especialmente porque muchos casos que ocurrían, esas mismas situaciones eran las que generaban malestar en los estudiantes. Entonces, como que uno enseña desde ahí, también como con ese filtro ya las cosas no pasan tan desapercibidas (Orientadora SED, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 30 de julio de 2024).

Esta es una manera de comprender la pedagogía feminista como estrategia educativa contra la desensibilización a la crueldad, especialmente a las formas de violencia sexual y de género que sufren las y los estudiantes. En el relato siguiente se interpreta que para esta docente, las pedagogías feministas sirven para develar la violencia sutil, que se ha vuelto habitual. Este relato se diferencia del anterior, ya que para esta docente su estrategia no solamente sirve para desenmascarar la violencia frente a otros(as) y a ella misma. Con esto, resulta relevante, destacar las categorías que aparecen en la narración como “indefensión aprendida” y “líneas rojas”. De estas, se puede interpretar que hacen alusión a la manera que la pedagogía de la crueldad enseña a las personas a desactivar los mecanismos de defensa propios y no reconocer las fronteras peligrosas que no se puede traspasar para evitar riesgos; por esto su trabajo con las y los estudiantes es que aprender a reconocer las manifestaciones de violencia en sus propias relaciones. El siguiente relato lo demuestra:



Yo eso lo he aprendido con el feminismo, que para desarmar la cultura de la violencia tan sutil, que tenemos las mujeres, y que yo cada día descubro en mí, que es alucinante cuando de repente digo otra vez, he dado una respuesta desde la *indefensión aprendida*, y no desde la defensa natural (Docente secundaria de tecnología, Canarias, España, comunicación personal, 26 de agosto de 2024).

Esta apuesta formativa es común con otra docente, como se evidencia en el siguiente relato, en el que ella utiliza la palabra *empoderamiento* para referirse a las estrategias utilizadas desde las pedagogías feministas para contrarrestar el acto de satisfacción narcisista y consumista de los cuerpos infantiles y juveniles propios de la pedagogía de la crueldad (Segato, 2019, p. 13). Esta maestra considera que, las y los adultos en la escuela y en la familia ven esta acción de crueldad, que tienen como característica ser relaciones medidas por asimetrías de poder o abusivas, tienen como respuesta la indiferencia y/o aceptación, por esto, se debe enseñar a las infancias y juventud a empoderarse: (...) tenemos que empoderarnos y tenemos si es urgente empoderar a las niñas, pero desde chiquitas para que aprendan mínimamente, o mínimamente no, retiró, esa palabra para que aprendan a darse cuenta de las situaciones que son incorrectas y que quizás nuestra generación no veía como incorrecto (Docente secundaria Ciencias Sociales SED, Usaquén, Bogotá, comunicación personal, 17 de septiembre de 2024).

Las pedagogías feministas no pueden ser reducidas a prácticas de enseñanza articuladas con las epistemológicas, metodológicas y propósitos universales. Al contrario, las herramientas de estas pedagogías se emplean en función del problema a tratar, por lo que están dispuestas a negociar o modificarse si las circunstancias lo requieren. Por lo tanto, resulta contraproducente considerarlas como un modelo fijo y rígido. En este sentido, se podría decir que algunas de las prácticas más comunes utilizadas por las maestras que participaron en esta investigación tienen que ver con reconocer las condiciones de opresión que viven de manera particular los niños, niñas y jóvenes con los que comparten un espacio educativo. De ahí que su afán sea la recuperación de la diversidad de sus voces, saberes y experiencias, lo que contrarresta los modelos pedagógicos tradicionales, autoritarios y cientificistas que dominan en la escuela (Ochoa, 2008, p. 87).

En este sentido, las metodologías de las pedagogías feministas son contextuales y situadas, alejándose de la pretensión de convertirse en modelos universalistas y estandarizados,

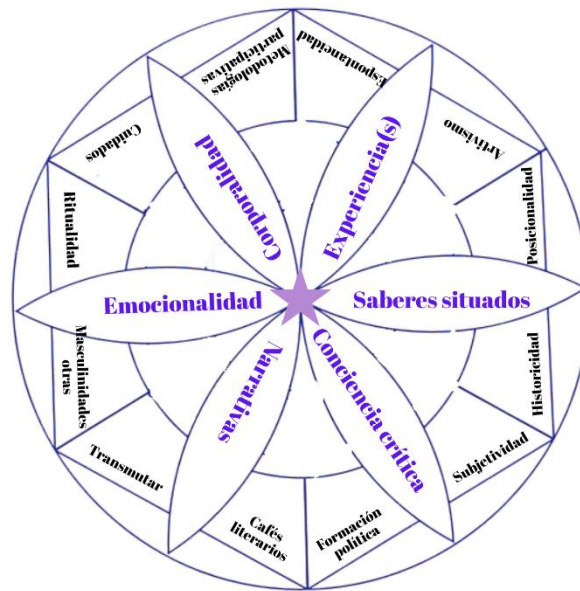


que pueden ser replicados sin hacerles los ajustes según las necesidades educativas propias de cada espacio formativo. Aunque las metodologías de las pedagogías feministas recogen el acumulado de experiencias provenientes de la educación popular, la investigación-acción participativa, la cartografía social, el aprendizaje significativo, las herramientas de autocuidado y las metodologías participativas propias de pedagogías alternativas. Las adaptaciones que realizan de estas, en palabras de Luz Maceira Ochoa (2008), las descolocan “de una visión meramente instrumentalista en la que la didáctica adquiere un carácter solo técnico, que carece de planteamiento conceptual que la contextualice y en todo pueda ser enseñado y aprendido a través de una propuesta técnica” (p. 284).

Por esto, en las estrategias pedagógicas que utilizan estas maestras feministas para contrarrestar la violencia sexual en niños, niñas y jóvenes contemplan aspectos afectivos, sensitivos, artísticos y cognitivos en búsqueda de la concientización, el autocuidado, el empoderamiento y el pensamiento crítico de los niños, niñas y jóvenes. De ahí que el énfasis, los contenidos y las formas de adaptar esas metodologías varían según los intereses y necesidades educativas de cada contexto. En la siguiente figura se muestran, en el centro, las dimensiones centrales en las que se desarrollan las experiencias de pedagogías feministas. Estas son corporalidad, experiencia, saberes situados, emocionalidad, narrativas y conciencia crítica. Cada dimensión se puede desarrollar en distintas acciones y prácticas educativas relacionadas. Esta gráfica se realizó a partir de las experiencias narradas por las participantes de esta investigación.



Figura 30. Dimensiones y prácticas situadas de las pedagogías feministas para la prevención de la violencia sexual



Fuente: Elaboración propia

La figura 30 presenta una síntesis de las prácticas que llevan a cabo los docentes con enfoques en pedagogías feministas para la prevención de la violencia sexual. Estas incluyen: el transmutar y los cafés literarios, que se caracterizan por el uso de la literatura, las metáforas, la fantasía y las narrativas de la vida cotidiana para desvelar las violencias normalizadas. Además, se promueve la formación política con el fin de hacer un análisis de la realidad, identificar todas las formas de opresión y desigualdad que se evidencian en la vida de todas las personas y generar conciencia, lo cual también conduce a la transformación de las subjetividades. También, algunas docentes tienen como praxis educativa el situarse y posicionarse desde un enfoque explícito, político y epistemológico feminista en el aula.

Al mismo tiempo, utilizan metodologías participativas, algunas basadas en técnicas de las artes escénicas y educación popular, como el teatro, la danza, el sociodrama, el role playing, entre otros, para fortalecer los aprendizajes significativos a través de las vivencias, la expresión creativa y colaborativa, y la exteriorización de las emociones. Estas son herramientas educativas, en las cuales se abordan aspectos como la conciencia crítica, la reflexividad, la circularidad y la emotividad, que están enfocadas en la deconstrucción de las masculinidades violentas. Esta



apuesta constituye una apuesta ética-política por posibilitar otras formas de ser, hacer y estar en las escuelas, al tiempo que incidir en la construcción de los espacios educativos en espacios seguros, cuidados para la transformación social.

Algunas de las experiencias educativas se desarrollan en las instituciones; sin embargo, producto de las dinámicas de poder, otras terminan siendo realizadas fuera de la escuela, y se realizan en espacios autónomos, para que las personas que participan puedan sentirse en confianza y seguridad para hablar desde sus experiencias. Este es el caso de la narración que se mostrara a continuación, esta maestra, relata que una amiga empieza a desarrollar talleres de danzas y autocuidado con otras maestras por fuera de la escuela para que ellas pueden disfrutar más del ejercicio: “había docentes compañeras de ella de trabajo que necesitaban como ese espacio fuera del centro [escuela] y acudían ahí y ella hablaba de cómo espacio autocuidado les ofreciera un espacio de danza y las expresiones poseen autocuidado (Docente secundaria de tecnología, Canarias - España, comunicación personal, 26 de agosto de 2024).

De este modo se puede interpretar, que las pedagogías feministas, no solamente trabajan en la escuela, con niños, niñas y jóvenes, sino que lo hacen con las propias docentes. Además, la apuesta por espacios de autocuidado en los que se trabaja desde la corporalidad, la emotividad y la ritualidad brinda a las personas la confianza para expresar las situaciones de violencia que experimentan en sus vidas, permitiéndoles obtener herramientas para enfrentarlas desde sus propios recursos.

Este trabajo, adentro y afuera de la escuela, también se presenta cuando alguna de estas maestras es convocada a realizar talleres o intervenciones educativas desde las pedagogías feministas de manera puntual por parte de otros(as) docentes en sus respectivos espacios de estudio. Esto aparece en el siguiente relato: “Lo que yo he tenido son jornadas alternas o de algún docente que abrió el espacio en un momento puntual” (Docente secundaria de tecnología, Canarias, España, comunicación personal, 26 de agosto de 2024). Lo que se interpreta en este relato es que la invitación a realizar un taller o actividad pedagógica puntual por una maestra de afuera del espacio educativo puede generar más confianza en los y las estudiantes para que hablen de sus experiencias. De igual manera, como lo dice esta misma maestra, esto le permite proponer temas y actividades con más libertad: “al ser el docente, [del colegio] las herramientas



entran de una manera determinada, pero cuando viene alguien externo se reciben de otra manera y tengo como una cierta libertad de proponer algunas cosas a los estudiantes y de ellos estar como más receptivos” (Docente secundaria de tecnología, Canarias, España, comunicación personal, 26 de agosto de 2024).

No obstante, esta situación no es similar para todas las docentes. Algunas tienen varios intentos de llevar a cabo actividades educativas de las pedagogías feministas con estudiantes en espacios autónomos a las clases, pero tienen varios los obstáculos que enfrentan como la dificultad de armonizar los tiempos escolares con los extraescolares; “siempre en el bimestre algunas se retiran, alguna llega, pero algunas se retiran, no profe es que me está yendo muy mal” (Docente secundaria Ciencias Sociales SED, Usaquén, Bogotá, comunicación personal, 17 de septiembre de 2024). Esto obliga a estas maestras a ensayar otro tipo de estrategias relacionadas con instaurar un día específico para hablar de temas relacionados con el feminismo; “se logra pasar de tantos ensayos de miércoles de mujeres o sábados de mujeres a lograr hacer los Encuentros de Mujeres” (Líder sindical educativa, Bogotá, comunicación personal, 3 de septiembre de 2024).

Este aspecto es relevante en tanto que las niñas, niños y jóvenes que asisten a las instituciones educativas se encuentran de alguna manera obligados a asistir a estos espacios, entonces, participar en un espacio con enfoque en pedagogía feminista implica hacerlo desde el deseo y autonomía. El abrir espacios educativos fuera de los horarios y el currículum oficial se hace como una forma de resistencia a las lógicas rígidas y tecnocráticas de la organización escolar. Además de la propia carga laboral que tienen cada docente en las instituciones educativas, deben responder a varias tareas pedagógicas y administrativas que obstaculizan a ellas y a sus estudiantes a participar en espacios que posibiliten prácticas pedagógicas alternativas como las que proponen las pedagogías feministas.

Por esto, en algunas ocasiones las mismas niñas, niños y jóvenes son las que demandan este tipo de acciones educativas: “creo que urge el equilibrio entre que yo participo voluntariamente, porque son población cautiva dentro del aula, y que ellos(as) lo vayan demandando, que lo vayan probando, que ya vayan viendo que sí que es necesario, y entonces efectivamente ellos(as) lo van a pedir” (Docente secundaria de tecnología, Canarias, España,



comunicación personal, 26 de agosto de 2024). Estos espacios son considerados por las maestras como el lugar en que algunas estudiantes pueden contar sus experiencias de manera segura: “la mayoría de las niñas que llegan es porque han escuchado algo o muy desafortunadamente porque han vivido violencias de género brutales entonces llegan también al grupo es como buscando ese espacio seguro y ese espacio de empoderamiento” (Docente secundaria Ciencias Sociales SED, Usaquén, Bogotá, comunicación personal, 17 de septiembre de 2024).

La construcción de proyectos pedagógicos y espacios educativos por parte de estas docentes desde una perspectiva alternativa no solo representa una apuesta individual de una docente comprometida con sus estudiantes, sino que corresponde a una acción disruptiva en la institución educativa. Demostrando que estos espacios alternativos no solo son posibles, sino que los y las estudiantes los desean y necesitan. Esto evidencia que la organización curricular prioriza más demandas burocráticas que las propias necesidades de la infancia y la juventud.

Estos espacios, sean dentro y fuera de la escuela, pretenden construir lugares seguros para los y las estudiantes, pero ¿qué es un espacio seguro? Esto implica que estas metodologías no solamente se ajustan a abordar un tema en el aula con respeto y profundidad, sino que estos espacios están cuidadosamente pensados desde la ética. Por lo tanto, las metodologías, las temáticas y todos los recursos no son arbitrarios, sino que poseen un carácter formativo específico. De aquí, que las acciones pedagógicas son reflexivas para evitar que estas actividades transgredan la intimidad de las niñas y los niños.

En el siguiente relato, una maestra de primaria narra la manera en que trabaja estas actividades con sus estudiantes: “para evitar tocar la piel de los niños o que entre ellos se toquen la piel, y hasta despertar y sexualizar el tema, por ejemplo, cuando con los(as) niños(as) vamos a hacer masajes, es con limón para que nadie le toque el cuerpo al otro(a)” (Docente primaria, Bosa, Bogotá, comunicación personal, 16 de septiembre de 2024). En efecto, este relato no solo permite examinar las actividades de prevención de la violencia sexual que realiza con la infancia, sino también el temor que estas docentes pueden tener al llevar a cabo actividades corporales, ya que, según ella, puede suscitar la sexualización de los niños y niñas, sin proporcionar una explicación detallada acerca de ello.



En primaria, el trabajo pedagógico feminista está relacionado con mantener estas reglas claras relacionadas con acciones normalizadas como hablar del cuerpo del otro/a, de tocarse sin su consentimiento, etc.: “Los niños, las reglas de la clase, le decías: si alguien no quiere que lo toque, usted no lo toque”. ¡Ay, que miren, se ofendió porque usted le hizo así! Usted no lo hace, no hablo del cuerpo de otros. Yo no tengo nada que decir del cuerpo del otro y si yo voy a decir algo del cuerpo del otro puede resultar ofensivo.” (Docente de primaria en Educación Física, Suba, Bogotá, comunicación personal, 24 de septiembre de 2024).

Este relato evidencia que las apuestas de las pedagogías feministas, independientemente de la voluntad de la maestra que la intenciona, en ocasiones no logran llevar a cabo prácticas completamente emancipadoras. Finalmente, algunas maestras asumen que la implementación de ciertas normas en las clases constituye una apuesta transformativa. Sin embargo, lo que resulta de esta práctica inevitable es la perpetuación de los mismos temores sobre la sexualidad de la infancia y la juventud, similares a los que tienen las pedagogías tradicionales. Pese a esto, el hecho de considerar éticamente apuestas formativas que impliquen enseñar a los y las estudiantes a no transgredir al otro y la otra es el primer paso para contrarrestar la pedagogía de la crueldad, la que no tiene límites frente a la libertad de la otra persona.

En síntesis, esta primera parte de este capítulo se convierte en reconocer las definiciones sobre las pedagogías feministas, que tienen las maestras que se posicionan en su trabajo desde el feminismo. Como es de esperar, estas definiciones no son homogéneas y se construyen desde las experiencias y saberes que cada una tiene en su trabajo dentro y fuera del aula. También, está sustentada en estrategias y metodologías con adaptaciones propias, enfrentando los obstáculos que surgen por enfrentarse a un modelo educativo burocratizado y tecnocracia, en el que las necesidades de niños, niñas y jóvenes son puestas en segundo plano. Ahora bien, estos significados de las pedagogías feministas abren nuevos horizontes de sentido para disputar con la pedagogía de la crueldad. En esto, se encuentran las posibilidades de disrupción de las pedagogías feministas al convertirse en una apuesta educativa para la justicia y la equidad.



Tejer, saberes y resistencias: las narrativas de maestras desde las pedagogías feministas¹⁴

En esta segunda parte de este capítulo, se mostrarán las narrativas situadas de ocho maestras del distrito de Bogotá que accedieron a construir sus narrativas sobre la manera en que lleva a las aulas, saberes y prácticas de las pedagogías feministas. Estas narrativas inician con la formación de las identidades situadas y las subjetividades feministas de nosotras como maestras, la formación debe ser comprendida desde la perspectiva de cómo mujeres populares, maestras y feministas sentimos, pensamos y actuamos desde la posición que ocupamos en el espacio social. En estos apartes se construyeron reconociendo que nuestras voces recogen experiencias relacionadas con lo íntimo, lo pedagógico y lo político.

Las identidades situadas, subjetividades feministas y autodefinition política

Para bell hooks (2022), el “acto de convertirnos en sujetos es aún otra manera de hablar del proceso de recuperación del yo” (p. 57). Esto significa que convertirnos en sujetos es asumir conscientemente las elecciones, tensiones y privilegios con los que fuimos edificando nuestra identidad como mujeres diversas, al tiempo que construimos una subjetividad feminista, se construye en la medida en que vamos reflexionando sobre la posición que ocupamos en la matriz de dominación/resistencia. Nuestras narraciones de las maestras que se muestran a continuación constituyen la materialización de mujeres que se ubican inicialmente desde donde nacemos, aprendemos, luchamos y enseñamos.

¹⁴ En este apartado se opta por escribir en primera persona del plural “nosotras”, en tanto, mi propia experiencia y reflexión de maestra que trabaja desde las pedagogías feministas hizo parte del ejercicio de construcción de las narrativas que posibilitaron el ejercicio interpretativo que presentan en esta parte de la tesis. Asimismo, se han cambiado los nombres de las personas que aparecen en los relatos para proteger la identidad de las participantes.



Figura 31. Collage de cuaderno de reflexiones de vida y trayectoria profesional para maestrxs de escuela



Fuente:. Varias (2024) Instrumento inédito de recolección de información.

Nuestras narrativas de maestras comienzan con la reafirmación de una identidad de múltiples pertenencias, distintos roles, relaciones, elecciones, contradicciones, apuestas y prácticas. Como maestras buscamos una enunciación propia de todas las identidades que nos atraviesan. De aquí surgen las autodefiniciones de nuestra subjetividad: “mujer, ausencia, utopía, tránsito, memorias, conflictos, caminos, sociologías, feminismos, activismos, paz, Santanderes, rupturas, encuentros, sociedades, educación” (Maestra feminista de secundaria de Mártires, cuadernillo *Reflexiones de vida y trayectoria profesional para maestrxs de escuela* [Instrumento inédito de recolección de información], comunicación personal, septiembre de 2024). Una búsqueda medida por nuestros afectos, placeres, gustos y sentires: “Soy una mujer muy sensible y empática, amante de los animales y la música” (Maestra feminista de secundaria de Kennedy, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024a).

Esas primeras enunciaciones son una afirmación de que en nuestras búsquedas decidimos quedarnos con prácticas y en espacios que nos permitieran ratificar esas identidades no esencialidades, sino las históricas relacionadas con la exploración de distintos ámbitos en las que



navegamos de ida y venida como las políticas, artísticas, espirituales, familiares que nos constituyen en un todo completo: “soy una persona creativa, soy una persona con prácticas espirituales, soy hija, hermana, amiga, nieta, prima, sobrina, profe, compañera. Soy una persona en búsqueda de aprendizaje y conciencia, soy una persona que hace parte de la tierra (Maestra feminista de secundaria de Usme, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

Nuestras voces son una polifonía de experiencias marcadas por la desigualdad, la exclusión y la violencia, pero también la resistencia de cuerpos encarnados, racializados, feminizados e históricamente oprimidos. Esta subjetividad feminista no es solamente una intersección de múltiples formas de violencias vivenciadas en nuestras biografías, sino son puntos de llegada a las pedagogías feministas desde el desafío en la que involucramos nuestras raíces generacionales de las mujeres que nos parieron física y simbólicamente “soy la niña rebelde, soy mis tías y sus luchas, yo soy mis ancestras y sus dolores, yo soy mi cuerpo femenina” (Maestra feminista de secundaria de Puente Aranda, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024). De recordar nuestros orígenes en las tierras donde nacimos y las bases políticas de los movimientos que nos formaron: “Vengo siendo una mujer que lucha contra las violencias cotidianas e invisibilizadas. Esa lucha cotidiana me ha llevado a ser alguien histórico, feminista y situado. Soy la hija de una mujer negra analfabeta, hermana de otras cuatro mujeres y de un hombre, mi padre.” (Maestra feminista afrolatina de secundaria de Ciudad Bolívar, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

Para algunas de nosotras como maestras, el feminismo surge en nuestras vidas a partir de un acto de lectura política de la realidad que nos lleva a posicionarnos ética y políticamente, afirmando que nuestra labor está relacionada con la búsqueda de transformación social, especialmente de los espacios escolares: Soy una persona que busca transformar y generar posibilidades para que los chicos y chicas en el colegio sean más justos (Maestra feminista de secundaria de Kennedy, [Cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024a).

Efectivamente, partir de la subjetividad feminista como maestras actuamos en coherencia para la eliminación de todas las formas de violencia contra niños, niñas y jóvenes, es reconocer que para lograr esto, hemos tenido que luchar previamente por romper con violencias que han dejado marcas irreversibles para toda la vida; “Soy *Mariana*, hija de *Sandra*, mujer



sobreviviente de feminicidio por parte de mi padre *Eduardo*, quien fue mi amiga en vida” (Maestra feminista de secundaria de Puente Aranda, [Cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

Figura 32. Mapas corporales de maestras feministas



Fuente: Elaborado por maestras de Bogotá, comunicación personal, septiembre de 2024

Nuestras narrativas de las maestras también muestran distintas tensiones entre los lugares de los afectos que no se escapan a las relaciones de poder, los mandatos tradicionales de género y las injusticias sociales. En estos relatos de maestras nos podemos evitar la tensión que existe entre la familia idealizada como un espacio seguro y protector, con una realidad en la que la crianza se vivió entre los trabajos precarizados y saturados de responsabilidades de nuestro padre y/o madre que se vieron impedidos(as) de formar de sus propias hijas(es). La figura paterna con la que crecimos está mediada por los recuerdos del cariño, la ausencia y el autoritarismo.

Mientras que la figura materna entre la idealización y la humanización, en el siguiente relato se muestra esta tensión:

Mi infancia la viví en medio de las dinámicas de un barrio popular, una familia ausente, pues mis padres debían trabajar por largos turnos en fábricas y empresas. Para lograr el sustento



económico, por tanto, la mayor parte del tiempo estaba con mi hermano. Mi mamá siempre nos recomendaba a las vecinas. La relación con mi papá y mi mamá era cariñosa; sin embargo, su autoridad siempre se fundó en el miedo. Por tanto, no contábamos muchas cosas que pasaban, los castigos se daban con mucha violencia (Maestra feminista de primaria de Bosa, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

El barrio y la familia popular fueron nuestro primer espacio de socialización. En estos aprendieron a tejer las primeras relaciones de solidaridad. Al tiempo que entendimos la manera en que la familia, como institución patriarcal, reproduce desigualdades de género al cargar el cuidado en las mujeres, porque los hombres están ausentes o delegan esta responsabilidad en ellas, lo que las llevó a doblar o triplicar su trabajo para tener la posibilidad de cuidar a sus hijas(os). Así lo narra una de nosotras:

Mi familia estaba compuesta por mis abuelas, mis tíos, mi mamá y mis hermanos. No crecí con mi padre y no lo conocí, fue un padre ausente. Mi madre se ocupó de criarme y cuidarme. La mayoría del tiempo viví en casas de inquilinato con varias familias más, muchos amigos de infancia (Maestra feminista de secundaria de Usme, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

Algunas de nosotras crecimos en el campo, por esto el recuerdo sobre nuestra infancia está relacionado con este territorio. Este espacio está repleto de recuerdos significativos sobre el día a día, recuerdos felices de ser con el río Magdalena, de ser con la comunidad, de ser con la madre. Esto demuestra lo que afirma bell hooks (2022), “aprendimos que el yo existía en la relación con el otro, que su propia existencia dependía de las vidas y las experiencias de todas las demás, que el yo no era el significante de un “yo” individual, sino la reunión de muchos “yoes” (p. 59).

Este relato muestra que las identidades se construyen en interdependencia de las relaciones con las demás personas y el territorio, que uno de estos “yoes” se fortaleció con vivencias entrañables, en la que su cuarto propio, no está restringido a cuatro paredes, sino a la inmensidad de los valles ribereños. Y en medio de la felicidad de la infancia, creció también la conciencia de las distintas formas de dominación que atraviesan nuestros cuerpos y experiencias. Este es el relato más significativo al respecto:

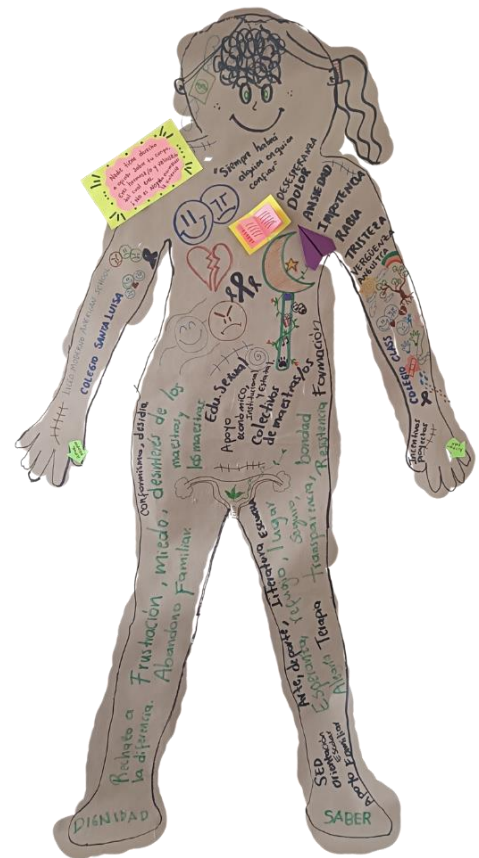


Me criaron y me crié en el campo. Entre las zonas bajas ribereñas del río Magdalena. Nací un miércoles 3 de noviembre de 1965 y siempre el río ha marcado mi vida. Fui, fuimos, felices. A los 11 años, cuando nos fuimos al pueblo, ya había ordeñado, hecho queso y recogía agua del río, cruzando quebradas y “turando nariz” (nadando) casi todos los días de mi infancia. Reí, reí mucho con los dichos de mi madre, una creatividad que siempre rescato hasta hoy en día. Un dicho, una frase, una mueca, ante la ignorancia del racismo y el clasismo. Luego de grande me llegará la conciencia del sexismo (Maestra feminista afrolatina de secundaria de Ciudad Bolívar, 2024, cuadernillo, comunicación personal, septiembre de 2024).

Ahora bien, en nuestras narraciones no todas conservamos recuerdo con gratitud y reconocimiento por los esfuerzos realizados por nuestras madres. Algunas de nosotras, la infancia y la juventud, estuvieron marcadas no solo por las desigualdades de raza, clase y género, sino por las de orientación sexual. En tanto, la exploración de nuestros cuerpos femeninos se hizo desde la inseguridad y el rechazo, además de condenas por la heteronormatividad que no nos permitió expresar libremente nuestros gustos y deseos. En “ir al colegio, dejar a mi mamá triste y sola en casa con miedo de que algo malo le pasara. Sentirme fea por ser gorda y rara desde niña. Sentir mucho miedo al rechazo. Descubrir el gusto por las otras chicas pero solo sexual. Enamorarme de chicos inalcanzables” (Maestra feminista de secundaria de Puente Aranda, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

Este testimonio corresponde a la manera en que nuestros cuerpos femeninos desde temprana edad son socialmente disciplinados para corresponder al molde heteronormativo, haciéndonos sentir que no encajamos en los estándares de belleza, y que, al contrario, nuestro cuerpo es feo. Esta narración evidencia la efectividad de la pedagogía de la crueldad en la que somos socializadas con “la idea sexista de que nuestro valor recae exclusivamente en la apariencia” (hooks, 2019, p.

Figura 33. Mapa corporal maestra feminista de Bogotá



Fuente: Elaborado por participante del taller mapa corporal, comunicación personal, septiembre 2024



53). Por consiguiente, antes de cultivar el amor propio, esta socialización provocó que, en nuestra infancia, nos autodenomináramos como “fea” y “rara”.

Este relato además manifiesta la conciencia de la situación de violencia que estaba viviendo una madre como la nuestra, lo que la hace sentir miedo de dejarla sola. Se trata de un contexto que desborda las responsabilidades que tiene una niña. De igual manera, la narración evidencia el sufrimiento con el que podemos vivir las personas que no encajamos con la heteronorma porque deseamos de maneras distintas, por esto tenemos que callar constituyendo una más de violencia que debimos afrontar desde la infancia. Esto muestra que las preocupaciones de las que se ocupan las pedagogías feministas no surgen en abstracto, sino que se enraízan en nuestras propias experiencias.

Por desgracia, esta forma de experimentar la violencia contra las mujeres no es la única. En el siguiente relato, la madre de una de nosotras también pasó por una relación con un abusador:

Mi madre tuvo una relación con un tipo abusador, él la “ayudaba” con cosas de la casa, pero terminó arruinándola y sacándole la plata. Mi hermana y yo estábamos inicialmente de acuerdo con la relación, pero ella era la que decidía. Después logramos que ella se separara de ese tipo (Maestra feminista de secundaria de Kennedy, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024a).

De estas historias se evidencia la manera en que, como mujeres, desde la infancia estuvimos expuestas a múltiples formas de violencia estructural, institucional y situacional. Esta no solo porque la vivenciamos en carne propia por cuenta de los mandatos de género, la heteronormatividad, el racismo y el clasismo, sino en el cuerpo de la mujer-madre que representaba para nosotras protección, cuidado y admiración.

Estas experiencias terminaron por convertirse en una socialización desde temprana edad con la pedagogía de la crueldad. A través de esta, reconocimos la violencia presente en los espacios que suponen protectores para la infancia y la adolescencia, como son el hogar y la escuela. Sin embargo, identificar la violencia en nuestros cuerpos y en las vidas de nuestros seres queridos logró que nos cuestionáramos, con ello, desnormalizar y empezar a tejer los primeros atisbos de resistencia a partir de su posicionamiento ético-político desde el feminismo. Con este



luchamos contra toda forma de violencia contra las mujeres, los niños, las niñas, la juventud y cualquier persona sin importar género, raza y clase.

Algunas trayectorias profesionales: entre el compromiso y la emancipación.

Hacernos profesionales desde condiciones materiales de carencia implica reconocer la estructura de desigualdad que nos marca la vida. Nosotras, siendo hijas de mujeres negras, campesinas y populares analfabetas que debieron trabajar en empleos precarios, generalmente domésticos, incluso en condiciones de servidumbre, nos lleva a reivindicar los derechos de todas las mujeres, especialmente las que provienen de sectores subalternizados.

Aunque vivir con carencias económicas no hace que necesariamente surja la conciencia de clase, género y antirracista, sí constituye una condición material para reconocer las desigualdades sociales históricas del país. En el siguiente relato, no solamente se muestra el surgimiento de la conciencia por ser de clase popular, sino por transitar por los procesos históricos que marcaron hitos de resistencia en el país como fue la ANUC, los procesos de base de la teología de la liberación y las luchas obreras de Barrancabermeja:

Trabajar en la ANUC marcó mi vida. Estudiar en el Camilo Torres Restrepo y haber vivido en Barrancabermeja fue algo que marcó para siempre mi vida; que le dio sentido a mi rebeldía innata. Algo que encauzó la bronca que me generaba el vivir con tantas carencias materiales, mientras las casas donde mis hermanas y yo éramos sirvientas, durante las vacaciones del colegio, había derroche y desperdicio de todo. Conocer a tres curas de la teología de la liberación, me llevó a entender las complejidades de la vida (Maestra feminista de secundaria afrolatina de Ciudad Bolívar, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

Esta vivencia de pertenecer a organizaciones sociales, al igual que lo hicimos otras maestras, nos permitió que naciera esa conciencia política y rebelde, que no se agota solo con la pertenencia a organizaciones políticas sino con el contacto con ideologías de izquierda como la teología de la liberación, la cultura andina, los movimientos juveniles con la que pudimos “encauzar la bronca de vivir con carencias”. Este encausamiento, por lo tanto, se refiere a una acción política organizada y crítica.

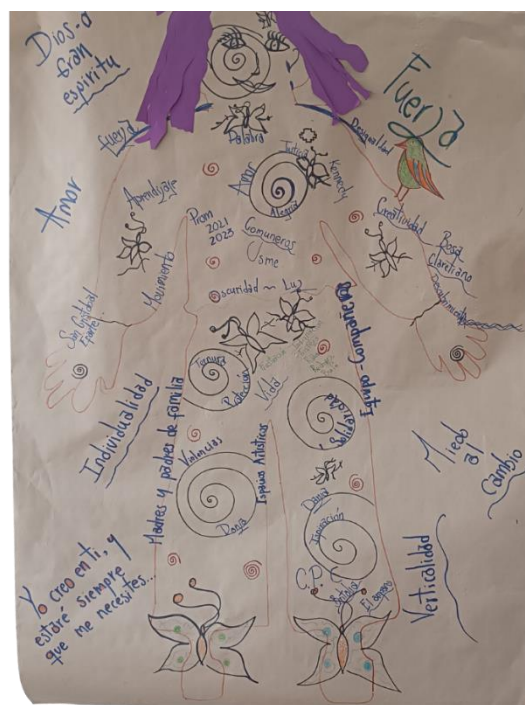


A mis 15 años llegué al Centro Cultural de Britalia [CPC], un espacio que se volvió mucho más importante que el colegio. Pasé muchas tardes entre danza, teatro, música, carnavales, empoemares, tómbolas, encuentros, conversatorios. El CPC fue una puerta al reconocimiento de mi espiritualidad, tuve una juventud con una identidad de comunidad, de justicia social, me sentí parte de algo mucho más grande, conocí los feminismos y reconocí el mundo de otra manera, el CPC, hizo toda la diferencia en mi vida como mujer y como maestra (Maestra feminista de secundaria de Usme, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

En estas narraciones como maestras consideramos que esta formación significó un paso importante en tanto en estos espacios empezamos a sembrar la semilla del pensamiento crítico, pero es en la universidad que adquirimos una posición política en colectivo, “Yo soy la que sabe que el amor existe porque ama a la Universidad Nacional de Colombia” (Maestra feminista de secundaria afro-latina de Ciudad Bolívar, 2024, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024). En la universidad, algunas consolidamos nuestra militancia con algún grupo y partido político organizado de izquierda, colectivos de estudiantes y grupos de amistades. En la universidad tuvimos contactos con distintos saberes, no solamente los académicos, en estos nos encontramos con distintas clases de pedagogía utilizadas por los movimientos sociales con los que aprendimos prácticas de resistencia colectiva.

En el paso de la universidad pública afianzamos la conciencia de clase y género. Este espacio se convirtió en el espacio de formación de pensamiento crítico, para conocer amistades que luego convirtieron en redes afectivas y de cuidado a largo plazo. Al tiempo, también experimentamos sucesos negativos por cuenta de las condiciones estructurales que condujeron a que viviéramos la universidad desde la precariedad económica, el clasismo y el sexismo institucional. Esto implica reconocer que en las instituciones universitarias de nuestra época, no

Figura 34. Mapa corporal de maestra feminista



Fuente: Elaborado por participante del taller mapa corporal, comunicación personal, septiembre 2024



se incluían en los planes de estudio, programas selectivos y espacios educativos temas relacionados con el feminismo. Es más, en estos espacios, como lo dice bell hooks (1994), existe “un acuerdo tácito de no mencionar la clase social, de no criticar los sesgos de clase burguesa que configuran y moldean el proceso pedagógico” (p. 200). Este acuerdo también incorpora aspectos como el género, la orientación sexual y cualquier otro tipo de diferenciación que pueda hacer olvidar que no son espacios igualitarios, sino que en ellos prevalecen prejuicios a los cuales también nos opusimos. En la siguiente narración se muestra una parte de la vivencia en la universidad:

Sin duda, estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional cambió mi vida. Me abrió los ojos a otras realidades y personas; allí conocí a dos grandes amigas, Sandra y Viviana, con quienes hasta hoy sigo en contacto y son un soporte importante en mi vida (Maestra feminista de secundaria de Kennedy, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024b).

En este relato es un ejemplo de cómo el llegar a la universidad pública se vive de manera diferente cuando procedemos de alguna región del país que no es la capital. Es por lo que la universidad se convirtió para nosotras en el contacto con toda clase de saberes, entre los académicos y los militantes, con los que consolidamos las preferencias por las pedagogías críticas. En el siguiente relato se evidencia esta característica:

(...) la formación política, vía militancia, el activismo en el movimiento estudiantil, el encuentro con un océano de saberes, ciencia y conocimiento que no siempre son tan explícitos cuando se vive en las regiones, la magia de la Universidad Nacional de Colombia, conocer la salsa y el cine (Maestra feminista de secundaria de Mártires, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

En este relato no solo se valora la formación política, la organización colectiva, sino el encuentro con otros saberes y estéticas (cine, salsa), revelando cómo estos son espacios donde circulan otros saberes y prácticas culturales, no solo los académicos. La siguiente narrativa establece la importancia de la universidad, posiblemente debido a las actividades extraclase:

Amo estos años, por supuesto, mis experiencias tienen que ver con las acciones que hacíamos en la Universidad, las semanas de pensamiento crítico, las marchas, los paros, las tertulias todos los días frente al edificio B y en el salón de sociales. Muchas de las experiencias



están relacionadas con los sueños, por la educación popular, el pensamiento crítico y la transformación social. El construir bibliotecas populares, la revista CEPA, los seminarios, ollas comunitarias, carnavales populares, talleres, fiestas, soñar y luchar por un mundo mejor (Maestra feminista de secundaria Kennedy, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024c).

Durante este tiempo pudimos sincronizar nuestras apuestas por la formación, la profesionalización, con prácticas críticas y el compromiso por la transformación social desde lo colectivo desde acciones sociales y culturales. En la frase “soñar y luchar por un mundo mejor” se vincula una visión utópica y una práctica política con las bases de las pedagogías críticas.

En el siguiente fragmento se establece que el tránsito por la universidad nos permitió articularnos con algunos movimientos sociales, la educación popular, el sindicalismo, los colectivos de mujeres e indígenas. Este recuerdo significativo de la apreciación de la educación crítica, en tanto posibilita la formación no solamente en las aulas, sino en las comunidades y las calles.

Para mí fue fundamental entrar a la universidad pública. Inicialmente, no tenía muy claro qué iba a ser maestra, con el paso del tiempo, la formación impartida por diferentes maestrxs hizo que me comprometiera con esta profesión. Al mismo tiempo, fue muy importante conocer personas de otras disciplinas, las conversaciones y proyectos colectivos, el acercamiento a expresiones artísticas como el cine y el compromiso con la transformación social. Valioso también fue el acercamiento a las realidades de las regiones y comunidades, reconocer los espacios de educación popular, los colectivos de trabajo, los sindicatos, las organizaciones de mujeres, el movimiento indígena (Maestra feminista de primaria de Bosa, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

Nuestras narrativas en relación con el paso por la universidad, la juventud, la articulación a colectivos políticos las hacemos desde la memoria militante. En este sentido, parece que nos marca en nuestra vida a todas es que en este espacio surge la apuesta por las pedagogías críticas en las que la acción política está unida con saberes diversos y prácticas sociales y culturales.

Por desgracia, no solamente existen recuerdos felices, sino que también todas las maestras contamos con relatos de la manera en que hemos vivenciado distintas experiencias de violencia sexual en la infancia, la época escolar o la laboral. Miremos el siguiente relato:



(...) una experiencia desagradable. Un docente de dibujo técnico me acosaba delante de todo el salón. Yo le entregaba los trabajos y él los botaba, porque no le puse cuidado. Llamaba a mi casa para decirle a mi mamá que no hacía nada en clase. Era una persona muy desagradable. En el colegio no me creían, solamente mi profesora de ciencias sociales fue la que ayudó con ese problema. También a mis amigas, eran las únicas que no tomaban en burla esa situación (Maestra feminista de secundaria de Kennedy, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024c).

En este testimonio está presente la manera en que normalizamos las prácticas de acoso hacia las estudiantes, las que se realizaban incluso delante de otros(as) estudiantes ignorando que está viviendo una situación incómoda, ni menos que él (docente) se sintiera con miedo a ser sancionado. De igual manera, este tipo de violencia estaba acompañado de violencia institucional, al no existir rutas, canales ni personas adaptadas para escuchar el testimonio y creerle a la estudiante. De hecho, lo que pasó una de nosotras en el colegio corresponde a una forma de injusticia testimonial al no creerse a la víctima, por el hecho de ser mujer y no encajar en los estándares de “buena estudiante”. Y aunque aparece que finalmente se logró la solidaridad de una de nuestras maestras y amigas, también se observa la dificultad de obtener soportes afectivos en contextos dominados por relaciones de poder desiguales.

Ahora bien, esta no es la única forma de violencia que debemos enfrentar en la niñez y juventud. También, la escuela se convirtió en el lugar de experiencias de violencias físicas y simbólicas. La escuela, al ser una institución disciplinaria para la regulación de los cuerpos a partir de castigos correctivos para consolidar los mandatos tradicionales de género, fue dejando cicatrices profundas en las que, a pesar de la edad que teníamos en ese momento, los recuerdos hacen surgir un sentimiento de culpa al preguntarse: ¿Cómo permitimos que pasara esto? Una situación de la que quizás era muy difícil escapar por el rol y la edad que teníamos en ese momento.

Las cicatrices las hice en los brazos y en las piernas. Las cicatrices que deja la formación, yo considero que esos espacios para mí fueron muy violentos. Sí, la escuela fue muy violenta conmigo. Mis profesoras fueron muy violentas conmigo, sí, desde el mismo hecho de tener como castigo que levantar los brazos por mucho tiempo en una terraza, o sea, a mí me parece que no sé por qué permitimos que pasaran esas cosas y acabáramos tan vulnerables (Maestra feminista de primaria Bosa, [mapa corporal], comunicación personal, mayo de 2024).



En el ámbito laboral, el siguiente relato los hostigamientos sexuales a los que nos enfrentamos por compañeros que transgredieron la confianza depositada en él. En este, se evidencia el mecanismo intimidatorio de compartir de una manera, en este caso, vestirse de cierta forma según ellos nos hacía susceptibles de acciones que no deseábamos. Lo peor es que el hostigamiento no solo se hacía con adultos, sino también con niñas del colegio. Miremos el testimonio:

Sí, un compañero, al cual le había dado confianza para ser amigos, charlar, recordar, no sé en qué momento habló de mi sexualidad y mis prácticas sexuales abiertamente, podría hostigarme y hasta amenazar que si me seguía vistiendo “sexy”, me iba a meter en un salón y me iba a hacer cosas. Fue muy incómodo, además de enterarme de que hacía lo mismo con las niñas de 10 y 11. HORRIBLE (Maestra feminista de secundaria de Puente Aranda, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

Las pedagogías feministas en la práctica docente

“Para los oprimidos, los colonizados, los explotados y los que luchan codo con codo, pasar de silencio al discurso es un gesto de desafío sanador que hace posible una vida y un crecimiento nuevo. Ese acto de discurso, ese “responder” que no es un mero gesto de palabras huecas, es la expresión de nuestra transformación de objeto a sujeto, es la expresión de la voz liberada”
bell hooks (2022)

En este apartado es necesario empezar con las palabras de bell hooks al expresar de manera precisa que las personas oprimidas no pasamos del silencio al discurso espontáneamente, sino que este ejercicio lo hacemos en parte como un desafío sanador. En todos los relatos de las maestras aparecen experiencias de cómo nos atravesó por el cuerpo la violencia y la desigualdad. No obstante, en el transcurso del camino, aparecieron espacios, lugares y personas que permitieron el surgir de una conciencia crítica, con lo que el acto de “responder” se convirtió en una praxis de transformación personal, pero profundamente política, para contrarrestar las pedagogías de la crueldad que convirtieron nuestras voces y acciones en actos liberadores.

Para nosotras como maestras, las pedagogías feministas hacen parte de actos de “responder” a partir de la recuperación de las memorias de las mujeres y hombres que nos enseñaron *codo con codo* a “afrontar las situaciones” opresivas, a reconciliarnos con el pasado de



violencia y renovarnos con la utopía, porque esta no son meras palabras huecas, de que es posible una educación para la emancipación. En el relato que sigue, una de nosotras, una maestra afrolatina, reconoce en la figura de su madre, una mujer que logró enseñarse el principio fundamental de la práctica de la educación crítica y emancipadora, “la lectura más allá de las palabras escritas”; con esto, forjó su ser personal y profesional.

 Ser hija de una mujer negra, analfabeta, quien, siendo ágrafa, me enseñó a leer más allá de las palabras escritas, es algo que le agradezco a la vida, porque sin sus maneras creativas de afrontar las situaciones no hubiéramos sobrevivido. No sería quien soy como madre, ni como abuela, ni como profesional de la educación (Maestra feminista de secundaria afrolatina de Ciudad Bolívar, 2024, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

En este relato también se muestra que la docencia, desde la perspectiva crítica, no se trata de una actividad profesional en la que se pueda tener una posición “neutral”, sino que está cargada de un horizonte de sentido emancipador. Sin embargo, reconocerse como maestra desde las pedagogías feministas no se trata de matricularse en algo que no se puede cambiar o salir. Precisamente, la relación con el feminismo es vacilante y móvil, además es un vínculo de “encuentros y desencuentros con ellos y que me he ido definiendo en relación desde muchas aristas” (Maestra feminista de secundaria de Usme, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024), pero fundamentalmente posibilita leer las experiencias personales de injusticia desde un marco comprensivo estructural. Con esto, se entiende que para nosotras, como maestras, el feminismo no corresponde a un ismo o movimiento más, sino a una práctica de vida para la transformadora social.

Esto no solamente en los espacios formales de educación formal, sino en los espacios de formación de los movimientos y las organizaciones sociales. Esta narrativa muestra la apuesta por unas pedagogías feministas en la que las prácticas de autocuidado y el enfoque intercultural y los saberes providentes de las comunidades originarias. Con esto se señala cómo podemos con ellas integrar saberes académicos, ancestrales, emocionales y comunitarios.

 Para mi práctica ha sido muy importante el marco conceptual de las pedagogías feministas, así como el acercamiento a herramientas de autocuidado, lo cual se ha enriquecido gracias al trabajo de organizaciones populares de mujeres y a iniciativas de compañeras maestras



con quienes he compartido en diferentes escenarios. Importante ha sido la vivencia con comunidades indígenas desde el compartir de la medicina tradicional y los ejercicios de agradecimiento a la madre tierra (Maestra feminista de primaria de Bosa, [cuadernillo], comunicación personal, mayo de 2024).

Ahora bien, la manera en que se lleva a la escuela esta búsqueda de transformación social es pluralista y heterodoxa. Esta búsqueda pretende contrarrestar la injusticia epistemológica que borró, omitió e ignoró los aportes de lucha y resistencia de las mujeres en la historia del mundo. Por esto, en el relato que sigue la apuesta por una Historia completa, al tiempo que la enseñanza de la construcción de tejidos entre mujeres y el reconocimiento de la voz propia, sin caer en idealizaciones, sino manteniendo la postura crítica incluso al interior de esta propia pedagogía.

El trabajo documental para encontrarnos con la historia, la fuerza, la lucha y la resistencia de otras mujeres en cualquier parte del mundo. Enseñar la importancia de las herramientas políticas, los tejidos entre mujeres y la búsqueda de la voz propia, no como mares de chocolate ideales, sino los reales, con dudas, desencantos y nuevos retos. Las huellas pensadas y sentidas (Maestra feminista de secundaria de Puente Aranda, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024).

Figura 35. Mapas corporales de maestras feministas



Fuente: Elaborado por maestras de Bogotá, comunicación personal, septiembre de 2024



Entre las acciones de las pedagógicas feministas en la escuela está la educación sexual integral, reconociendo los nuevos retos y desafíos que conllevan poner en práctica los derechos sexuales y reproductivos. Estas prácticas están relacionadas con la planificación familiar, que tiene el menor impacto en el cuerpo de las adolescentes, prevención de la violencia sexual, pedagogía contra los estereotipos de género e identidades sexo-diversas, y la realización de conmemoraciones relacionadas con el 8 de marzo. También, cuidar a las estudiantes en “un ejercicio de denuncia anónima sobre violencias que hubieran sufrido y se visibilizaron en carteles para llamar a la reflexión” (Maestra feminista de secundaria de Mártires, [mapa corporal], comunicación personal, septiembre de 2024).

En resumen, en nuestros espacios educativos hemos ido tejiendo prácticas que nos permiten cuidarnos y reconocernos desde el cuerpo, la palabra y la memoria. Los talleres de danza, los ejercicios de escritura y los trabajos con tejido se han convertido en lugares de autocuidado y sanación colectiva. También, encontramos en los círculos de la palabra abrimos la posibilidad de escucharnos profundamente, en especial, los niños y las niñas aprenden a expresar sobre lo que sienten y piensan (Maestra feminista de secundaria de Kennedy, [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024a.). Estos encuentros se vuelven un acto de prevención porque en estos se puede hablar desde la experiencia, lo que también permite expresarse sin miedo.

De igual manera, hemos construido otros escenarios pedagógicos, como los foros de derechos humanos, donde invitadas e invitados nos ayudan a ampliar la mirada sobre diversidad, género y violencias. En las clases trabajamos con referentes como Lola Vendetta y escritoras que denuncian los abusos sexuales, porque creemos que el arte y la literatura son herramientas poderosas para cuestionar los mandatos patriarcales y abrir diálogos sinceros sobre lo que nos atraviesa (Maestra feminista de secundaria de Kennedy [cuadernillo], comunicación personal, septiembre de 2024b.). Nos reconocemos como maestras feministas que aprenden junto a sus estudiantes a mirar de nuevo el mundo, a transformar el aula en un espacio de seguro para el ejercicio de la libertad.

En conclusión, para nosotras estas prácticas educativas las hacemos desde las pedagogías feministas a partir del acompañamiento a víctimas de violencia sexual en el que se articulamos



estrategias de prevención, expresión y autocuidado que reconozcan tanto las dimensiones históricas y sociales de la violencia como los procesos subjetivos. Nosotras como maestras aplicamos variadas metodologías y temáticas que van desde la educación menstrual y sexual integral hasta la incorporación de metodologías biográficas, participativas y corporales, círculos de palabra, dinámicas lúdicas y representaciones artísticas, configurando un horizonte de sentido que busca no solo prevenir las violencias, sino también posibilitar espacios de restitución de la subjetividad de las personas afectadas por la violencia.

Las pedagogías feministas son ante todo una apuesta ético-política y de justicia epistemológica, por lo que lo primero que se realiza para la prevención de la violencia sexual es creer siempre en la palabra de la víctima. Al tiempo que ofrece la socialización de herramientas de autocuidado, escucha empática y reparación pedagógica, además de desnaturalizar los prejuicios de género en la escuela y descolonizar las prácticas educativas. En este sentido, estas pedagogías pretenden convertirse en prácticas formativas que posibiliten que el cuidado colectivo se convierta en el centro del trabajo educativo.



CONCLUSIONES:

En esta investigación se pudo evidenciar que la violencia sexual, más que ser un problema aislado, en el que un individuo comete este delito por razones patológicas, anómalas o impulsivas, lo realiza para responder al mandato de masculinidad hegemónica para el sometimiento de unos cuerpos infantiles, juveniles y femeninos. En concreto, el problema de las denuncias por violencia sexual a niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas distritales de Bogotá entre 2018 y 2024 corresponde a causas estructurales asociadas a procesos de acumulación, producción y reproducción de la pedagogía de la crueldad.

Esta pedagogía corresponde a los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a la crueldad (Segato, 2019). Esto significa que la violencia se normaliza a tal punto que se convierte en paisaje, lo que hace que las personas pierdan la empatía frente al sufrimiento de los(as) otros(as). Esta violencia corresponde a formas de sujeción, control y apropiación de los cuerpos subalternizados a partir de experiencia que se vive cotidianamente pero que es sostenida por relaciones de poder patriarcales que atraviesan los espacios educativos

En esta investigación se evidenció que los actores educativos interpretan las condiciones estructurales de generación de violencia sexual en el contexto educativo a través de la identificación de las transformaciones que se originan a raíz de cambios de época. Transformaciones que resultaron en la politización de la violencia sexual, posicionando esta problemática en la discusión pública. Esto condujo a la creación de legislaciones, protocolos, instituciones y entidades dedicadas a la recepción de denuncias sobre posibles situaciones de violencia sexual en la infancia y adolescencia.

Estas condiciones estructurales acentuaron durante las cuarentenas para evitar la propagación del COVID-19. En esta época se presentaron situaciones de violencia sexual hacia la infancia y adolescencia, sin que las víctimas pudieran encontrar un espacio seguro para hablar o denunciar la experiencia de crueldad por la que estaban pasando. Por esto, el regreso a las aulas trajo consigo un aumento de las denuncias que desbordó las capacidades de docentes, orientadores(as), directivas y la SED para atender a esta situación. Este es un momento histórico que empata con un ciclo de acciones colectivas contra la violencia sexual, especialmente en el año 2022.



El contexto social y político educativo en Bogotá ha sido determinante en la visibilización de las acciones colectivas de plantones, marchas y movilizaciones, denuncias por redes sociales con las que se ha podido romper con décadas de silenciamiento e indiferencia de la violencia hacia la infancia y la juventud. No obstante, las acciones colectivas no son homogéneas, sino que son diversas en cuanto a las formas de acción, motivaciones, intereses, personas movilizadas y resultados. En este marco, los y las docentes, estudiantes, egresadas, familiares con enfoques en pedagogías feministas, en conjunto con activistas, han politizado la problemática de la violencia sexual, al lograr que en el espacio público se discuta la recurrencia de esta problemática en espacios considerados como seguros, tales como el hogar, la escuela y el trabajo. También, se demostró que la violencia sexual corresponde a un problema estructural cuyas consecuencias impactan no solo a las víctimas directas, sino que rompen con todo el tejido social y comunitario.

Respecto a las acciones colectivas contra la violencia sexual en las instituciones educativas, emergen narrativas en tensión entre los actores educativos y docentes con enfoques de pedagogías feministas. Para unos(as) actores(as) educativos(as), estas acciones derivan de los silenciamientos e impunidad producidos por las barreras institucionales en los ámbitos local y distrital. La otra narrativa, en cambio, sostiene que estas movilizaciones han sido promovidas por “infiltrados” que buscan estigmatizar a la educación pública y tienen otras motivaciones que no corresponden necesariamente a denunciar casos de violencia sexual.

Esta disputa narrativa generó un “pánico sexual” impulsado por la cobertura mediática que amplificó la idea de un efecto de dominó en múltiples instituciones, lo que llevó a que en las escuelas se produjo el temor de que las denuncias públicas afectaran su imagen y derivaran en agresiones contra docentes, directivas docentes y orientadores(as). Este contexto de desinformación y confusión se agrava por la falta de espacios colectivos, seguros y sostenidos en el tiempo, donde sea posible hablar de manera reflexiva y pausada sobre la manera que se presentaron las acciones colectivas, las denuncias de violencia sexual y las consecuencias de estos hechos en cada uno de los estamentos que hacen parte de las comunidades educativas.

Esta investigación evidenció que una condición estructural que acumula la pedagogía de la crueldad son las inconformidades que tienen algunas personas que pertenecen a la comunidad educativa respecto a la forma en que las instituciones educativas han gestionado las denuncias de



violencia sexual. Es por esto por lo que se ha recurrido a mecanismos de justicia alternativa como el escrache en redes y los plantones pacíficos que, aunque visibilizan la problemática y tienen el propósito de otorgar voz a quienes no habían podido denunciar, ya sea porque los agresores pertenecían a la misma institución o porque la institución también reproduce formas de justicia punitiva descuidando elementos centrales relacionados con la restitución de la afectación a las víctimas. En este proceso, las redes sociales desempeñaron un papel central, aunque también fragmentaron la comunicación, reduciéndola a intercambios entre comunicados de la SED, las instituciones educativas y colectivas de maestras(os) sin que hasta ahora se construya un marco de interpretación unificado.

Entre estos mecanismos de justicia alternativa se encuentra *el escrache*, una forma de acción directa que pretende darle voz a víctimas silenciadas por los mecanismos de denuncia formal. Esta práctica es el reflejo de la desconfianza hacia las instituciones del Estado; sin embargo, plantea desafíos éticos relacionados con la responsabilidad que deben asumir personas que lideran esta práctica, las que no muchas veces cuentan con formación profesional para manejar las denuncias, lo que termina por desbordarlas. Además, exponen públicamente a las denunciantes que deben confrontar diversas modalidades de revictimización, como el carear a las personas que, en su rol de espectadores, interpretan las denuncias de múltiples formas. También está el desafío de garantizar el debido proceso al acusado y la protección de la intimidad y confidencialidad a las denunciantes. Frente a este tipo de acciones colectivas, las instituciones educativas priorizan la protección de su imagen antes que el diálogo con las denunciantes, la reparación del daño a las supuestas víctimas, los cambios institucionales que tengan lugar; al contrario, alimentan una cultura de control interna en las instituciones y “pánico sexual” ante la comunidad educativa con lo que reproduce la pedagogía de la crueldad.

La búsqueda de justicia en los casos de violencia sexual también repercute en las y los actores educativos, quienes con frecuencia enfrentan riesgos para su integridad al respaldar las denuncias de sus estudiantes, dado que deben rendir testimonio en entidades gubernamentales como la Fiscalía y el ICBF, pueden ser objeto de amenazas por personas involucradas en el caso. Además, cuando el agresor forma parte de la institución en calidad de docente, se produce una herida profunda en el tejido social que pocas veces es acompañada por otras instancias de la Secretaría de Educación, lo que dificulta la reconstrucción de los vínculos rotos.



Es por lo que una de las conclusiones de esta investigación es el reconocimiento de las condiciones estructurales y su relación los obstáculos institucionales en la falta de prácticas de escucha a las víctimas, acciones colectivas de denuncia y justicia de género. Una relación que subraya la imperiosa necesidad de modificar las circunstancias de crueldad inherente a la violencia sexual. En este marco, queda un debate abierto en torno al énfasis y ampliación que debe tener la justicia formal y restaurativa frente a la violencia sexual. Esto se debe a la tensión que implica que el aparato formal reconozca las fallas en la aplicación de justicia formal que conduce a la alta impunidad en estos casos, así como que las personas agresoras reconozcan la crueldad de sus actos y el impacto irreversible que estos tienen en la vida de las víctimas. En consecuencia, las pedagogías feministas abogan por mecanismos de justicia que permitan restituir las subjetividades afectadas tanto de las víctimas como de los victimarios, especialmente cuando estos últimos también son menores de edad y viven otras formas de violencia.

En cuanto a los protocolos escolares de atención a casos de violencia sexual, las y los actores educativos tienen la percepción de que estos han servido para incrementar el número de denuncias y proporcionan una ruta de actuación precisa. Sin embargo, también plantean interrogantes sobre la posibilidad de que estos protocolos se hayan priorizado la tramitología lo que ha generado más indiferencia ante el dolor y sufrimiento de aquellos(as) que han sido víctimas de violencia sexual. Asimismo, se cuestiona que estos son aplicados sin la comprensión de cada uno de los pasos dispuestos en la rutas de atención lo que lleva a que se onviertan en mecanismos disciplinantes que refuerzan la vigilancia a las y los servidores públicos, regularizan el afecto en las escuelas y no siempre garantizan justicia o reparación a las víctimas. Cabe destacar que esta violencia no afecta únicamente a niñas y niños, sino también a mujeres adultas —docentes y trabajadoras de las instituciones—, quienes no cuentan con protocolos específicos de atención en casos de violencia sexual en las instituciones educativas.

El protocolo, como mecanismo normativo, se ha convertido en un dispositivo de saber-poder, en la medida en que introduce términos como corresponsabilidad y primer respondiente, lo que obliga a los(as) funcionarios(as) públicos(as) a atender los casos de violencia sexual en las escuelas. Es más, los protocolos que se han presentado tienen evidentes puntos ciegos, al mismo tiempo que la lógica punitiva reproduce una cultura de la indiferencia o de ‘hacerse de la vista gorda’ para no involucrarse. Lo que también se opera bajo una lógica de sospecha y peligro



constante hacia todas las personas adultas que están cerca de los niños, niñas y jóvenes, que esto implique que estén más protegidos(as), seguros(as) y libres de violencia. Estas lógicas tienen un efecto disciplinante en directivas, docentes y orientadores(as) que han logrado un alto nivel de apropiación de estas, pero conduciendo a una saturación de responsabilidades, acarreando el aumento de los casos reportados. Finalmente, lo que plantea esta situación es que paradójicamente coexiste una cultura del silencio y una cultura de la denuncia pero las dos terminan por reproducir la injusticia hermenéutica y testimonial en las niñez y la adolescencia.

Aunque las instituciones educativas se escuden en que realizan lo suficiente en la prevención, atención y seguimiento de los casos de violencia sexual con la implementación de protocolos, esta investigación evidencia que aún falta avanzar en aspectos fundamentales de carácter pedagógico. Considerando que las instituciones mismas también se convierten en víctimas cuando se instalan la desconfianza, la burocracia y la indiferencia. Entre los aspectos que faltan por fortalecer está la escucha empática hacia las víctimas, sus familias y allegados(as), las prácticas educativas para la restitución de las subjetividades dañadas por este tipo de violencia, la reconstrucción de los tejidos sociales, educación sexual integral y enfoque de género.

Por su parte, si bien la SED, suscribió un pacto con los medios de comunicación para proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes frente a la exposición mediática de las instituciones educativas cuando las denuncias se hacen insostenibles. No obstante, es insuficiente el trabajo pedagógico directamente con las familias y las instituciones en el fortalecimiento de espacios destinados a la restitución del tejido social. Dicho tejido se ve afectado no solo por los casos de violencia sexual, sino también por las consecuencias de las denuncias y movilizaciones, así como por los impactos cuando un miembro del equipo institucional es señalado como agresor, ya sea de forma cierta o falsa. La reconstrucción debe ser colectiva, empática y guiada por las herramientas que aportan las pedagogías feministas.

Las pedagogías feministas y las perspectivas de género han aportado al desarrollo de protocolos a través del activismo de colectivas de estudiantes, docentes y comunidad en general. No obstante, las reivindicaciones de este sector de la población junto a otros colectivos de defensa de los derechos de la infancia a la vez han sido apropiadas y neutralizadas por las



instituciones del Estado. En consecuencia, las políticas públicas educativas orientadas a la prevención y atención de la violencia sexual han experimentado una especie de “disolución” al desconocer la génesis que llevaron a construir las. La consecuencia es que el objetivo primordial de dichas políticas se desvanece convirtiéndose en protocolo que, aunque contribuyen a la estructuración y claridad de los procesos de atención, disminuye el potencial transformador de las reivindicaciones originarias.

En esencia, las luchas feministas, articuladas con la educación popular y las pedagogías críticas, se fundamentan en la justicia social y buscan erradicar cualquier forma de violencia en las escuelas contra niñas, niños y jóvenes. Además, estas pedagogías han ampliado de su alcance hacia la diversidad de personas de sectores subalternos, incluyendo a los hombres, al promover la construcción de masculinidades no hegemónicas que disputen la cultura androcéntrica y patriarcal. Su apuesta central radica en el cuidado como eje de las relaciones humanas, así como en transformar subjetividades afectadas por cualquier tipo de violencia.

Esta investigación mostró que en las instituciones educativas públicas de Bogotá se está presentando una tensión latente entre por lo menos dos maneras político-pedagógicas de comprensión de la prevención de las violencias hacia la infancia y la juventud. Por un lado, se produce y reproduce la pedagogía de la crueldad a través del fortalecimiento de barreras que producen indiferencia y burocracia institucional, minimizan el dolor y aumentan el silenciamiento de las víctimas. Por otro lado, se producen pedagogías feministas que pretenden transformar la crueldad con prácticas de cuidado colectivo actuando en los procesos cotidianos en el aula para hacer justicia hermenéutica y testimonial, además, adelantar procesos formativos en los y las estudiantes en la prevención, actuación y sanación de todas las formas de violencia que se ejercen en los cuerpos diversos.

Esta investigación evidenció, como parte de su primer objetivo, que la pedagogía de la crueldad tiene mecanismos de acumulación, producción y reproducción de la violencia sexual que se presentan en las dinámicas estructurales, institucionales y situacionales para reafirmar el mandato de masculinidad hegemónica. En la dimensión acumulativa que corresponde al nivel estructural, la pedagogía de la crueldad se intercepta con desigualdades, injusticias y violencias históricas. En la dimensión productiva y el nivel institucional se establecen los mecanismos que



justifican las acciones de indiferencia y burocracia en la atención a las denuncias de violencia sexual; también se realizan prácticas de injusticia epistemológica con las que se perpetúa el silenciamiento de la violencia sexual en las escuelas. La cultura del silencio, la censura y el tabú de la violencia sexual en la infancia genera temores que, cuando uno de los casos sale al espacio público, generan “pánicos sexuales” con los que se producen cruzadas moralistas que pretenden fortalecer el sistema punitivo contra las violencias contra las infancias. En la dimensión reproductiva y el nivel situacional se normalizan los mecanismos cotidianos de regulación de los cuerpos, espacios y lenguajes relacionados con la sexualidad de niños, niñas y jóvenes.

Las condiciones institucionales para reducir los casos de violencia sexual en niños, niñas y jóvenes están relacionadas con el interés que las administraciones distritales otorgan a esta problemática. Al igual que con la formación, la implementación y la transversalización del enfoque de género y la educación sexual integral en las escuelas. En este sentido, la percepción de actores educativos y docentes de pedagogías feministas es que las administraciones distritales con enfoques conversadores, pero también los liberales han descuidado esta problemática y estos temas.

Al contrario, estas personas perciben que las instituciones estatales parecen “tirarse la pelota” las unas a las otras, y no tienen claridad sobre las funciones que debe cumplir cada una. Esta impresión es compartida por víctimas, familias, docentes y otros actores educativos, que tienen una sensación de aislamiento, es decir, de enfrentar la violencia en soledad, y que, aunque se denuncie, no se alcanzará justicia, provocando una profunda desesperanza. Esto se conecta con el miedo generado a funcionarios(as) públicos(as) de no “extralimitar funciones” en relación con las responsabilidades establecidas exclusivamente en protocolos institucionales, a pesar de las deficiencias que estos tienen. Sin embargo, también revela la falta de preparación de los(as) adultos(as) para comprender las violencias sexuales en el ámbito escolar, lo que ocasionó revictimizaciones, impunidad y profundizar la cultura del silencio.

Todas estas situaciones abrieron la “caja de Pandora” en torno a la visibilización y politización de las violencias sexuales en las instituciones educativas. A partir de esto, se responde al segundo objetivo de esta investigación, exponiendo que existen tensiones narrativas en la dimensión productiva de la pedagogía de la crueldad. Por un lado, se encuentran las



narrativas de las transformaciones institucionales que se presentaron para dar respuesta a las exigencias que desde distintas orillas se presentaron durante el estallido contra la violencia sexual en la escuela. El resultado fue respuestas normalizadoras, las cuales implican la regulación de la sexualidad en la escuela, el control de las relaciones de confianza, los vínculos afectivos y, en general, toda acción que suponga autonomía sobre el cuerpo y las decisiones de niñas, niños y adolescentes.

En la producción o dimensión institucional de la pedagogía de la crueldad, esta tesis mostró que se ejercen distintos obstáculos institucionales que generan distintas formas de injusticia testimonial. En esta situación, no solamente no se escucha a las posibles víctimas, se cuestionan sus testimonios, se duda de sus capacidades de comprensión de esta problemática, sino que no se brindan condiciones suficientes que posibiliten que niñas, niños y jóvenes hablen sobre las violencias que han experimentado. Ahora bien, pese a estas injusticias, existen niños, niñas y jóvenes que logran romper con el silencio, pero no basta con que sientan confianza hacia una persona adulta, sino que requieren redes de apoyo que les permitan afrontar la magnitud de una revelación de este tipo; es por lo que las amistades se convierten en su soporte inmediato.

La dimensión institucional de la pedagogía de la crueldad implica la producción de una cultura del silencio que se caracteriza por acallar las voces de la infancia con más fuerza y por romper los vínculos afectivos con adultos(as) que pueden creerle. Simultáneamente, al producir silencios que, en muchos casos, funcionan como una forma de protección frente a otros riesgos de hablar por estar en condición de migración, en cercanía con la delincuencia o presencia de actores armados. También, se presenta la “autocensura” que opera cuando las víctimas interiorizan la desconfianza a tal punto que termina por bloquear la palabra.

Esta situación no se trata de un problema individual, sino que corresponde a la pedagogía de la crueldad, en la que los mecanismos institucionales en la escuela o la familia para minimizar el dolor de las víctimas refuerzan el silencio como estrategia de sobrevivencia. En este sentido, este estudio pudo ampliar la comprensión de la categoría de justicia hermenéutica y testimonial a partir de los datos empíricos al mostrar la necesidad de condiciones para hablar; sin embargo, quedaron los interrogantes para próximas investigaciones sobre: ¿Quiénes hablan más de la experiencia de violencia sexual, hombres o mujeres? ¿En qué edad es más fácil hacerlo? ¿Qué



pasa con niños o niñas que no tienen la posibilidad de expresión oral? ¿Cómo superar los mecanismos de interiorización de la desconfianza?

Las condiciones obstáculos instituciones enseñan la indiferencia; no hay articulación entre dependencias de Estado para atender las situaciones de violencia sexual; el resultado, es que las escuelas se sienten solas. Además, se normaliza los discursos de saber- poder- pedagógica en el que se insisten en la idea de que “no somos psicólogos clínicos”, mientras se insiste en la necesidad de psicólogos o psiquiatras. Surge entonces la pregunta: ¿es posible trabajar en la recuperación de estudiantes en la escuela desde la pedagogía?

En cuanto a la dimensión situacional, se reproducen ajustes normativos relacionados con la prevención de violencias en los colegios. Estas transformaciones han dado lugar a prácticas regulatorias del lenguaje, los vínculos afectivos y la sexualidad en la escuela. Esta regularización pretende evitar el establecimiento de vínculos afectivos entre docentes y estudiantes, que terminan por descuidar la importancia del cuidado y la emocionalidad. El control de uso de espacios que están lejos de la supervisión adulta, como los baños, entre otros. Estas medidas se extienden incluso a la educación inicial, donde se prohíbe acompañar a los niños al baño por sospechas de abuso, además de modificaciones en los manuales de convivencia. Se trata de una lógica de control e hiperregularización, que exige supervisión adulta constante y reproduce una pedagogía del miedo en los cuerpos infantiles y juveniles.

En esta investigación se visibilizo el trabajo de as pedagogías feministas, para contestar el tercer objetivo, que surgen como una contra-pedagogía de la crueldad. Las metodologías que utilizan están inspiradas en la educación popular, la investigación-acción participativa, la cartografía social, el autocuidado, entre otras. Estas buscan transformar subjetividades, construir masculinidades no hegemónicas y ofrecer espacios seguros para toda la comunidad educativa. Sus prácticas incluyen círculos de palabra, cafés literarios, el uso del arte como herramienta de sanación y el fortalecimiento de la educación sexual integral, entre otros. Frente a la violencia sexual, las pedagogías feministas apuestan por otros marcos de comprensión de la justicia. En este sentido, estas pedagogías apuestan por procesos restaurativos y de sensibilización para romper con la adhesión voluntaria al mandato de masculinidad y posibilitar el reconocimiento del daño causado a las víctimas para que sean reparadas y reconstruir los vínculos sociales rotos por



esta forma de crueldad para transformar profundamente las dinámicas institucionales y culturales que sostienen la violencia sexual.

Para ello, las pedagogías feministas proponen prácticas educativas que articulan la teoría crítica, la acción política y el cuidado comunitario. Una de estas prácticas es reconocer a niños, niñas y jóvenes como sujetos epistémicos que tienen conocimiento, capacidad de entendimiento e interpretación sobre sus experiencias personales; por lo tanto, se tiene todo el derecho a ser escuchados(as) y creídos . Asimismo, se requiere fortalecer redes docentes feministas que garanticen la sostenibilidad de las apuestas transformadoras en la escuela, entre las que está la consolidación de políticas públicas que prioricen la prevención, la reparación y el acompañamiento emocional más allá de la burocracia y el control.

Sin embargo, al ser propuestas disruptivas, estas pedagogías generan tensiones con discursos hegemónicos que reproducen las pedagogías de la crueldad. Por ello, enfrentan obstáculos para implementarse en la educación primaria y secundaria. Uno de sus principales desafíos consiste en crear actividades, lenguajes y estrategias mediadoras que permitan contrarrestar las violencias cotidianas y las formas sutiles de crueldad.

En el espacio escolar, las maestras que apuestan a las pedagogías feministas resignifican las aulas como espacios para entablar diálogos situados a partir de las experiencias personales, lo sentipensante y lo afectivo; por lo tanto, se posibilita la escucha empática a las víctimas. Sin embargo, su trabajo en las instituciones educativas de Bogotá sigue estando limitado por injusticias epistemológicas, múltiples obstáculos y la escasa voluntad de las directivas para respaldar iniciativas relacionadas con la equidad de género. Esto hace que este tipo de prácticas pedagógicas sean fragmentarias y estén sostenidas por las maestras con sobrecargas laborales y emocionales.

En suma, la violencia sexual en el ámbito escolar es un problema sistémico que exige una transformación educativa profunda. Las pedagogías feministas, entendidas como una apuesta política y ética, ofrece caminos para construir comunidades educativas seguras, críticas y solidarias. Frente a una pedagogía de la crueldad que ha naturalizado la violencia y el miedo, las maestras feministas plantean una educación basada en el cuidado, la justicia social y epistémica y una vida libre de violencias. Su trabajo revela que la escuela no solo puede ser un espacio de



aprendizaje académico, sino también un escenario de resistencia y esperanza, capaz de desafiar las estructuras patriarcales.

Este estudio aporta a la línea de investigación en Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanías, y por extensión al Doctorado en Educación y a la SED, brindando insumos teóricos, conceptuales y metodológicos para abordar una problemática histórica como es la violencia sexual en la infancia y el papel de la educación en su prevención, atención y seguimiento.

Dicho aporte se complementa con una contribución al campo de estudios sobre educación sexual integral y derechos sexuales y reproductivos. Esto se logra al evidenciar la necesidad de transformar las prácticas sexistas que aún se reproducen en la escuela, la injusticia epistemológica y las barreras institucionales que impiden la vivencia de escuelas libres de cualquier forma de violencia.

Asimismo, esta investigación aporta a la construcción de nuevo conocimiento al propiciar un diálogo interdisciplinario entre la teoría feminista, social y educativa, favoreciendo la incorporación de nuevos enfoques en la educación; particularmente, rescatando las contribuciones que se gestan desde las pedagogías feministas. En el campo categorial, el estudio ensaya nuevas comprensiones sobre justicia, violencia y derechos humanos en la escuela, elementos claves para la convivencia escolar.

En el aspecto metodológico, esta investigación cualitativa contribuye a futuros estudios en aspectos relacionados con el tratamiento ético de temáticas sensibles, como aquellas que abordan cualquier tipo de violencia escolar. Precisamente, se hizo una apuesta por diseñar instrumentos de recolección de información que permitieran a las personas participantes compartir sus narrativas desde distintos formatos. Esto posibilitó demostrar que la construcción del conocimiento puede hacerse a partir de la experiencia situada de los y las participantes; confirmando que, al contrario de lo que sugiere el canon académico, el conocimiento situado es un recurso epistemológico indispensable para comprender a profundidad las problemáticas escolares.

De ahí que esta investigación rescate el papel crítico y transformativo de la docencia en problemáticas tan sensibles como la violencia sexual. Especialmente, se reconocen las acciones



pedagógicas realizadas por las maestras con enfoques feministas, quienes poseen una experiencia importante que merece mayor visibilización.

En cuanto al aporte que realiza a la SED, entidad que financió el 80% de los estudios doctorales, esta investigación tensiona los mecanismos actuales que tienen las instituciones para el abordaje, atención y seguimiento a las presuntas situaciones de violencia sexual. Por lo tanto, a partir de los hallazgos, es posible identificar las deficiencias y los vacíos en los protocolos y las rutas de atención; en consecuencia, se viabiliza el rediseño de estos mecanismos a partir de las voces de las y los estudiantes, docentes y demás actores(as) educativos.

Adicionalmente, esta investigación apertura nuevos estudios, tales como la sistematización de prácticas pedagógicas feministas, la indagación de la violencia sexual desde relatos masculinos y el análisis interseccional de la violencia sexual en las escuelas, entre otros.

A modo de cierre, esta investigación reconoce que persisten las violencias patriarcales en las instituciones educativas que legitiman la ocurrencia de violencias sexuales; sin embargo, también existen discursos y prácticas que apuestan por la transformación de las aulas en espacios seguros y de cuidado para las infancias y adolescencias. Por ello, este estudio culmina con una apuesta radical por la esperanza de una escuela como un territorio libre de todo tipo de violencias.



REFERENCIAS:

- Acevedo Guerrero, N, Calderón Jaramillo, M, Murad, Rocío, Forero, L. y J. Rivillas (2021). *Imaginario acerca de la sexualidad de las personas con discapacidad cognitiva y psicosocial: una exploración de su relación con la violencia sexual en Colombia*. La Manzana de la Discordia, 16 (1).
<https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v16i1.10732>
- Aguilar Ródenas, C. (2021). *Pedagogía(s) feminista(s)*. Revista con la a, 76, 1-5
- Aguirre, E., Burkart, M., Fernández, A., Gaspar, A. y Haftel, C (2008) *La sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones*. Lugar Editorial.
- Álape Zuluaga, C., Castaño Castrillón, J., Castaño Quintero, L., Cely Enciso, E., Marín Henao, J., & Ocampo García, D. (enero-junio de 2013). *Abuso sexual y factores asociados en población escolarizada perteneciente a una institución educativa de la ciudad de Manizales, Caldas (Colombia)*. 13(1), 47-60.
- Albarracín, M. N. B. (2014). Daños, devastación y resistencia. *Desde el jardín de Freud: revista de psicoanálisis*, (14), 203-211.
- Albert, K. (2022) *All I do is present what is given to us as the facts: Progressive sex education and the reproduction of inequality in public school classrooms*. The Canadian Journal of Human Sexuality, 31(1), 103–116.
- Alejo Castañeda, I. E. (2021). *La pedagogía del cuidado en la formación de estudiantes de psicología*. Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Almansori, S. (2022). *Sexual violence prevention is missing in teacher education: perspectives of teacher candidates on prevention education*. *Sexualiti, Society and Learning*.
- Almansori, S. (2022b). *A feminist inquiry into Canadian pre-service teacher narratives on sex education and sexual violence prevention*. *Gender and Education*, 34(8)
- Almansori, S., Stanley, M. (2022). *Public pedagogy on sexual violence: A feminist discourse analysis of YouTube blogs after #MeToo*. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 19(3), 254-277.
- Anzaldúa, G. (2016) *Borderlands/La frontera: The New Mestiza*. Traducción Valle, Carmen. Capitán Swing Libros.



- Araiza Díaz, A. González García, R. (2023). *Claves ecofeministas y comunitarias frente al cierre escolar por COVID-19 en México, 2020-2021: Una experiencia encarnada*. Revista de Estudios de Género, La VendEtana (57), pp. 7-40,
- Arango, L. G. (2002). *Sobre dominación y luchas: clase y género en el programa de Bourdieu*. Revista Colombiana de Sociología VII (1), pp. 99-108.
- Arendt, H (2003) Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal. Editorial Lumen.
- Arteta, M. (2015). *La hermenéutica crítica de Habermas: una profundización de la hermenéutica gadameriana*. Cowqntastes. Revista Internacional de Filosofía, vol. XXI-Nº2 (2016), pp. 27-39.
- Barrantes Sánchez, N. S. (2020). *Acoso sexual en la Universidad. Experiencias de organizaciones estudiantiles de mujeres en Universidades de Bogotá*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia.
- Barrios Tao, H. (2022). *El enfoque narrativo para la investigación-formación de emociones en educación*. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP), 15(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.6516>
- Bartra, E. (2012). *Acerca de la investigación y la metodología feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Bauman, Z (2013) Vigilancia líquida. Paidós.
- Batthyány, K. (2018) *Una pedagogía feminista en perspectiva latinoamericana*. CEDALC Educación. <https://www.youtube.com/watch?v=0cTfpfnicwg>
- Bedera, N. (2021). *Beyond Trigger Warnings: A Survivor-Centered Approach to Teaching on Sexual Violence and Avoiding Institutional Betrayal*. Teaching Sociology, 49(3), 267-277.
- Bello, A. (2018). Hacia una transpedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. Año 28, vol. 55 / abril-septiembre de 2018 / 104-12
https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2105/1897
- Benavides Lara, M. A., de Agüero Servín, M., Martínez Álvarez, S. I. (2021). *Diferencias entre profesoras y profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en el trabajo docente y de cuidados durante la pandemia*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. vol. LI. pp. 91-118.



- Beres, M. (2020). *Perspectives of rape-prevention educators on the role of consent in sexual violence prevention*. *Sex Education*, 20(2), 227-238
- Bermúdez, Á. (enero-junio de 2016). *Todos contra todos: violencia sexual y de género en la escuela salvadoreña, nuevas realidades de un viejo problema*. *Revista Ciencia, Cultura y Sociedad*, 3(1), 7-17.
- Bernardos Hernández, A., Martínez Martín, I., y Sobes Canales, I. (2020). *Vínculos y comunidad: introducción de la ética del cuidado en educación a través de estructuras participativas*. *Revista Diversidade e Educação*, 8, 195-212.
- Bourdieu, P (1999). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006) *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama.
- Butler, J (2008). *Cuerpos que importan sobre los límites materiales y discursos del sexo*. Paidós.
- Butler, J (2022) “Sin miedo”. *Formas de resistencia hoy*. Penguin Random House.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Bustamante-Torres, J. P. (2023). *Política pública en la garantía del derecho a una vida libre de violencia sexual en el sistema educativo ecuatoriano*. *Revista eleuthera*, 25(2), 119-142.
- Cabnal, L. (2010) *Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala*. En *Feminismos diversos, feminismos comunitarios*. <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>.
- Caracas, W., Paulo, P., dos Santos, N., Pereira, I., Silva, M., de Oliveira, L. H. (2022). *Análisis de casos de violencia sexual de adolescentes escolares*. *Enfermería Global*, 21(67), 250-300.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. *Cinta moebio* 23, 204-216
www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm
- Cardona, Y., Varela, B., Morales, R., Mercado, F., Cantillo, O., Hernández, M., Villazón, O., Altahona, I., De la Rosa, B., Fadul, N. (2018). *Prevención de violencia sexual mediante la investigación como estrategia pedagógica en educación básica*. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 194-207.
- Castillo, A. L. C., Calderón, A., Flórez, S., & Córdoba, L. (2018). *El papel del cuidado en la sanación del dolor. Experiencia desde víctimas sobrevivientes de violencia sexual en el contexto colombiano*. *Memorias (Barranquilla, Colombia)*, 14(36), 128



- Castro, D. (2020). Jóvenes universitarios y violencia sexual: las tramas del discurso sexista. Tesis de grado de maestría. Universidad de Chile.
- Cely Ávila, F. E. (2022) *Mujeres, poder y conocimiento*. Herder.
- Centro de estudios reproductivos. (s.f.). Paola Guzmán Albarracín VS Ecuador. *La violencia sexual en el ámbito educativo*.
- Cervantes Ríos, J. (2023). *Masculinidades y violencia de género contra mujeres. Una crítica a la teoría de Rita Segato*. In *La investigación: para resolver un problema, antes hay que identificarlo* (pp. 39-54). Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID).
- Cifuentes Patiño, M. R. (2009). *La investigación sobre género y conflicto armado*. Revista Eleuthera, 3, 127-164.
- Chotolli, W. P. (2022). *As instituições de ensino e suas múltiplas violências: o biopoder e suas marcas na educação formal*. Coloquial Humanarum, 19(1), 46–65.
- Cobo Bedia, R. (2024) *La ficción del consentimiento sexual*. Catarata.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Colás Bravo, M. P. (2003). *Investigación educativa y crítica feminista*. @ Gora Digit@ L, 6, 1-20.
- Collins, P. H. (1990). Black feminist thought in the matrix of domination. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, 138(1990), 221-238.
- Colombo, G., Schmukler, B. E., y Sosa, R. (2019). *Teoría Social y Políticas Públicas interpeladas por las epistemologías y metodologías feministas: Eslabones conceptuales para una sociología reflexiva a partir de narrativas y de escenarios de lo cotidiano*. Revista Conjeturas Sociológicas, 40-61.
- Corbetta, P. (2003). *Investigación social: Teoría, métodos y técnicas*. McGraw-Hill.
- Curiel Pichardo, O. (2014). *Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Universidad del País Vasco. Hegoa.
- Cruz Castillo, A. L., Calderón, A., Flórez, S., & Córdoba, L. (2018). *El papel del cuidado en la sanación del dolor. Experiencia desde víctimas sobrevivientes de violencia sexual en el*



- contexto colombiano*. Memorias: revista digital de historia y arqueología desde el Caribe, (36), 128-145.
- Davis, A y Dent, G (2019) *Black Feminism. Teoría crítica, violencias y racismo*. Universidad Nacional de Colombia.
- de Franco, M. F., y Solórzano, J. L. V. (2020). *Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico*. Mundo Recursivo, 3(1), 1-24.
- de Souza Duque, L; Picanço Moreira, A.R. (2021) *Cuidar-educar na creche: itinerários pelos trabalhos da Anped, Grupecí e BDTD*. Educação, 3 (43), pp. 1-15.
- de Souza, D. C. I., Koehler, I. D., & Hoepers, I. D. S. (2022). Pedagogia Feminista Negra: caminho para a liberdade das senzalas modernas. *Dialogia*, (42), e22469-e22469.
- Díaz Susa, D. I., Gil Hernández, F., y Guzmán Rodríguez, D. (2020). Boletina N.º 8. Acoso sexual. <https://repositorio.unal.edu.co/items/cdaf7580-ae2a-426c-8db0-82fae8752b8d>
- Dore, M. M. (1994). *Feminist pedagogy and the teaching of social work practice*. *Journal of Social Work Education*, 30(1), 97–106. <http://www.jstor.org/stable/23043177>
- Duque Monsalve, L. F., Giraldo Rincón, M. J., & Zapata Ríos, L. (2023). *Revictimización y violencia institucional en la atención a casos de violencia sexual en contextos universitarios. Una revisión narrativa*. *Mujer y Políticas Públicas*, 2 (2), 6- 21. <https://doi.org/10.31381/mpp.v2i2.6221>
- Dussel, Enrique. (2020). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf
- Draper, Susana (2024) *Libres y sin miedo. Horizontes feministas para construir otros sentidos de justicia*. Tinta Limón.
- Edwards, K., Banyard, V., Rizzo, A., Greenberg, P. (2021). *Scope and correlates of high school youths' exposure to dating and sexual violence prevention initiatives*. *Journal of Community Psychology*, 50(1), 126-141.
- Espejo Moliz, M. (2021). *Mujeres universitarias en situación de gran dependencia: cuidado y educación superior en España. Una aproximación cualitativa*. *Revista Prisma Social* (33). pp. 202-227.



- Estalayo Bielsa, P; Hernández Hernández, F; Lozano Mulet, P. y Sanco Gil; J. M. (2022) *Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias*. *Revistas izquierdas*, 51, 1-23.
- Evagelista García, A. (2019) *Normalización de la violencia de género cómo obstáculo metodológico para su comprensión*. *Revista Nómadas* 51, pp.85-97.
- Federici, S. (2011) *Calibán y la bruja*. Tinta limón.
- Fernández Peláez, E.M. (sf.) *Pandora en contrapunto con Eva. La visión de la femme fatale a través del mito y la tradición. Su simbolismo*. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/pandora-en-contrapunto-con-eva-la-vision-de-la-femme-fatale-a-traves-del-mito-y-la-tradicion-su-simbolismo/html/>
- Flores Bernal, R. (2005). *Violencia de género en las escuelas: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida*. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 67-86.
- Flores Palacios, F. (2012) *Representación social y género: una relación de sentido común*. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM, Pág. 339-358.
- Foucault, M. (2002). *Los cuerpos dóciles*. En *Vigilar y castigar*, 82-103. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *El sexo verdadero*. En *Herculine Barbin. Llamada Alexina B*, 9-20. Talasa.
- Fundación Mutua Madrileña. (2024). *Estudio sobre violencia sexual contra la infancia y la adolescencia en el ámbito digital*. Fundación Mutua Madrileña.
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8659&tipo=documento>
- Franco, S., y Finol de Franco, M. (marzo de 2000). *Violencia sexual detectada en el ámbito educativo y factores de riesgo*. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(1), 601-612.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Galeana, P. (2021) *La cuarta ola del feminismo*. En *Foreign Affairs Latinoamérica*.
<https://revistafal.com/la-cuarta-ola-del-feminismo/>
- García Cortés, N. (2020). *Boletina N.º 8. Acoso sexual*.
<https://repositorio.unal.edu.co/items/cdaf7580-ae2a-426c-8db0-82fae8752b8d>



- Gebruers, C. (2012). *Acoso sexual en espacios educativos en Argentina. Una aproximación a su regulación y abordaje a partir de la revisión de decisiones judiciales*. Equipo Latinoamericano de Justicia y Género
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1.ª ed.). Ediciones Paidós. <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/giroux.pdf>
- Goessman, K., Ssenyonga, J., Nkuba, M., Hermenau, K., Hecker, T. (2020). *Characterizing the prevalence and contributing factors of sexual violence: A representative cross-sectional study among school-going adolescents in two East African countries*. *Child Abuse & Neglect*, 109
- Gore, J. (1993) *The struggle for pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth*. Routledge. New York.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Ediciones Morata, S. L.
- Grey, D. J. y de Toledo, E. T. (2022). *Historias de violencia sexual en la América Latina de los siglos XIX y XX: una introducción*. *Historia Crítica* (86), 3
- Guimarães, R. S.; Aguiluz-Ibargüen, M. (2022) *Política autonomy as a practice of care: the grammar of zapatista education*. *Revista psicología em estudo* (27).
- Habermas, J. (1996). *Conocimiento e interés*. Universidad de Valencia.
- Haraway, D. J. (1995). *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En *ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (págs. 313-346). Ediciones Cátedra - Universidad de Valencia.
- Harding, S (2001). *El feminismo, la ciencia y las críticas anti-iluministas*. En *Un nuevo saber. Los estudios de mujeres. Nuevas direcciones*. Argentina: Fondo de Cultura Económico
- Hernández, A. (2008). *Entre el esencialismo étnico y el universalismo feminista*. En Suárez Navaz, L. y Hernández, Rosalva A. (eds.), *Descolonizar el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Cátedra.
- Hesíodo (1978) *Teogonía*. Estudio general. Introducción, versión rítmica y notas de Paola Vianello de Cordova. UNAM.
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capital Swing.



- hooks, b. (2019). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- hooks, b. (2022). *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro*. Paidós.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses- INMLCF. (2020). *Forensis 2020. Patología forense y ciencias forenses en Colombia*.
https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/787115/Forensis_2020.pdf
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - INMLCF. (2022). *Forensis 2022 – Patología forense y ciencias forenses en Colombia*.
https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/989825/Forensis_2022.pdf
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - INMLCF. (2023). *Forensis 2023 – Patología forense y ciencias forenses en Colombia*.
https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/1124000/Forensis_2023.pdf
- Jiménez Becerra, A (2012) *Infancia, ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia*. Ecoe Ediciones.
- Johnson, K., Lederer, A., McCraw, A. Liddell, J., Sheffield, S., (2020). *Teaching to Impact Sexual Violence? The Evaluation of a Curricular Intervention for First-Year College Students*. American Journals of Health Promotion, 35(3), 438-441.
- Jones, C., Chappell, A., y Allbred, P. (2021). *Feminist education for university staff responding to disclosures of sexual violence: a critique of the dominant model of staff development*. Gender and Education, 33(2), 121-137.
- Kolarić, A., y Taczyńska, K. (2022). *Pedagogy of care: Building a teaching and learning community*. Slavia Meridionalis, 22, Article 2890.
- Lamas, M. (2019) *Acoso ¿Denuncia legítima o victimización?* Fondo de Cultura Económica.
- Lamas, M (2024) *Laicidad y feminismo*. En El Estado laico mexicano a 30 años de la reforma constitucional. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/7398-el-estado-laico-mexicano-a-30-anos-de-la-reforma-constitucional>
- Latorre Chávez, R., Robledo Vallejos, P., y Nieto Araos, N. (2019). *Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela*. Última década, 27(52), 3-24.
- Ley 1257 de 2008. (s.f.). *Normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres*. Bogotá. D.C.: Congreso de la República.



- Liévano Franco, M., & Marina, D. M. (2012). *Subjetivación femenina: Investigación, estrategias y dispositivos críticos*. Universidad Autónoma de nuevo león.
- López, M. C. (2020) *Violencia sexual en la primera infancia*. En Alas rotas. Cómo prevenir la violencia sexual infantil y ayudar a las víctimas. Grijalbo.
- López- Gallego, L; Rovira Benítez, A. y Montes Maldonado, C. (2022) *La denuncia como pedagogía feminista: el caso de la respuesta a la violencia en la Universidad de la República*. *Educación* 1 (59), 33-48
- López Mondéjar, L. (31 de 12 de 2018). *Alejarnos de la justicia patriarcal. Feminismo y justicia restaurativa*. *Tribuna Feminista*.
- Maffia, D. (2019). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. En: *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Korol, C y Castro G. La fogata.
- Martín Alcoff, L (2018) *Violación y resistencia. Cómo comprender las complejidades de la violación sexual*. Prometeo.
- Martínez Franzoni, J. (2022). Cuidados entre la ola feminismo y la austeridad.
- Martínez Martín, I. (2018). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, V.; Alvarado, M. (2022). *Between Coalitions, Articulations and Diffractions: toward a Feminist Pedagogy*. *Ánfora*, 29(52). 16-42.
- Martínez-Martín, I. (2016). *Pedagogías Feministas: Estrategias para una educación emancipadora y decolonial*. *Momento-Diálogos em Educação*, 27(3), 350-365.
- McCray, K., & Taylor, E. (2021). *I learned that sports teaches rape culture: Assessing Sexual Violence Prevention Education for Intercollegiate Athletes*. *Journal of Intercollegiate Sport*, 14(1).
- McMahon, S., Steiner, J., Banyard, V. (2019). *Comprehensive Prevention of Campus Sexual Violence: Expanding Who Is Invited to the Table*. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(4).
- Medina, J. (2021). *Injusticia epistémica y activismo epistémico en las protestas sociales feministas*. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, 10(8), 227-250
<https://rlfp.org.ar/revista/index.php/RLFP/article/view/127/63>
- Michelson, C. (3 de abril de 2020). *Judith Butler: “Debería haber otras formas de refugio que no dependan de una falsa idea del hogar”*. *La Tercera*.



<https://www.latercera.com/tendencias/noticia/judith-butler-deberia-haber-otras-formas-de-refugio-que-no-dependan-de-una-falsa-idea-del-hogar/MWV43WK4MBFRLEAKUOS5UD5KKI/>

Mogrovejo, N. (2020). *La Seminario de Feminismos del Abya Yala, pedagogía, construcción de conocimiento, acción feminista y violencia epistémica*. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, 32(80), 159-184.

Montoya Londoño, M. (enero - junio de 2011). *Educación, derechos humanos, política y ciudadanía*. Documento de fundamentación de una línea de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Santa Tomás, 4(1), 33-52.

Murray, C. y Calderón, C. (2021). *Mitos de violación, creencias que justifican la violencia sexual: una revisión sistemática*. Revista Criminalidad, 63(2), 115-130.

Nieto, S. (2020). *El combate a la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes desde la Unidad de Inteligencia Financiera*. En J. Vásquez Mota, Alas rotas. Cómo prevenir la violencia sexual infantil y ayudar a las víctimas. Penguin Random House.

Ochoa, L. M. (2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas*. Ponencia presentada en el “I Coloquio de género en educación” Universidad pedagógica Nacional- Fundación para la cultura del maestro- México
http://www.academia.edu/3348598/Una_propuesta_de_pedagog%C3%ADa_feminista_teorizar_y_construir_desde_el_g%C3%A9nero_la_pedagog%C3%ADa_y_las_pr%C3%A1cticas_educativas_feministas

Ochoa, L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía Feminista: Una propuesta*. México D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

OEA. (2006). *Informe sobre violencia sexual en las instituciones educativas*. En Global Estimates of Health Consequences due to Violence against Children. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

OEA. (2011). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer* (Convención de Belém do Pará. Suecia: IDH.

Oficina de Convivencia Escolar - SED. (2022). Respuesta SDQS-4496142022. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital.



- Olaya, A. (2020). *Rutas contra el silencio: análisis de los mecanismos para el manejo y prevención del acoso sexual al interior de la Universidad de Antioquia (Colombia)*. El Ágora USB, 20(1), 142-156.
- OMS y OPS. (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia sexual*. Washington, DC.
- ONU Mujeres, DANE y CPEM. (2022). *Mujeres y hombres: Brechas de género en Colombia*. Bogotá: Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- OPS (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: OMS.
- Ortega Valencia, P y Villa Rojas, Y. P. (2021). *La pedagogía crítica: sentires insumisos desde el devenir feminista*. (pensamiento), (palabra). Y obra (26).
- Pérez-Bustos, T (2014). *Feminización pedagogías feministas: Museos interactivos, ferias de ciencia y comunidades de software libre en el sur mundial*. Bogotá: U. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pinheiro, P. S. (2006) *World report on violence against children*. Naciones Unidas.
- Pinzón Osorio. N. A (2022) *Violencia escolar en las aulas, las calles y el ciberespacio: indagación en la Institución Educativa Gabriel García Márquez de Soacha (2019-2021)*. Tesis de maestría en educación. Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Piñones Vásquez, P (2022) *Pedagogías feministas y sus encuentros afectantes: con los pies en la tierra, las manos en la masa y la escuela patas arriba*. UNAM.
- Prada, N. (2015). *Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quarshie, E. (2021). *Boys should not be overlooked: Sexual violence victimization and associated factors among school-going adolescents in urban Ghana*. Child Abuse & Neglect, 120.
- Reproductiverights. (sf). *Paola Guzmán Albarracín VS Ecuador*. Ecuador: Centro de derechos reproductivos.
- Rebecca L. F. y Reshmi N. (2020) *Racial/ethnic and gender disparities in substantiation of child physical and sexual abuse: Influences of caregiver and child characteristics*. Children and Youth Services Review (116) <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105186>



- Reyes Ibarra, V.L.; Figueroa Perea, J. G. (2022). *Reflexiones de un adolescente que ejerce violencia: los hombres frente al feminismo*. *Anthropologica* (49). 31-56
- Ríos, M. (2015) *Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XXV, núm. 2, julio-diciembre, pp. 123-143
- Ribas Campos, C. (sf.) *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa*. Universidad Oberta de Catalunya.
https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/140407/4/Analisis%20de%20datos%20en%20la%20Administracio;n%20Pu;blica%20II_Mo;dulo4_La%20observacio;n%20participante%20y%20no%20participante%20en%20perspectiva%20cualitativa.pdf
- Rivera Cusicanqui S. *Mujeres indígenas y ong's una relación problemática*. *Revista Feminista Flor del Guanto* (3), 40-43
- Ronconi, L, Espiñeira, B. y Guzmán, S. (2023). *Educación sexual integral en América Latina y el Caribe: Dónde estamos y hacia dónde deberíamos ir*. *Latin American Legal Studies*, 11(1), 246-296. <https://dx.doi.org/10.15691/0719-9112vol11n1a7>
- Rodríguez-Castro, Y., Martínez-Román, R., Alonso-Ruido, P. y Carrera-Fernández, M. (2021). *Análisis de la campaña #PrimAcoso: un continuo de violencias sexuales*. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 28, 1-26.
- Rogers, J. (2018). *Factors Associated with Sexual Violence among High School Students in the US: Results From a Population Based Study*. *Journal of Adolescent Health*, 62(2).
- Roldán, L. C. (2023). *Los mapas corporales como técnica de investigación social digital*. *Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 20(2), 205-215.
- Rojas Arango, B. P., Arroyo Ortega, A. (2020). *Perspectiva hermenéutica y vigencia de los modelos narrativos para la investigación en ciencias sociales*. *Universitas Humanística*.
Doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh89.phvm>
- Ruiz-Ramírez, R., & Ayala-Carillo, M. d. (enero-junio de 2016). *Violencia de género en instituciones de educación*. *Revista Ra Ximhai*, 12(1), 21-32.
- Ruiz Trejo, M., y García, D. (2018). *Los talleres “epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica*. *Universitas humanística* (86), 55-82.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/index>



- Sáenz Obregón, J. *Hacia una pedagogía de la subjetivación*. En: Revista Educación Y Pedagogía. Universidad de Antioquia, v.9-10, fasc.19-20, p.113 – 136.
- Sánchez Sáinz, M., García Medina, R., Penna Tosso, M. (2023) *Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela*. Educar, 1 (59), pp. 115-129.
- Sandoval Orozco, A. G. (2021) *Juventud y cuidado de la vida: ejes epistémicos para una propuesta pedagógica situada*. RLEE Nueva época LI (1). Pp. 119-142.
- Santos, M., Medeiros, M., Pacheco, M., Aparecida, R. (2018). *Caracterização da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola - Brasil, 2010-2014*. Epidemiol. Serv. Saúde, 27(2).
- Sardi, V y Báez, J (2024) *Pedagogías feministas*. Paidós.
- Schneider, M. (2018). *Comprehensive Sexuality Education as a Primary Prevention Strategy for Sexual Violence Perpetration*. Trauma, Violence, & Abuse, 21(3), 427-637
- SED (16 de marzo de 2022) Secretaría de Educación anuncia acciones para la protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes frente a casos de violencia sexual.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Segato, R (2024) *Las estructuras elementales de la violencia contra las mujeres y las pedagogías contra la crueldad*. El Colegio de San Luis.
<https://www.youtube.com/watch?v=ynSxhB70Pr0>
- Sider, S (2022) *Adding new “C”s to our lexicon when considering the future of comparative education research: Complexity, care, and caution*. Revista Española de Educación (40), pp. 35-49
- Sisma Mujer (2021). *Entre el silencio y la invisibilidad: violencias contra las niñas y las adolescentes en Colombia*. Boletín N.º 27.
- Smith, D.E; McLean, W. y S. Morrison (2020) *A discussion on sexual violence against girls and women in Jamaica*. Journal of sexual aggression, 3 (26), 334-345.
- Souza, D. C. I., Koehler, I. D., & Hoepers, I. da. S. (2022). *Pedagogia Feminista Negra: caminho para a liberdade das senzalas modernas*. Dialogia, 42, p. 1-18,



- Steiner, J., Johnson, L., Postmus, J., Davis, R. (2021). *Sexual Violence of Liberian School Age Students: An Investigation of Perpetration, Gender, and Forms of Abuse*. *Journal on Child Sexual Abuse*, 30(1), 21-40.
- Tardón Recio, B. (2017). *La violencia sexual: desarrollos feministas, mitos y respuestas normativas globales*. <https://repositorio.uam.es/entities/publication/a249ff00-54be-4116-af0f-b59b0eb52e7d>
- Tardón Recio, B., Mateos Casado, C. y Mateos Casado, J. M. (2022). *Atención sin daño, acompañamiento y reparación de las violencias sexuales contra las mujeres: hacia un modelo de respuesta crítico holístico*. *metahodos. Revista de ciencias sociales*, 10(1), 11-26.
- Tejeda, W. (2021). *Ser hombre y docente en la escuela pública salvadoreña: masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual*. *Revista Realidad*, 157, 87-116.
- Tenkorang, E. Y., Amo-Adjei, J., Kumi-Kyereme, A., y Kundhi, G. (2021). Determinants of sexual violence at sexual debut against in-school adolescents in Ghana. *Journal of family violence*, 36, 813-824.
- Toledo, M. I., Guajardo, G., Miranda, C., y Pardo, I. (2018). *Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar*. (61), 72-79.
- Torres, A (2011) *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Trujillo, M.; Muñoz-Saavedra J.; Cares-Madrones, C.A.; Contreras-Hernández P. (2022). *Género y precarización del empleo y los cuidados: consecuencias de la pandemia para profesoras de educación infantil y primaria en Chile*. 20(2), pp. 205-230.
- Undie, C., Mak'anyego, M. (2021). *If we Ask, Will they Tell? (and Then, What?): Screening for Sexual Violence against Children in Kenya*. *Child Abuse Review*, 31(1), 11-26.
- Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.
- UNICEF. (2024 octubre 10). Más de 370 millones de niñas y mujeres en todo el mundo se ven sometidas a violaciones y abusos sexuales en la infancia. *Comunicado de prensa UNICEF*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/mas-370-millones-ninas-mujeres-mundo-sometidas-violaciones-abusos-sexuales-infancia>
- Varela Guinot, H. (2020). *Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*.



- Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año lxxv, núm. 238, pp. 49-80.
Doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Vázquez, A. (2021). *Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones*. Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México (7), 1-42. Doi: <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v7i1.615>
- Vargas Castillo, C. (2002). *Con 'Pilas Ahí' ratificamos la lucha contra la violencia sexual en entornos escolares*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Vázquez Mota, J. (2020). *Introducción*. En *Alas Rotas. Cómo prevenir la violencia sexual infantil y ayudar a las víctimas*. Penguin Random House.
- Vega González, P., Orduz Quijano, M., Cárdenas Guerrero, et al. (2023). *Protocolos para la investigación del Doctorado en Educación*. USTA, Bogotá. D.C.
- Vega Solís, C. (2019). *Reproducción social y cuidados en la reinención de lo común. Aportes conceptuales y analíticos desde los feminismos*. En *Revista de Estudios Sociales* (70) 0. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/46482>
- Volnovich y Fariña, N. (2010). *Infancia, subjetividad y violencia: 200 años de historia*. Lumen.
- Wade, F. (2020, febrero 7). *Judith Butler on the violence of neglect amid a health crisis*. The Nation. <https://www.thenation.com/article/culture/judith-butler-force-of-nonviolence-interview/>
- Walsh, C. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. *Nómadas*, (26), 102-113. Universidad Central [https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Son_posibles_unas_ciencias_sociales_culturales_otras_Reflexiones_en_torno_a_las_epistemologias_decoloniales Biodiversidad en América Latina+2cdn.biodiversidadla.org+2](https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Son_posibles_unas_ciencias_sociales_culturales_otras_Reflexiones_en_torno_a_las_epistemologias_decoloniales_Biodiversidad_en_America_Latina+2cdn.biodiversidadla.org+2)
- Walsh, C (2017) *Entretejido lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas.
- Walsh James P. (2020). *Social media and moral panics: Assessing the effects of technological change on societal reaction*. *Int J Cult Stud* (28) doi: 10.1177/1367877920912257
- Wills Obregón, M. E. (2005). *Mujeres en armas:¿ avance ciudadano o subyugación femenina?. Análisis político*, 18(54), 63-80.



- Wingarten, C., Rabago, J., Reynolds, J., Gates, K., Yanagida, E., Baker, C. (2018). *Examining the utility of a train-the-trainer model for dissemination of sexual violence prevention in schools*. *Child Abuse & Neglect*, 80, 70-79
- Whitter, M (2023) *La caja de Pandora: la mujer como poder, el patriarcado como miedo*. En *Medium*. <https://medium.com/@MorriganWhittler/pandoras-box-women-as-power-patriarchy-as-fear-bb039dcda9eb>
- Zabalgaitia Herrera, M. (2022). *Educación, masculinidades y violencias en la universidad*. *Debate Feminista*, 63, 153-176.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. S y Quiceno, H.(2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y cultura*, 100, 94-99.



1. Anexo. consentimientos informados¹⁵

CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INGRESO A INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Fecha: 26 Agosto 2024

Institución: [Redacted] N° 4

El siguiente documento constituye una invitación a participar a su institución en la investigación doctoral en educación titulada: "Abriendo la caja de Pandora: Discursos y prácticas pedagógicas feministas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá". El objetivo de este estudio es comprender la manera en que los discursos y las prácticas educativas de las y los docentes con enfoques en pedagogías feministas inciden en las dinámicas convivenciales y pedagógicas contra la violencia sexual en las instituciones educativas en Bogotá durante los años 2018- 2023. Esto pretende ayudar a las instituciones educativas a fortalecerse como espacios seguros y de cuidado para toda la comunidad educativa.

Este trabajo consiste en hacer observación, grupos focales y talleres de mapas corporales en los que se trabajará entre 90 a 120 minutos, con personas mayores de edad, que tengan alguno de los siguientes roles: directivas docentes, orientadores(as), acudientes y egresadas.

Se recalca que usted o su institución tienen un riesgo limitado o no potencial para participar en el estudio, pero que la investigadora cuenta con un equipo de apoyo psicosocial para apoyar a la persona que lo requiera. La información que se recopile en y sobre la institución se almacena de conformidad con lo establecido en la Ley de Protección de Datos Personales (Ley de Habeas Data), por lo que tendrá plena confidencialidad, voluntariedad, anonimato y privacidad, ya que tiene fines netamente académicos. No obstante, debido a la temática que trata esta investigación, se adjunta el protocolo de atención en caso de que surja información relacionada con violencia sexual que deba ser notificada a los organismos competentes.

De igual manera, se aclara que no existen respuestas correctas e incorrectas, porque únicamente el interés de este trabajo es conocer las percepciones y opiniones sobre el tema, por lo que la institución se puede sentir tranquila del tratamiento de los datos recopilados. Asimismo, si alguna pregunta y/o actividad resulta incómoda para los y las participantes, pueden manifestarlo con total confianza para evitarla, así que tiene libertad de contestar y participar o no como mejor considere. También, cuentan con la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en esta investigación con la tranquilidad que lo que informe tendrá la garantía será eliminada del estudio.

Para garantizar la fidelidad de las respuestas se grabarán las conversaciones con los sujetos mayores de edad que lo consientan, también se fotografiarán documentos o las instalaciones si se necesitan. Las mismas serán custodiadas de manera segura y privada por la investigadora a través del OneDrive de cuenta de la Universidad Santo Tomás, la cual está protegida mediante un cifrado AES-256 para el almacenamiento, por lo que solo la investigadora principal tendrá acceso a la información. Asimismo, la información será protegida por contraseñas y codificada mediante el software Atlas ti, el cual busca facilitar el proceso de análisis y permite almacenar la información de forma segura y privada.

Este estudio no está diseñado para beneficiar a ningún participante o institución de forma individual. No obstante, su participación posibilitará reconocer las dinámicas convivenciales y prácticas pedagógicas que pueden aportar en la prevención y atención de la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá.

USANTOTOMAS.EDU.CO santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS

NIT: 860.012.357-6 Carrera 9 # 51 - 11 DRV - 47 6011 4878707

Asimismo, la información recolectada puede ser empleada para emitir recomendaciones acerca de la optimización de estos procedimientos en la SED.

No deberá incurrir en gastos durante su participación en esta investigación, los costos de la realización y desarrollo de las fases y encuentros descritos previamente corren por cuenta de la investigadora. La investigadora se compromete a llevar a cabo la devolución y socialización de los resultados de esta investigación a través de infografías sobre los resultados principales de la investigación y una reunión con las personas interesadas en los mismos.

Tome el tiempo necesario para decir participar o no en esta investigación. Si se tienen alguna pregunta, o necesitan de aclaración a cualquier duda la pueden realizar para ser resuelta. Si tiene alguna duda relacionada con el estudio, sus resultados o en caso de cualquier emergencia que pueda surgir durante el proceso investigativo, puede ponerse en contacto con gloriabermudez@usantotomas.edu.co o al número telefónico 3223812949. Para alguna petición adicional o necesita presentar una denuncia, es posible contactar a la Universidad Santo Tomás al número 601 587 8797 y solicitar que se comunique con el comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación a través del correo electrónico: comiteinstitucional@investigacion@usta.edu.co

También, se aclara que al firmar este consentimiento informado no se renuncia a ninguno de los derechos legales de la institución. Se remite copia del consentimiento por correo electrónico.

Por favor, marque con una "X" en caso de que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a la investigadora de este estudio para:	Acepto	No acepto
Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación	X	
Contactar con personal de la institución para la participación en el estudio.	X	
Hacer grabaciones de audio	X	
Tomar fotografías de la institución	X	
Recopilar documentos públicos	X	
Comunicarse conmigo para hacer los seguimientos requeridos por el estudio	X	

Rector(a)
[Redacted] Cédula 81320046 Firma [Redacted]

Investigadora
Nombre Glوريا Bermudez Doran Cédula 52994794 Firma [Redacted]

Testigo(a) 1
[Redacted] Cédula 35.822.005 Firma [Redacted]

Nombre [Redacted] Cédula [Redacted] Firma [Redacted]

USANTOTOMAS.EDU.CO santotocolombia

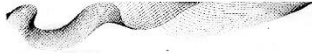
ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS

NIT: 860.012.357-6 Carrera 9 # 51 - 11 DRV - 47 6011 4878707

¹⁵ Se borran cualquier dato de identificación para proteger la identidad de las instituciones y personas que participaron en esta investigación.



CONSENTIMIENTOS ENTREVISTAS



CONSENTIMIENTO INFORMADO INDIVIDUAL PARA PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA.

Fecha: 25 de julio de 2024

Nº 6

He sido invitado(a) a participar en el estudio "Abriendo la caja de Pandora: Discursos y prácticas pedagógicas feministas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá". Entiendo que mi participación consistirá en la participación en grupos focales y taller de mapas corporales para abordar los saberes y prácticas docentes de las pedagogías feministas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá.

La actividad en la que participaré consiste en la participación en grupos focales y talleres de mapas corporales en los que se llevará a cabo entre 90 y 120 minutos, con personas que desempeñan algunos de los siguientes cargos: directivos docentes, orientadores(as), acudientes y egresadas. Si tiene algún problema en hacer trabajo en grupo, pero desea hacer una entrevista individual, puede informarlo a la investigadora.

Me fue aclarado que participar en este estudio tendrá riesgo limitado o no potencial y que la investigadora cuenta con un equipo psicosocial para apoyarme si lo requiera. La información recopilada se llevará a cabo de conformidad con la Ley de Protección de Datos Personales (Ley de Habeas Data), lo cual garantizará la confidencialidad, la voluntariedad, el anonimato y la privacidad, ya que cumple con fines estrictamente académicos. Se me brindó una explicación detallada del protocolo de atención de violencias sexuales en caso de que surja información que requiera ser transmitida a los entes competentes. Además, sé que la información que recojo solo se usará para datos demográficos.

De igual manera, se me aclara que no existen respuestas correctas e incorrectas, porque únicamente el interés de este trabajo es conocer las percepciones y opiniones sobre el tema, por lo que lo me puedo sentir tranquila del tratamiento de los datos recopilados. También, cuento con la libertad de retirar mi consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en esta investigación con la tranquilidad que lo que informe tendrá la garantía será eliminada del estudio.

Se me explica que, con el fin de asegurar la fidelidad de las respuestas, se llevarán a cabo conversaciones con individuos mayores de edad que lo consientan, así como se llevarán a cabo fotografías de los artículos elaborados por mí en los grupos focales y mapas corporales. Confío en que estos datos serán custodiados de forma segura y privada por parte de la investigadora a través de OneDrive de cuenta de la Universidad Santo Tomás, la cual está protegida mediante un cifrado AES-256 para el almacenamiento, por lo que solo la investigadora principal podrá acceder a la información. Asimismo, la información será protegida por contraseñas y codificada mediante el software Atlas ti, el cual busca facilitar el proceso de análisis y permite almacenar la información de forma segura y privada.

Entiendo que este estudio NO está diseñado para beneficiarme directamente. No obstante, mi participación permitirá reconocer las dinámicas convivenciales y prácticas pedagógicas que pueden asistir en la prevención y atención de la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá. Asimismo, la información recolectada puede ser empleada para emitir recomendaciones acerca de la optimización de estos procedimientos en la SED.



Comprendo que no tendré ningún tipo de gasto durante mi participación en esta investigación, ya que los costos de la ejecución y desarrollo de las fases y encuentros previamente descritos serán responsabilidad de la investigadora. La investigadora se compromete a devolver y socializar los resultados de esta investigación a través de infografías sobre los resultados principales de la investigación y una reunión con las personas interesadas en los mismos.

Manifiesto que me tome el tiempo necesario para decir participar o no en esta investigación. Puede realizar preguntas y realizar requerimientos antes de firmar el consentimiento. Entiendo que cualquier inquietud relacionada con el estudio, sus resultados o, en caso de cualquier emergencia que pueda surgir durante el proceso investigativo, puede ponerse en contacto conmigo al correo gloriabermudez@usantotomas.edu.co o al número telefónico 3223812949. Asimismo, reconozco que, en caso de presentar una solicitud adicional o necesitar realizar una denuncia, puedo contactar a la Universidad Santo Tomás al número 601 587 8797 y solicitar que me comuniquen con el comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación a través del correo electrónico: comiteinstitucionaleticadeinvestigacion@usta.edu.co.

He leído, se me han leído o explicado y entendido este Consentimiento Informado y que todas las preguntas realizadas se contestaron claramente y he tenido tiempo para pensar mi decisión, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación. Cuando firme este documento de Consentimiento Informado recibiré una copia de este.

Por favor marque Por favor marque con una "X" en caso de que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a la investigadora de este estudio para:	Acepto	No acepto
Participar en las técnicas de recolección de información descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación.	X	
Tomar fotografía de los productos surgidos en la aplicación de los instrumentos de recolección de información	X	
Hacer grabaciones de audio	X	
Comunicarse conmigo para hacer los seguimientos requeridos por el estudio	X	

Participante:

Nombre: Diana Jimenez Cédula: 10123891046 Firma: [Firma]

Investigadora:

Gloria Bermúdez Barrera Cédula: 871994391 Firma: [Firma]

Testigo(a) 1.

Nombre: [Firma] Cédula: 1612318931 Firma: [Firma]

REVISAR EN EL ARCHIVO: 00001796



CONSENTIMIENTOS MAPAS CORPORALES



CONSENTIMIENTO INFORMADO INDIVIDUAL PARA PARTICIPACIÓN EN MAPAS CORPORALES.

Fecha: 09-09-2024

Nº 1

He sido invitado(a) a participar en el estudio "Abriendo la caja de Pandora: Discursos y prácticas pedagógicas feministas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá". Entiendo que mi participación consistirá en la participación en talleres de mapas corporales para abordar los saberes y prácticas docentes de las pedagogías feministas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá.

La actividad en la que participaré consiste en la participación en un taller de mapas corporales y construcción de narrativa en los que se llevará a cabo durante dos días con maestras(os) que trabajen con pedagogías feministas.

Me fue aclarado que participar en este estudio tendrá riesgo limitado o no potencial y que la investigadora cuenta con un equipo psicosocial para apoyarme si lo requiera. La información recopilada se llevará a cabo de conformidad con la Ley de Protección de Datos Personales (Ley de Habeas Data), lo cual garantizará la confidencialidad, la voluntariedad, el anonimato y la privacidad, ya que cumple con fines estrictamente académicos. Se me brindó una explicación detallada del protocolo de atención de violencias sexuales en caso de que surja información que requiera ser transmitida a los entes competentes. Además, sé que la información que recojo solo se usará para datos demográficos.

De igual manera, se me aclara que no existen respuestas correctas e incorrectas, porque únicamente el interés de este trabajo es conocer las percepciones y opiniones sobre el tema, por lo que lo me puedo sentir tranquilo/a del tratamiento de los datos recopilados. También, cuento con la libertad de retirar mi consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en esta investigación con la tranquilidad que lo que in firme tendrá la garantía será eliminada del estudio.

Se me explica que, con el fin de asegurar la fidelidad de las respuestas, se llevarán a cabo conversaciones con individuos mayores de edad que lo consentan, así como se llevarán a cabo fotografías de los artículos elaborados por mí en los mapas corporales. Confío en que estos datos serán custodiados de forma segura y privada por parte de la investigadora a través de OneDrive de cuenta de la Universidad Santo Tomás, la cual está protegida mediante un cifrado AES-256 para el almacenamiento, por lo que solo la investigadora principal podrá acceder a la información. Asimismo, la información será protegida por contraseñas y codificada mediante el software Atlas ti, el cual busca facilitar el proceso de análisis y permite almacenar la información de forma segura y privada.

Entiendo que este estudio NO está diseñado para beneficiarme directamente. No obstante, mi participación permitirá reconocer las dinámicas convivenciales y prácticas pedagógicas que pueden asistir en la prevención y atención de la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá. Asimismo, la información recolectada puede ser empleada para emitir recomendaciones acerca de la optimización de estos procedimientos en la SED.



Comprendo que no tendré ningún tipo de gasto durante mi participación en esta investigación, ya que los costos de la ejecución y desarrollo de las fases y encuentros previamente descritos serán responsabilidad de la investigadora. La investigadora se compromete a devolver y socializar los resultados de esta investigación a través de infografías sobre los resultados principales de la investigación y una reunión con las personas interesadas en los mismos.

Manifiesto que me tome el tiempo necesario para decir participar o no en esta investigación. Puede realizar preguntas y realizar requerimientos antes de firmar el consentimiento. Entiendo que cualquier inquietud está relacionada con el estudio, sus resultados o, en caso de cualquier emergencia que pueda surgir durante el proceso investigativo, puede ponerse en contacto conmigo al correo gloria.bermudez@usantotomas.edu.co o al número telefónico 3223812949. Asimismo, reconozco que, en caso de presentar una solicitud adicional o necesitar realizar una denuncia, puedo contactar a la Universidad Santo Tomás al número 601.587.8797 y solicitar que me comuniquen con el comité de Ética, Biotética e Integridad Científica de la Investigación a través del correo electrónico: comiteinstitucionaldecadainvestigacion@usta.edu.co

He leído, se me han leído o explicado y entendido este Consentimiento Informado y que todas las preguntas realizadas se contestaron claramente y he tenido tiempo para pensar mi decisión, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación. Cuando firme este documento de Consentimiento Informado recibirá una copia de este.

Por favor marque con una "X" en caso de que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a la investigadora de este estudio para:	Acepto	No acepto
Participar en las técnicas de recolección de información descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomar fotografía de los productos surgidos en la aplicación de los instrumentos de recolección de información	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer grabaciones de audio	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicarse conmigo para hacer los seguimientos requeridos por el estudio	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Participante:

Nombre: DAVID ESTEBAN BARRERA Cédula: 52'909 836 Firma: [Firma]

Investigadora:

Gloria Bermúdez Barrera Cédula: 52994791 Firma: [Firma]

Testigo(a) 1.

Nombre: [Nombre] Cédula: 80 108 301 Firma: [Firma]



2. Anexo. Batería de preguntas¹⁶

1. Contexto

- Cuénteme, ¿a qué se dedica y hace cuando hace parte de la institución en la que trabaja?
- ¿Cuál ha sido su trayectoria académica, pedagógica o política en temas relacionados con la violencia sexual?
- ¿Cuál es su labor en la institución? ¿Qué tanta relación tiene con este asunto en su vida cotidiana escolar?
- ¿Por qué empezaste a trabajar para visibilizar el asunto de las violencias sexuales contra niños y niñas en tu institución?
- ¿Con quién más trabajas en tu institución?

2. Dinámicas convivenciales y pedagógicas:

- En la institución en la que trabaja, sin contar detalles, ¿conoce de casos de violencia sexual? ¿Qué tan frecuentes son?
- Cuénteme, ¿cómo es la dinámica que se maneja en tu institución en relación con la violencia sexual? Cuando sabe de un presunto caso, ¿qué acciones realiza?
- ¿Cómo se utilizan los protocolos contra la violencia sexual en la institución? ¿Todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa las conocen?
- En los últimos años, ¿qué percepción tiene sobre la frecuencia en la que se detecta un caso de presunta violencia sexual en la institución?
- ¿Considera que existen diferencias en la manera en que se presentan estas situaciones antes y después de la pandemia?
- En su institución, ¿se realizan campañas, actividades formativas e informativas de violencia sexual con NNA? ¿Quién realiza estas acciones pedagógicas? ¿Cada cuánto?
- Desde su percepción, ¿cuál es el impacto de estas acciones y las implementadas por la SED para la disminución de la violencia sexual en las instituciones educativas?

3. Movilizaciones y debates de actores escolares contra la violencia sexual:

¹⁶ Instrumento válido por el candidato a doctor en educación, magister en sociología y sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, especialista metodología de investigación Hernando Casallas Torres.



- En su institución, cuando se realiza algún tipo de charla o espacio de formación sobre la violencia sexual, ¿Qué dicen los actores educativos sobre esto (estudiantes, acudientes, docentes, directivas)? ¿Existen tensiones entre estos actores para comprender el problema de la violencia sexual? ¿Cuáles son?
- En su institución, alguna vez se ha presentado algún tipo de movilización contra la violencia sexual, ¿Cómo se presentaron? ¿Quiénes la lideraron? ¿Cuáles eran sus demandas? ¿Qué hizo la institución frente a estas movilizaciones? ¿Cuál fue el impacto de estas en la comunidad educativa?
- ¿Usted considera que se han presentado cambios en la institución en la que trabaja en el abordaje de los distintos tipos de violencia sexual que se presentan en la institución? ¿Cuáles son?
- ¿Considera que la manera en que se tratan estos casos ayuda a la víctima, a la institución?

4. Narrativas personales de pedagogas feministas:

- En relación con su experiencia educativa, ¿cuál es el momento más gratificante y frustrante trabajando sobre este tema?
- ¿Desde qué enfoque abordas el tema de la violencia sexual con NNA? ¿Qué obstáculos percibe en el trabajo que realiza desde la perspectiva de género y crítica que en tu práctica?
- ¿Qué acciones realizas para proporcionar a estos NNA cuidado y protección contra la violencia sexual?
- ¿Qué acciones realizas para autocuidarte?
- ¿Qué obstáculos ha visto que enfrentan las víctimas de violencia sexual?

Estamos llegando al final de nuestra conversación. Le agradezco sinceramente su participación en esta investigación.



3. Anexo. Relación de entrevistas y mapas corporales que se realizaron en el trabajo de campo

ENTREVISTAS									
N	Codificación	Citación	Rol	Nivel educativo	Localidad	Sexo	RED	Fecha	Tiempo
1	Exp_Muj_Ad_Mexico_1	Docente secundaria de literatura, Chihuahua - México, comunicación personal, 29 de enero de 2023	Pedagoga Feminista México	Postdoctorado	México	Mujer	Colectiva Feminista Mayé,	29 de abril de 2023	0:50:00
2	DcS_Muj_Ad_14_2	Docente Secundaria Ciencias Sociales, Mártires – Bogotá, comunicación personal, 6 de mayo de 2023	Pedagoga Feminista	Maestría	14	Mujer	REDEG	06 de mayo de 2023	0:51:08
3	DcPre_Muj_Ad_04_3	Docente preescolar, San Cristóbal – Bogotá, comunicación personal 6 de mayo de 2023	Pedagoga Feminista	Maestría	4	Mujer	Divergentes	06 de mayo de 2023	0:57:34
4	Exp_Muj_AdM_Madrid_4	Docente universitaria, Madrid-España, comunicación personal, 24 de enero de 2024	Pedagoga Feminista España	Doctorado	Madrid	Mujer	N/A	24 de enero de 2024	0:49:52
5	Or_Muj_Ad_05_5	Orientadora SED, Usme-Bogotá, comunicación personal, 22 de marzo de 2024	Orientadora Usme	Maestría	5	Mujer	Red de orientadores	22 de marzo de 2024	1:21:13
6	Or_Hom_Ad_07_6	Orientador SED, Bosa-Bogotá, comunicación personal,	Orientador Bosa	Maestría	7	Hombr e	Red de orientadores	22 de julio de 2024	1:22:42



		22 de julio de 2024							
7	Or Muj Ad 08 7	Orientadora SED, Kennedy-Bogotá, comunicación personal, 24 de julio de 2024.	Orientadora Kennedy	Maestría	8	Mujer	Red de orientadores	24 de julio de 2024	0:56:19
8	Or Fem Ad 08 8	Orientadora SED, Kennedy-Bogotá, comunicación personal, 25 de julio de 2024.	Orientadora Kennedy	Especialización	8	Mujer	Red de orientadores	25 de julio de 2024	0:45:15
9	Or Mas Ad 08 9	Orientador SED, Kennedy-Bogotá, comunicación personal, 26 de julio de 2024.	Orientador Kennedy	Maestría	8	Hombre	Red de orientadores	26 de julio de 2024	0:51:09
10	Or Fem Jov 07 10	Orientadora SED, Bosa - Bogotá, comunicación personal, 30 de julio de 2024	Orientadora Bosa	Especialización	7	Mujer	Maestras 8M	30 de julio de 2024	1:23:11
11	Exp_Muj_Ad_Argentina 11	Docente ESI, Buenos Aires-Argentina, 13 de agosto de 2024	ESI Argentina	Doctorado	Argentina	Mujer	N/A	13 de agosto de 2024	0:47:13
12	Rec Muj Ad 08 12	Rectora SED, Ciudad Bolívar-Bogotá, comunicación personal, 26 de agosto de 2024	Rectora Ciudad Bolívar	Maestría	8	Mujer	N/A	26 de agosto de 2024	0:44:32
13	Exp_Muj_Ad_Les_Canarias 13	Docente secundaria tecnología, Canarias-España, comunicación personal,	Pedagoga Feminista España	Pregrado	Canarias	Mujer	CPC	26 de agosto de 2024	1:22:34



		26 de agosto de 2024							
14	Or Muj Ad 19 14	Orientadora SED, Ciudad Bolívar-Bogotá, comunicación personal, 27 de agosto de 2024	Orientadora Ciudad Bolívar	Pregrado	19	Mujer	Red de orientadores	27 de agosto de 2024	0:54:19
15	Or Muj Ad 19 15	Trabajadora Social-ICBF, Bogotá, comunicación personal, 27 de agosto de 2024	ICBF	Maestría	19	Mujer	Red de orientadores	27 de agosto de 2024	0:53:52
16	DCPre Muj Ad 07 16	Docentes preescolar, Bosa-Bogotá, comunicación personal, 28 de agosto de 2024	Docente preescolar Bosa	Pregrado	7	Mujer	N/A	28 de agosto de 2024	0:48:18
17	CoorPri Muj Ad 07 17	Coordinadora primaria, Bosa-Bogotá, comunicación personal, 29 de agosto de 2024.	Coordinadora Bosa	Maestría	7	Mujer	N/A	29 de agosto de 2024	0:34:50
18	Sin Muj Ad Bta 18	Docente sindicalista ADE, Bogotá, 03 de septiembre de 2024	Secretaria asuntos de la mujer ADE	Maestría	Bogotá	Mujer	ADE	03 de septiembre de 2024	0:42:08
19	DocJub Muj AdM Bt a 19	Docente jubilada SED, Bogotá, comunicación personal, 13 de septiembre de 2024	Docente jubilada. Pedagoga feminista	Maestría	Bogotá	Mujer	REDEG	13 de septiembre de 2024	0:19:06
20	DCPri Muj Ad 07 20	Docente primaria, Bosa-	Docente pedagoga feminista	Maestría	7	Mujer	Kared	16 de septiembre	1:13:04



		Bogotá, comunicación personal, 16 de septiembre de 2024						de 2024	
2 1	DCSec_Muj_Ad_01_2 1	Docente secundaria Ciencias Sociales SED, Usaquén-Bogotá, comunicación personal, 17 de septiembre de 2024	Docente pedagoga feminista	Doctorado	1	Mujer	Empoderadas	17 de septiembre de 2024	0:57:48
2 2	DCPri_Muj_Adul_11_2 22		Docente pedagoga feminista	Maestría	11	Mujer	Huitacas	24 de septiembre de 2024	1:17:47
2 3	DCSec_Muj_Ad_05_2 3		Docente pedagoga feminista	Maestría	5	Mujer	Jacarandas	25 de septiembre de 2024	0:55:16
2 4	DCSec_Muj_Ad_19_2 4	Docente ética SED, Ciudad Bolívar-Bogotá, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024	Docente Ciudad Bolívar	Pregrado	19	Mujer	N/A	26 de septiembre de 2024	0:30:57
2 5	DCSec_Hom_Ad_08_2 5	Docente Ciencias Sociales SED, Kennedy-Bogotá, comunicación personal, 01 de octubre de 2024	Docente Kennedy	Especialización	8	Hombre	N/A	01 de octubre de 2024	0:40:20
2 6	DCSec_Muj_Ad_08_2 6	Coordinadora secundaria SED, Kennedy - Bogotá, comunicación	Docente Kennedy	Doctorado	8	Mujer	Red de docentes en Derechos Humanos	01 de octubre de 2024	0:38:49



		ón personal, 01 de octubre de 2024.							
2 7	Or Hom Ad 07 27	Orientador SED, Bosa- Bogotá, comunicaci ón personal, 08 de octubre de 2024	Docente Bosa	Maestría	7	Hombr e	Red de orientador es	08 de octubre de 2024	0:55:26
2 8 8	Egre_Muj_bi_jov_08_2 8 8	Egresada, mujer bisexual joven, comunicaci ón personal, 12 de octubre de 2024	Egresada colegio privado	Pregrado	8	Mujer	N/A	12 de octubre de 2024	1:17:29
2 9	Fun_Muj_He_jov_bog 29	Contratista OCE, comunicaci ón personal, 17 de octubre de 2024	OCE SED	Pregrado	Bogotá	Mujer	N/A	17 de octubre de 2024	1:00:09
3 0	Exp_Muj_Ad_Bog_30	Docente universitaria , Bogotá, comunicaci ón personal, 31 de octubre de 2024	Universida d de la Salle	Doctorado	Bogotá	Mujer	N/A	31 de octubre de 2024	0:54:24
3 1	Exp_Hom_Ad_Bog_31	Contratista OCE, comunicaci ón personal, 25 de abril de 2025	OCE SED	Maestría	Bogotá	Hombr e	N/A	04 de abril de 2025	0:58:37

MAPAS CORPORALES						
Codificación	Citación	Rol	Localidad	Nivel educativo	Red	Etnia



Map_DcSec_Muj_Ad 8 1	Maestra feminista de secundaria de Kennedy, mapa corporal, comunicación personal, septiembre de 2024a.	Secundaria	Kennedy	Pregrado	REDEG	Ninguna
Map_DcSecRural_Muj_Ad Afro 19 2	Maestra feminista de secundaria afrolatina de Ciudad Bolívar, mapa corporal, comunicación personal, septiembre de 2024	Secundaria	Ciudad Bolívar	Doctorado	REDEG	Afrolatina
Map_DcSec_Muj_Ad 14 3	Maestra feminista de secundaria de Mártires, mapa corporal, comunicación personal, septiembre de 2024.	Secundaria	Mártires	Maestría	REDEG	Ninguna
Map_DcSec_Muj_Ad 8 4	Maestra feminista de secundaria Kennedy, mapa corporal, comunicación personal, septiembre de 2024b	Secundaria	Kennedy	Maestría	N/A	Ninguna
Map_DcSec_Muj_Ad 5 5	Maestra feminista de secundaria Usme, mapa corporal, comunicación personal, septiembre de 2024	Secundaria	Usme	Pregrado	N/A	Ninguna
Map_DocPri_Muj_Ad 7 6	Maestra feminista de primaria Bosa, mapa corporal, comunicación personal, mayo de 2024	Primaria	Bosa	Maestría	REDEG	Ninguna
Con_Map_DocPri_Muj_Ad 7 6	Maestra feminista de secundaria de Puente Aranda, cuadernillo, comunicación personal, septiembre de 2024	Secundaria	Santafé	Maestría	El Conjuero	Ninguna
Map_DocSec_Muj_Ad 8 8	Maestra feminista de primaria de Kennedy, mapa corporal, comunicación personal, mayo de 2024c	Secundaria	Kennedy	Doctorado	REDEG	Ninguna



4. Anexo. Protocolo mapas corporales¹⁷:

Estos mapas se realizarán con las docentes de las pedagogías feministas (Máximo 6 personas). Ellas/os tendrán un cuadernillo donde tendrán que contestar las preguntas clave.

I. PARTE

Se realizan los acuerdos de la jornada, se pide el asentamiento para iniciar la jornada y la grabación.

En la sala del salón se ubica un centro ritual con velón azul, velo morado, semillas rojas, piedritas y libretas trabajadas por las maestras. El cuadernillo se puede ver en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1qdHi1b2poZKE-bnsUQkejA8ip3S8Eab4/view?usp=drive_link

ACTIVIDAD	RESPONSABLE
a. Se realizan ejercicios de conciencia de la respiración b. Se hace la danza de las raíces, conciencia del propio cuerpo, movimiento pélvico c. Se juega con la niña interior, volver a los movimientos de la infancia – jugar papelitos de colores, con cintas, telas o fuchis...movimientos libres que nos recuerdan los movimientos libres de la infancia. (Opcional): terminar esta sesión con masaje con bálsamo tranquilo y aceite antiestrés.	Trabajadora Social
Se les pide a las participantes que dibujen su silueta de tamaño real cada una apoyada en la otra. En esta se debe dibujar un símbolo personal, el rostro y las cicatrices encima de la piel y/o debajo de la piel relacionadas con la vivencia escolar y académica. Otras marcas relacionadas con la niñez y juventud.	Investigadora
a. Se hace un baile de la columna b. Se trabaja con piedras sanadoras (trabajar solo con las piedras grandes...) c. Se hace limpieza de centros energéticos con luz blanca	Trabajadora Social
Se les pide que ubiquen en el mapa las emociones relacionadas con el trabajo desarrollado como maestras. Recuerdos felices, tristezas, etc. Marcas encima/debajo de la piel en relación con el camino que la llevó a adoptar la pedagogía feminista como apuesta.	Investigadora
a. Se hace la danza Movimiento relajado en conciencia de limpiar los lugares del cuerpo afectados o donde se alojan esos dolores generados por la experiencia b. Se realiza limpieza de 2.º y 3.º centro energético, limpieza del centro de poder: limpiar la propia voluntad, el lugar de las relaciones, de lo político, limpiar el miedo. Limpiar con escobita c. Se hace una danza para protegerse y involucrarse en el globito azul.	Trabajadora social
Plenaria: Se socializan las siluetas con las personas participantes. Se termina el ejercicio con una danza colectiva que permita desconectarse de la actividad y retomar sus actividades.	
Cierre total: Danza de agradecimiento (Música: andando por los caminos de Sallie)	

¹⁷ Metodología adaptada de: Gunn, S (2017) El mapeo corporal para el apoyo comunitario: Caja de herramientas. Global Initiative for Justice, Truth + Reconciliation.



5. Anexo. Matriz de vaciamiento o integración del proceso de investigación

Título de la investigación: Abriendo la caja de Pandora: las pedagógicas feministas contra la violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá				
Método de investigación: Narrativo				
Pregunta medular	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría de análisis	Técnicas/Instrumentos
¿Qué significados otorgan los actores educativos, especialmente a los y las docentes que trabajan desde las pedagogías feministas en las instituciones educativas de Bogotá, a las transformaciones y resistencias de las condiciones estructurales, institucionales y situacionales con las que se	Comprender cómo los discursos de actores educativos, especialmente de los y las docentes con prácticas pedagógicas feministas de las instituciones educativas distritales de Bogotá, han contribuido a transformar las condiciones estructurales, institucionales y situaciones con las que se presenta la	1. Analizar las interpretaciones de las y los docentes con prácticas pedagógicas feministas en las instituciones educativas distritales de Bogotá, respecto a las transformaciones y obstáculos que emergen en el abordaje institucional y situacional de la violencia sexual contra niños, niñas y	Pedagogía de la crueldad Violencia Sexual Pedagogías feministas Prácticas disruptivas Prácticas deconstructivas	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestructuradas a personas clave dentro de los actores educativos. • Mapas corporales • Revisión de fuentes documentales digitales (producidas por cada actor educativo).



<p>presenta la violencia sexual hacia niños, niñas y jóvenes entre los años 2018 y 2024?</p>	<p>violencia sexual hacia niños, niñas y jóvenes durante el periodo 2018–2024.</p>	<p>jóvenes, en el periodo 2018-2024.</p>		
		<p>2. Interpretar los discursos de los actores educativos de las instituciones educativas distritales de Bogotá sobre las condiciones estructurales, institucionales y situacionales en las que se manifiestan las violencias sexuales en contextos escolares durante el periodo 2018-2024</p>	<p>Violencia Sexual Pedagogía de la crueldad Dimensión acumulativa/estructural Dimensión reproductiva/institucional Dimensión situacional Injusticia epistemológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestructuradas a docentes bola de nieve. • Revisión fuentes documentales digitales (Producidos por docentes y colectivos de docentes)
		<p>3. Comprender las narrativas</p>	<p>Identities situadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernillo de construcción



		situadas y corporales sobre las prácticas disruptivas de maestras con prácticas pedagógicas feministas contra la violencia sexual hacia niños, niñas y jóvenes en instituciones educativas de Bogotá.	Práctica docente Violencia Sexual Pedagogías feministas	de narrativas docentes. <ul style="list-style-type: none">• Mapas corporales.
--	--	---	---	---

Nota: En esta tabla se muestra la planeación y el desarrollo de esta investigación doctoral.

Fuente: Vela González et al. (2023). Datos propios.



6. Anexo. Categorías y descriptores para el análisis de los datos

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DIMENSIÓN
PEDAGOGÍAS FEMINISTAS	Situacional/disrupción	Significados
		Cambios
		Subjetividad
	Institucional	Acciones Simbólicas
		Metodologías
		Tensiones
	Estructural	Contra narrativas
		Resistencias
		Transformaciones
Violencias Sexuales	Tipologías	Tipos de violencia sexual
		Otras formas de victimización
	Narrativa mediática	Análisis de registros
	Pánicos sexuales	
	Movilizaciones	Testimonios por actores
		Narrativas
	Pedagogía de la crueldad Acumulativo/estructural	Mandato de masculinidad
		Barreras sociales
		Justicia de género
	Pedagogía de la crueldad Productivo/institucional	Cultura del silencio y censura
		Prácticas de regulación y normalización
	Pedagogía de la crueldad Reproductivo/situacional	Cambios convivenciales