

A stylized illustration on a light green background. Three large, pink, textured hands are shown. One hand on the left holds a pencil, another on the right holds a pencil, and a third at the bottom left is open. The pencils are green with black erasers and have dashed lines indicating movement or connection. The background features white clouds, small grey birds, and wavy lines.

Construir aulas **LIBRES**

*Actores, narrativas, políticas y retos para una
educación superior sin violencia de género
contra las mujeres en América Latina*

INTERSECTA



Construir aulas **LIBRES**

*Actores, narrativas, políticas y retos para una
educación superior sin violencia de género
contra las mujeres en América Latina*

INTERSECTA



Índice

Resumen ejecutivo	4
Introducción	7
Metodología	16
Hallazgos generales	25
El ecosistema de actores y sus objetivos	26
Los grupos	27
Comunidad estudiantil	27
Instituciones de educación superior	33
Redes y articulaciones interinstitucionales	38
Instituciones del poder ejecutivo nacional	40
Los objetivos en común	42
Caminos posibles y accionables	47
Políticas de participación	48
Políticas de información	52
Marco normativo	55
Políticas de comunicación	59
Políticas de formación	62
Políticas de prevención	65
Políticas de atención y resolución de casos	69
Políticas de rendición de cuentas	73
Conclusiones y retos a considerar	75
Anexo 1. Descripción de los perfiles entrevistados por tipo de actor y por país	82
Agradecimientos	86

Resumen ejecutivo

La presente investigación tiene como objetivo conocer a los diversos actores involucrados en la creación, implementación y evaluación de normas, políticas e instituciones no penales orientadas a prevenir, atender y eliminar la violencia de género contra las mujeres en el ámbito de la educación superior en los siguientes países de América Latina: Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador y México. Además de analizar las iniciativas existentes, también se pregunta por los procesos que les dieron origen, las personas y organizaciones que las impulsaron, las disputas que enfrentaron y las condiciones que han favorecido o limitado su implementación. En ese sentido, la investigación se centra en identificar qué actores están involucrados en los procesos que buscan entender y atender el fenómeno de la violencia de género contra las mujeres en las universidades, así como sus reflexiones, experiencias y obstáculos. También busca identificar las diferentes iniciativas que están construyendo estos actores, a fin de socializarlas, discutir las y, así, fortalecerlas.

El presente documento se construyó a partir del análisis de 37 entrevistas a profundidad realizadas a distintos actores de Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador y México. Entre los perfiles entrevistados se encuentran personas académicas especializadas en temas de género, jurídicos o laborales; integrantes de universidades públicas y privadas; redes universitarias nacionales; instituciones educativas regionales; colectivas feministas; organizaciones civiles interesadas en el tema e integrantes de secretarías, ministerios o instituciones del Estado relacionadas con temáticas de género y educativas.

De inicio, el informe describe el ecosistema de actores, sus relaciones de poder y sus objetivos compartidos respecto de cómo hacer frente a la violencia de género en el ámbito universitario. Primero presenta a quienes conforman este ecosistema: las comunidades estudiantiles, relevantes en el impulso de cambios institucionales relacionados con la violencia de género hacia las mujeres; las instituciones de educación superior tanto privadas como públicas, así como sus diferencias y asimetrías para abordar la problemática; las redes interinstitucionales, como un actor clave para la articulación y expansión de iniciativas que buscan materializar mejores prácticas en los entornos educativos; y las instituciones del poder ejecutivo, quienes son clave para marcar la pauta en la construcción de las normas y políticas que afectan a las instituciones de educación superior, así como en su acompañamiento para la exigencia y cumplimiento de la normatividad.

El análisis muestra que los actores que forman parte del ecosistema comparten una serie de objetivos, mismos que cada uno busca materializar a través de estrategias particulares. Primeramente, se interesan en **nombrar** que el problema existe y que afecta directamente la vida de las personas. A la par, buscan **entender** cómo se reproduce esta violencia y cuáles son las implicaciones de no abordarla adecuadamente. También quieren **prevenir** la violencia, a fin de evitar que la respuesta a esta sea puramente reactiva una vez que se ha registrado un daño. En este sentido, también quieren tener los mejores mecanismos para **atender** a las personas involucradas y evitar que el daño se profundice o vuelva a ocurrir. Por último, buscan **reparar** mediante procesos que permitan contextualizar y que, con base en las necesidades de la persona y las capacidades de la institución, las personas involucradas puedan vivir sin que la violencia limite su experiencia educativa.

Luego de delinear estos objetivos, el informe se centra en los caminos que las personas han comenzado a trazar para conseguirlos. A fin de brindar mayor claridad, la información se sistematiza con base en las distintas políticas que pueden fortalecer el andamiaje de las instituciones educativas respecto a la eliminación de la violencia en las aulas: políticas de participación, información, marco normativo, comunicación, formación, prevención y resolución de casos, y por último, rendición de cuentas. Se incluyen ejemplos para cada una de estas políticas, así como algunos aprendizajes compartidos por las personas entrevistadas sobre su diseño, implementación y adecuación.

Finalmente, el documento retrata varios obstáculos comunes que condicionan la implementación, el fortalecimiento y la adecuación de estas políticas en los países seleccionados. Es importante destacar la importancia del contexto de cada institución y país, así como las distintas maneras de afrontarlo. Esperamos que este informe sirva como punto de partida para fortalecer los caminos existentes y construir nuevos.

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) en América Latina constituyen espacios diversos en términos de sus enfoques académicos, estructuras institucionales, dimensiones, trayectorias históricas y composición. En ellas convergen personas estudiantes, docentes, personal administrativo, autoridades, organizaciones sindicales, colectivas y otros actores que establecen relaciones de colaboración, disputa y poder. Esta diversidad hace que las IES no sean únicamente instituciones educativas, sino también espacios de producción de conocimiento, formación política, experimentación institucional y organización social.

Dentro de este abanico de interacciones y relaciones de poder, la violencia suele ser una vivencia compartida y experimentada de maneras distintas. En esta investigación exploramos el ecosistema de actores que conviven en el ámbito de la educación superior, así como sus inquietudes, percepciones y reflexiones en torno a la violencia de género contra las mujeres. La presente introducción describe algunos de los elementos identificados en relación con este tema, así como la metodología implementada y las secciones en las que se divide la investigación.

Este informe se construyó con base en una serie de entrevistas implementadas a distintos actores latinoamericanos involucrados en entender y atender la violencia de género contra las mujeres en espacios universitarios. A partir de estas indagatorias, se identificó que, a lo largo de la historia de la región, algunas IES han sido escenarios de movilizaciones, revueltas y procesos de transformación social que han incidido en la vida política de sus países. También han funcionado como espacios de articulación regional, en donde distintas comunidades académicas, movimientos sociales y estudiantes intercambian experiencias, desarrollan aprendizajes colectivos y construyen respuestas

frente a problemas compartidos. En este sentido, las IES constituyen lugares importantes para observar tanto la reproducción de desigualdades y violencias como los esfuerzos institucionales, comunitarios y políticos para comprenderlas y atenderlas.

A lo largo de la última década, la violencia de género contra las mujeres ha tenido un papel protagónico dentro de estas problemáticas y se manifiesta de diversas formas en las instituciones. Si bien no es un fenómeno nuevo, en años recientes ha adquirido creciente visibilidad en distintos países de la región gracias a la movilización de estudiantes, académicas, trabajadoras y colectivas feministas.¹ Muchas de estas movilizaciones han impulsado diversas iniciativas al interior de las instituciones de educación superior,² como la creación de protocolos, unidades especializadas y planes de prevención.³ A su vez, no han dejado de lado la perspectiva estatal y han exigido cambios en las normas, políticas e instituciones que buscan abordar la violencia de género contra las mujeres, así como acompañamiento y guía por parte del Estado hacia las instituciones de educación superior en los procesos de prevención, atención, resolución y reparación de distintos tipos de violencia.

Estos procesos colectivos han transformado la manera de nombrar y comprender la violencia de género contra las mujeres, así como las estrategias para prevenirla y atenderla. A través de las entrevistas identificamos que los avances alcanzados en esta materia enfrentan retos importantes: por un lado, la existencia de normas, protocolos o instituciones especializadas no garantiza, por sí misma, que las instituciones de educación superior cuenten con

¹ Intersecta, *Educación superior sin violencia. Avances, lecciones y pendientes para lograr políticas integrales frente a la violencia de género contra las mujeres en América Latina*, agosto 2026.

² Martín Ana Laura (comp.), *RUGE, el género en las universidades*, (Ciudad Autónoma de Buenos), RUGE-CIN, 2021.

³ Cruz Verónica, López María & Noelia Luquet Candela (coord.), *Transversalizar la perspectiva de género Aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduPl), 2021.

respuestas accesibles, oportunas, eficaces y reparadoras; por otro lado, persisten obstáculos relacionados con la falta de capacidades de implementación y evaluación, la ausencia —y en algunos casos resistencia— por parte del Estado de asignar recursos para brindar acompañamiento a las IES en esta materia, así como la desconfianza de distintas poblaciones universitarias hacia las autoridades y la negativa de distintos sectores por reconocer la dimensión estructural del problema.

Si bien existe un recorrido importante de movilización, producción de conocimiento y construcción de herramientas institucionales, la violencia de género persiste y, en algunos contextos, se ha profundizado o adquirido nuevas formas.⁴ Esta situación obliga a revisar críticamente las respuestas existentes, a fin de identificar sus alcances y limitaciones. También exige reconocer que no todas las universidades enfrentan este problema de la misma manera: sus capacidades, recursos, estructuras de gobierno y relaciones con sus comunidades varían según la historia y el contexto de cada institución y país.

Desde Intersecta consideramos que la diversidad y complejidad de los obstáculos asociados con la violencia de género contra las mujeres en las IES requieren una diversidad igualmente amplia de estrategias, diálogos y formas de intervención. En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo conocer a los diversos actores involucrados en la creación, implementación y evaluación de normas, políticas e instituciones no penales orientadas a prevenir, atender y eliminar la violencia de género contra las mujeres en el ámbito de la educación superior en los siguientes países de América Latina: Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador y México. Nos interesa analizar no sólo las iniciativas existentes, sino también los procesos que les dieron

⁴ Aurelio Vázquez Ramos, Graciela López González e Imelda Torres Sandoval, *La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. 2, 2021.

origen, las personas y organizaciones que las impulsaron, las disputas que enfrentaron y las condiciones que han favorecido o limitado su implementación.

En Intersecta tenemos presente que la violencia en las IES no se limita a la violencia de género. Por el contrario, reconocemos que —en línea con el Convenio 190 de la Organización Internacional del Trabajo, pensado para el mundo en el trabajo pero, a nuestro criterio, extrapolable al ámbito de la educación superior— la violencia y el acoso en este ámbito incluyen todos aquellos comportamientos y prácticas inaceptables, o incluso las amenazas de tales comportamientos y prácticas, “que tengan por objeto, que causen o sean susceptibles de causar, un daño físico, psicológico, sexual o económico”⁵ a cualquier persona. No obstante, reconocemos que algunas manifestaciones de este fenómeno se dirigen a las personas por su género o las afectan de manera desproporcionada.⁶

Si bien en esta investigación el énfasis está en las normas, instituciones y políticas públicas contra la violencia de género que impacta sobre todo a las estudiantes, no buscamos desvincularlas del resto de la violencia. Por el contrario, nuestro enfoque propone analizar por qué las normas, políticas e instituciones relacionadas con la violencia de género contra las mujeres son (o deberían ser) útiles para afrontar otras expresiones de la violencia o no, y por qué razones (y viceversa: hasta dónde las medidas “generales” sirven para la violencia de género). En estos tiempos de polarización, encontrar similitudes para las apuestas políticas nos parece tan importante como encontrar aquello en lo que difieren.

⁵ Organización Internacional del Trabajo, [Convenio 190](#), 1990, Artículo 1, párrafo 1, inciso a).

⁶ Esto es lo que puede denominarse “violencia basada en el género”; véase Comisión Europea, [“What is gender-based violence?”](#), European Commission, s. f.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de normas, instituciones y políticas públicas no penales? Por ello entendemos, al menos, aquellas que no se asocian, dependen o giran en torno a delitos, penas y procesos relacionados a instituciones vinculadas al sistema penal (como fiscalías, juzgados penales, cárceles o fuerzas de seguridad, como las policías o las fuerzas armadas). Aplicado al ámbito universitario, eso significa que nos interesan normas, instituciones y políticas que son, por ejemplo, administrativas en su naturaleza. Nos interesan leyes de educación superior, más que códigos penales; nos interesan las secretarías de educación, más que las fiscalías; nos interesan procesos de justicia en el ámbito administrativo, más que procesos penales; nos interesan más medidas de reparación o, en su defecto, sanciones no penales, que cárceles.

Una vez hecha esta precisión, ¿por qué importa hablar de la perspectiva no penal en relación con la violencia de género hacia las mujeres en el ámbito de la educación superior? Diversos estudios de caso y estadísticas representativas brindan un panorama de la manera en la que estas dinámicas se manifiestan en la región. Por ejemplo, en una encuesta de 2018 aplicada a más de 200 estudiantes de la Universidad Nacional del Este, en Paraguay, 1 de cada 7 personas (78% de las cuales eran mujeres) declaró haber vivido acoso sexual por alguna o alguno de sus docentes.⁷ A su vez, en una encuesta de 2021 que se aplicó a casi 18 mil estudiantes de la Universidad de Costa Rica, 43.2% de las mujeres participantes declaró haber sido hostigada sexualmente por al menos una persona vinculada a la Universidad (sobre todo docentes o estudiantes).⁸ Finalmente, en México, en 2021, 1 de cada 5 mujeres mayores de 15 años que

⁷ Indianara Romero, José Penayo, Sarah Rodríguez & Hugo Argüello, *El acoso sexual en el ámbito universitario: un acercamiento a la problemática*, XXVI Jornada de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2018.

⁸ María José Chaves Groh, *Una mirada cuantitativa a la violencia contra las mujeres y la discriminación en razón de género que enfrentan las estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Las cifras hablan...*, Universidad de Costa Rica, 2022.

asistían a la escuela declaró haber vivido algún tipo de violencia en el ámbito educativo durante los 12 meses previos, y la proporción de mujeres estudiantes que dijo haber enfrentado violencia escolar al menos una vez en su vida subió de 25.3% en 2016 a 32.3% en 2021.⁹

Varias de las situaciones descritas —como el acoso y el hostigamiento sexuales— ya se consideran delitos en la región. Además, es frecuente que instituciones o actores políticos implementen o propongan medidas penales para sancionar otras expresiones de la violencia en espacios educativos. Por ejemplo, según el Organismo de Investigación Judicial del Poder Judicial de Costa Rica, quienes “cometen delitos, incluidas las agresiones físicas o psicológicas, pueden ser responsables penalmente [... desde los 12 años, lo cual] incluye actos de bullying que impliquen violencia, amenazas, o acoso persistente que cause daño significativo a la víctima”.¹⁰ A su vez, en la Ciudad de México, en marzo de 2025 se presentó una iniciativa de reforma al Código Penal local para sancionar todo tipo de acoso escolar con hasta tres años de prisión, con la pena aumentada en un tercio para víctimas de “sexo femenino”.¹¹ Sin embargo, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021, en México, 8.5% de las mujeres que vivieron violencia mencionaron que ya sea ellas o un familiar iniciaron una queja o denuncia. Entre ellas, una mayoría (85.8%) acudió a autoridades escolares, mientras que solo 15.9% acudió a la Fiscalía, Procuraduría o Ministerio Público. Esto es: con los datos que tenemos para México, la ruta que las víctimas privilegian no es la penal.

⁹ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *Violencia contra las mujeres en México*, s. f.

¹⁰ Organismo de Investigación Judicial, “Bullying: Un fenómeno que impacta a la juventud y que puede tener consecuencias legales”, *Poder Judicial de Costa Rica*, 21 de febrero de 2025.

¹¹ La iniciativa preveía también atención psicológica obligatoria y un “Registro Público de Acosadores y Generadores de Violencia Escolar, Intraescolar e Interescolar” para personas reincidentes. Claudia Susana Pérez Romero, Lizzette Salgado Viramontes, Laura Alejandra Álvarez Soto & Mario Enrique Sánchez Flores, “Iniciativa con proyecto de decreto en materia de violencia y acoso escolar, intraescolar e interescolar”, *Congreso de la Ciudad de México, III Legislatura*, 2025, pp. 1-2.

Por otra parte, a diferencia de las vías penales, los mecanismos que siguen lógicas administrativas suelen colocar mayor atención en la dimensión institucional de la violencia en las universidades: lejos de centrarse únicamente en la persona señalada como agresora, también incluyen acciones que las autoridades públicas y las instituciones de educación superior —y el entramado de actores que las habitan— deben tomar para la prevención, el monitoreo o la reparación de daños.

Es importante reconocer que esta investigación tuvo su origen principalmente en la experiencia y el contexto mexicanos, en donde, como se mencionó en líneas anteriores, el sistema penal ha sido uno de los principales mecanismos estatales para dar respuesta a los distintos tipos de violencia de género contra las mujeres, incluyendo los que se manifiestan en el ámbito de la educación superior.

Ante este panorama, en Intersecta creemos importante mirar más allá del marco penal para identificar y fortalecer la diversidad de posibilidades y caminos necesarios para afrontar este fenómeno. En particular, nos interesa reflexionar sobre los alcances y límites de las respuestas que puedan encaminar al fortalecimiento del marco penal, así como las posibilidades que ofrecen otras estrategias centradas en la prevención, la transformación institucional, la reparación y el acompañamiento enfocado en la construcción de comunidades de educación superior libres de violencia. Este interés se relaciona con la necesidad de ampliar el repertorio de respuestas disponibles y evitar que la atención de este problema quede exclusivamente en manos del marco penal.

El presente documento se construyó a partir del análisis de 37 entrevistas a profundidad realizadas a distintos actores de Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador y México. Entre los perfiles entrevistados se encuentran personas académicas especializadas en temas de género o jurídicos; integrantes

de universidades públicas y privadas; redes universitarias nacionales; instituciones educativas regionales; colectivas feministas; organizaciones civiles interesadas en el tema e integrantes de secretarías, ministerios o instituciones del Estado relacionadas con temáticas de género y educativas.

Es importante señalar que este análisis no pretende representar a toda América Latina ni permite generalizar los hallazgos a toda la región. La investigación ofrece una aproximación situada a determinadas experiencias, actores y procesos que pueden contribuir a identificar patrones, aprendizajes y preguntas relevantes para otros contextos latinoamericanos. Las diferencias entre los países y las universidades —en términos de sus marcos normativos, capacidades institucionales, formas de organización y trayectorias políticas— son centrales para interpretar los resultados.

A su vez, es necesario precisar que la investigación se concentró en las violencias experimentadas por la población estudiantil, particularmente en la violencia de género contra las mujeres, y en los actores vinculados con las normas, instituciones y políticas públicas estatales dirigidas a atender este fenómeno. Sin embargo, esta delimitación no implica desconocer las violencias que afectan al personal administrativo y docente, así como a otras personas integrantes de las comunidades de las IES. Responde, en cambio, a una decisión metodológica que permite profundizar en una población y un conjunto específico de respuestas institucionales, sin perder de vista que los entornos de educación superior están atravesados por relaciones de poder y desigualdades.

En el primer apartado de este documento se explica la metodología empleada para seleccionar los países, las iniciativas analizadas y la implementación de las entrevistas a profundidad con el objetivo de ofrecer un panorama situado y contar con información suficiente para contextualizar los hallazgos en relación con el proceso de investigación e implementación de los instrumentos metodológicos.

En el segundo apartado se desarrollan los hallazgos generales sobre los **actores identificados** a lo largo de los países seleccionados. Ahí se incluyen elementos del contexto político e histórico de los países, así como aspectos transversales sobre la evolución de las demandas relacionadas con la violencia de género contra las mujeres en las instituciones de educación superior a nivel regional. Esta sección tiene como objetivo sentar las bases para comprender el ecosistema en el que se enmarca la identificación de actores relacionados a normas, políticas e instituciones para la eliminación de la violencia de género contra las mujeres en las instituciones de educación superior de América Latina. El apartado concluye con una serie de objetivos compartidos entre los actores de los distintos países, así como algunas diferencias en cuanto a las estrategias que diseñan e implementan para conseguir dichos objetivos.

El segundo apartado está enfocado a describir cuáles son caminos posibles y accionables para la creación e implementación de normas, políticas e instituciones que materialicen mejoras en la vida de la comunidad que habita las instituciones de educación superior. Ahí mismo se realiza una recapitulación de los distintos procesos identificados en los países analizados relacionados con la creación, implementación y evaluación de las normas, instituciones y políticas públicas enfocadas en la eliminación de la violencia de género contra las mujeres. Esta división busca brindar mayor claridad sobre el tipo de políticas, tanto estatales como de las IES, que podrían brindar mayores guías para atender la violencia de género contra las mujeres, así como algunos ejemplos específicos identificados en los países analizados.

En el tercer y último apartado, se retoman elementos políticos, retos y obstáculos que comparten los países seleccionados y que son relevantes para el diseño, la implementación y la evaluación de las normas, instituciones y políticas públicas enfocadas en la violencia de género en el ámbito de la educación superior. Se ofrecen algunas pautas para abordar estos retos y

obstáculos, con el propósito de fortalecer los esfuerzos que se llevan a cabo en estos países para la eliminación de la violencia de género contra las mujeres en las aulas.

Desde Intersecta esperamos que este documento sea de utilidad para que personas de toda América Latina conozcan las diversas experiencias, narrativas, inquietudes y apuestas de los actores involucrados de alguna forma en el diseño, impulso, análisis o evaluación de normas, instituciones y políticas públicas para hacer frente a la violencia de género contra las mujeres. Estas experiencias están focalizadas en las instituciones de educación superior de Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador y México. No obstante, creemos que pueden resonar en otras latitudes para impulsar y sumar a esta necesaria conversación. Desde aquí creemos en el potencial del diálogo y el intercambio para seguir imaginando futuros con aulas libres de violencia.

Metodología

Para el desarrollo de este informe, se adoptó una metodología cualitativa¹² orientada a la identificación, caracterización y análisis de actores clave vinculados al impulso, diseño, implementación y evaluación de normas, instituciones y políticas públicas no penales para atender la violencia de género en el ámbito universitario. La investigación combina dos componentes: primero, contempló una revisión documental o de gabinete, donde se analizaron distintas fuentes como informes, reportes, estadísticas públicas, y comunicados relacionadas con el impulso y la creación, aplicación y evaluación de normas y políticas no penales para la violencia de género en el ámbito de la educación superior. Es importante señalar que la cantidad de información disponible sobre este tema fue uno de los criterios clave para seleccionar los países foco de la investigación. Por otro lado, se aplicó un instrumento de

¹² Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado & Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana, 2014, pp. 534-535.

recolección de información mediante entrevistas a profundidad, que brindaron elementos sobre los actores, el contexto político, las narrativas y las relaciones de poder dentro de este ámbito.

El objetivo general de la investigación fue identificar y contextualizar alternativas no penales frente a la violencia de género contra las mujeres en las universidades, así como reconocer a las personas, colectivas e instituciones que las promueven o implementan. La hipótesis que guió el estudio supone la existencia de un ecosistema de actores que impulsa este tipo de respuestas y que contribuye a ampliar las opciones de política pública más allá del sistema penal en América Latina y el Caribe. En coherencia con ello, el trabajo se enfoca en soluciones estructurales impulsadas desde el Estado y en la posibilidad de fortalecer su articulación e incidencia a nivel regional.

Como se mencionó en la introducción, la investigación partió de dos temáticas, a partir de las cuales se construyó e implementó la metodología: la violencia de género contra las mujeres en el ámbito universitario, específicamente hacia estudiantes, y las normas, instituciones y políticas públicas para hacerle frente impulsadas en el marco estatal y fuera del sistema penal.

La delimitación temporal de la investigación comprende el periodo 2016-2026, con el propósito de privilegiar propuestas, normas y políticas contemporáneas y relevantes para el contexto regional actual. Asimismo, se adoptó una aproximación interseccional que reconoce, cuando la evidencia lo permite, las formas específicas en las que esta violencia afecta a mujeres con distintas condiciones y trayectorias, como mujeres indígenas, migrantes, racializadas, con discapacidad, jóvenes, trans, o con una orientación sexual disidente. En la selección del universo de análisis inicial también se excluyeron iniciativas que no se articulan de ninguna manera con la acción del Estado, a fin de mantener el foco en políticas públicas, normas e instituciones estatales.

El trabajo documental permitió reunir y sistematizar informes, reportes, estadísticas públicas, comunicados y evaluaciones sobre políticas no penales relacionadas con la violencia de género contra las mujeres en las instituciones de educación superior que permitieron identificar a actores clave en este ecosistema. Esta fase fue central no sólo para construir el marco general del estudio, sino también para seleccionar los países foco de la investigación, considerando la disponibilidad y calidad de información existente en cada caso.

A partir de ese proceso se definieron cuatro países prioritarios: Argentina, Colombia, Chile y México. No obstante, esta investigación se enmarca en un proyecto más amplio que también busca explorar normas, instituciones y políticas públicas no penales relacionadas con la violencia de género contra las mujeres en el trabajo y la asociada al crimen organizado. Para estas temáticas se seleccionaron otros países, como Costa Rica y Ecuador, en donde se contó con varios contactos de confianza que, tanto en la investigación de gabinete como durante la implementación de entrevistas presenciales, brindaron un panorama amplio de actores enfocados en el fenómeno. Es por esa razón que, aunque Costa Rica y Ecuador no se consideraron de manera inicial, aportaron elementos importantes para esta investigación.

Posterior a la investigación documental, se realizaron entrevistas a profundidad, presenciales y virtuales, en los países seleccionados, a fin de indagar con mayor detalle en los actores involucrados, el contexto político, los discursos predominantes, las relaciones de poder y los desafíos asociados a la implementación de políticas no penales. La elección de esta técnica respondió a su capacidad para generar información situada, flexible y diversa en matices, así como para abrir un espacio de conversación más cercano con las personas participantes y sus territorios.

En relación con la flexibilidad de este instrumento, se elaboraron preguntas guía divididas por temas.¹³ Sin embargo, al momento de realizar las entrevistas se identificó que algunos de los perfiles tenían conocimientos sobre más de una temática relacionada con el marco general de este proyecto. Cuando esto ocurría, las preguntas se modificaban conforme se desarrollaba la conversación. Se partía de las preguntas guía para generar pequeñas adecuaciones enfocadas en cada temática de forma en la que se indagaba en más de una con la misma persona. Este proceso mantenía presente los objetivos centrales de la investigación, enfocados en identificar actores y mecanismos para entender y atender la violencia de género hacia las mujeres en cada uno de estos ámbitos.

La selección de personas entrevistadas se realizó mediante una estrategia de bola de nieve, un mecanismo de muestreo no probabilístico orientado a ampliar progresivamente la red de contactos a partir de vínculos previos y referencias de confianza.¹⁴ En una primera etapa, se identificaron contactos clave vinculados con Intersecta o con redes personales y profesionales en los países seleccionados. Posteriormente, estos contactos permitieron ubicar perfiles adicionales y facilitar la confirmación de entrevistas, ampliando así el alcance del mapeo.

Las entrevistas a profundidad son un instrumento cualitativo de recolección de información que tiene como objetivo profundizar en un tema en particular a partir de temáticas de análisis. Como ya se refirió, para la aplicación del instrumento se elaboraron preguntas guía para brindar un eje de articulación a la conversación. Sin embargo, cada espacio de diálogo se mantuvo abierto y se adaptó dependiendo del perfil de las personas participantes, a fin de retomar la

¹³ El marco general de este proyecto está enfocado en la violencia de género hacia las mujeres en instituciones de educación superior, el ámbito laboral y relacionada al crimen organizado.

¹⁴ Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado & Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana, 2014.

experiencia y perspectiva particular de cada una. Asimismo, la elección de las entrevistas como instrumento de investigación responde a que suelen ser instrumentos más flexibles, íntimos y abiertos temáticamente en comparación con, por ejemplo, los cuestionarios cerrados.¹⁵

Las entrevistas se realizaron de manera presencial y virtual en los países seleccionados. Se priorizó que los encuentros fueran presenciales con el objetivo de propiciar una mayor cercanía, favorecer un intercambio de información más profundo y obtener mayor contexto del panorama político en cada ubicación. Las entrevistas permitieron que las personas pudieran aportar sus experiencias, reflexiones e inquietudes sobre el tema, así como proponer enfoques para analizar el fenómeno y brindar contexto histórico de su localidad.

Para el proceso de convocatoria, se enviaron 120 cartas de invitación personalizadas mediante correo electrónico y, en algunos casos, *WhatsApp*. Es importante mencionar que durante esta etapa se contó con el apoyo de contactos de confianza que brindaron perfiles clave tras conocer los objetivos y criterios de esta investigación — por eso algunos perfiles fueron contactados vía *WhatsApp*. De las **120** invitaciones enviadas, **37** culminaron en una aceptación para entrevista, lo que representa una tasa de aceptación **del 30%**. Por su parte, **84** invitaciones fueron rechazadas o no obtuvieron respuesta, lo que equivale al **70% del total** de invitaciones enviadas.

¹⁵ Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado & Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana, 2014.

Tabla 1. Invitaciones enviadas, rechazadas y aceptadas

Invitaciones	Número
Enviadas	120
Rechazadas o sin respuesta	84
Aceptadas	37
Aceptadas de Argentina	8
Aceptadas de Colombia	9
Aceptadas de Costa Rica	3
Aceptadas de Chile	6
Aceptadas de Ecuador	4
Aceptadas de México	7

La investigación incorporó criterios de responsabilidad, reciprocidad, cuidado y rendición de cuentas. Para ello, se establecieron procedimientos claros para solicitar información, pedir autorizaciones y resguardar la diversidad de perspectivas y contextos de las personas participantes. La estructura argumentativa del producto final se compartió con las personas participantes para que pudieran elegir de manera informada cómo aparecer en este documento. Esta elección se manifestó por medio de un formato de uso y protección de datos, en el que cada persona pudo definir el grado de identificación con el que deseaba aparecer en el producto final, desde el anonimato total hasta la mención de su nombre, cargo e institución.

Durante el proceso de sistematización, la información fue tratada de manera anónima y confidencial. Además, se contempló la devolución del informe final y de los avances de la investigación como parte de un ejercicio de transparencia y cuidado mutuo con las personas y organizaciones que colaboraron en la investigación.

La información obtenida en las entrevistas se transcribió¹⁶ de manera paralela a su implementación y posteriormente se sistematizó para la elaboración del informe final. El análisis se organizó en torno a seis temáticas principales: trayectoria y rol de cada perfil; relaciones de poder; conceptos, discursos y narrativas; estrategias y retos; argumentos a favor de las vías no penales; y espacios de articulación entre actores. Estas categorías permitieron ordenar la información, identificar patrones y construir una lectura comparada entre países y tipos de actores. La información seleccionada no solo permitió identificar ejemplos concretos de normas, políticas e instituciones, sino también ofrecer un panorama amplio de los retos e inquietudes compartidos por los países seleccionados sobre el tema. A lo largo de esta investigación se señalan las características necesarias para ubicar y contextualizar a las personas que aportaron determinados elementos al análisis. Sin embargo, en algunos casos, la información se presenta de manera general para varios o incluso para todos los países, por lo que no se menciona explícitamente a todas las personas involucradas.

Los hallazgos de este informe se organizan a partir de la siguiente categorización de políticas: políticas de participación, políticas de información, marco normativo, políticas de comunicación, políticas de formación, políticas de prevención, políticas de atención, políticas de resolución y restitución de derechos y políticas de rendición de cuentas. Esta categorización se desprende

¹⁶ La transcripción de las entrevistas se elaboró a través de la plataforma Sonix, que cuenta con cláusulas de protección de datos que consideran la confidencialidad y el uso responsable de la información.

de una propuesta previa realizada por Intersecta, que señala que para crear y mantener espacios universitarios seguros e incluyentes, las instituciones de educación superior deben implementar una diversidad de medidas e intervenciones que se retroalimenten mutuamente.¹⁷ Cabe mencionar que dichas categorías no se usaron para ordenar la información inicial ni formular las preguntas de las entrevistas. Su uso surgió de forma posterior, durante el procesamiento y análisis de la información.

A manera de resumen, se entrevistó un total de **37 personas en los siete países**: 8 de Argentina, 3 de Costa Rica, 9 de Colombia, 4 de Ecuador, 6 de Chile y 7 de México. De ellas, 26 son personas académicas especializadas en temas de género y/o jurídicos; 6 pertenecen a instancias gubernamentales, como secretarías, ministerios u organismos del poder ejecutivo. Asimismo, 14 personas están vinculadas con universidades públicas y 4 con universidades privadas; 3 forman parte de colectivas feministas y 7 de organizaciones civiles interesadas en el tema. Estas categorías no son excluyentes, pues algunas personas participan simultáneamente en más de un espacio institucional u organizativo.¹⁸

En la siguiente tabla se presentan las categorías para describir los diversos perfiles entrevistados por tipo de actor. Es importante mencionar que estas categorías tienen como objetivo organizar la variedad de perfiles entrevistados en seis tipos de actores generales, a fin de facilitar la lectura de esta investigación. En ese sentido, a lo largo del documento se señala qué tipo de actor está relacionado con las distintas reflexiones y argumentos identificados durante las entrevistas. Asimismo, para dar más claridad respecto a la diversidad de perspectivas, también se mencionan el país de procedencia y las características particulares de cada actor, sin perder el anonimato.

¹⁷ Intersecta & Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, *Discriminación y violencias en las universidades: Datos, leyes y buenas prácticas. Volumen II*, 2022.

¹⁸ En el Anexo 1 se puede consultar el listado de todas las personas entrevistadas con una descripción específica de su perfil, así como su país de procedencia.

Tabla 2. Descripción de los perfiles entrevistados por tipo de actor

Tipo de actor	Descripción
Personas académicas especializadas	Personas académicas especializadas en temas de género o jurídicos. Algunos de los perfiles entrevistados trabajan en ambas temáticas. A lo largo del texto se hará la distinción dependiendo del caso.
Personas involucradas en unidades de género	Personas dentro de instituciones de educación superior que forman parte de las dependencias encargadas de atender temas relacionados al género.
Personas integrantes del poder ejecutivo	Personas pertenecientes a instituciones del poder ejecutivo a nivel nacional o subnacional. Esta categoría abarca a las secretarías o ministerios enfocados a temáticas educativas y de género.
Personas integrantes del poder legislativo	Personas pertenecientes a instituciones del poder legislativo a nivel nacional y subnacional.
Personas integrantes de colectivas feministas universitarias	Colectivas, mayoritariamente de mujeres, de estudiantes organizadas. Pueden referirse a instituciones específicas o a redes que articulan distintas universidades a nivel nacional y subnacional.
Personas integrantes de la sociedad civil organizada	Este rubro incluye a organizaciones feministas y de la sociedad civil que trabajan distintos temas relacionados a la defensa de derechos humanos y que están interesadas en el fenómeno de la violencia de género en las instituciones de educación superior.
Personas integrantes de redes universitarias	Son articulaciones formales e informales (algunas a partir de mecanismos estatales y otras a partir de iniciativas individuales de cada institución) entre varias instituciones de educación superior a nivel nacional o regional.

Hallazgos generales

Uno de los objetivos fundacionales de las instituciones de educación superior es la construcción, socialización y discusión del conocimiento. Existe una gran variedad de instituciones enfocadas en la educación superior a lo largo de América Latina, pero suelen unirlos algunos objetivos en común, como la transformación de creencias, el cuestionamiento de formas de organización política, el cuidado de distintas formas de vida y el fortalecimiento de capacidades de quienes pasan por sus aulas. Si bien cada institución tiene distintos enfoques y mecanismos con los que cumplir estos objetivos, en general son espacios que sitúan el aprendizaje al centro.

Existen múltiples dimensiones y retos para el impulso, construcción, implementación, modificación y mejora de las herramientas de aprendizaje que estos espacios necesitan para sostenerse. También es importante señalar que la institución por sí misma necesita cada una de estas herramientas, no sólo para facilitar procesos pedagógicos de adentro hacia fuera, sino para aprender y modificarse desde adentro y así poder adaptarse y dar respuesta a las necesidades de las comunidades que la habitan. Estas comunidades pueden ser temporales o itinerantes —como el alumnado— o prolongadas o estáticas —como el personal docente y administrativo. Es decir, las instituciones de educación superior se encuentran en un constante proceso de cambio y aprendizaje respecto a su estructura y mecanismos de funcionamiento.

Esta investigación se centra en identificar qué actores están involucrados en los procesos que buscan entender y atender el fenómeno de la violencia de género contra las mujeres en las universidades, así como sus reflexiones, experiencias y obstáculos. También busca identificar las diferentes iniciativas que están construyendo estos actores, a fin de socializarlas, discutir las y, así, fortalecerlas. En ese sentido, en el siguiente apartado se presenta una sistematización de la

información más relevante compartida por personas que, en su mayoría, pertenecen a diferentes universidades latinoamericanas y comparten tanto obstáculos como un mismo objetivo central: que las aulas sean espacios libres de violencia.

El ecosistema de actores y sus objetivos

Al igual que en las normas, instituciones y políticas públicas relacionadas con ellas, las instituciones de educación superior son diversas en cuanto a las personas que las conforman y construyen día a día. Si bien esta investigación se enfoca en la violencia —en específico de género— hacia las estudiantes, las acciones para eliminar este fenómeno requieren de la participación de distintos actores. En este apartado se describen de manera general estos actores, así como su papel en la construcción, impulso, implementación y evaluación de las normas, instituciones y políticas públicas enfocadas en la eliminación de la violencia de género contra las mujeres en las instituciones de educación superior. Asimismo, se brinda información sobre sus puntos de encuentro y desencuentro, los objetivos que comparten y las particularidades de sus países.

Se incluyen ejemplos de personas, organizaciones, instituciones y espacios mencionados por las personas entrevistadas, cuyo trabajo y cuya información son de carácter público. Estos ejemplos no necesariamente corresponden a las personas entrevistadas ni permiten identificar a quienes participaron en el estudio; su inclusión tiene como propósito contextualizar los principales actores y ámbitos institucionales, sociales y organizativos relacionados con el fenómeno analizado.

Los grupos

Comunidad estudiantil

La comunidad estudiantil es uno de los grupos más importantes para las instituciones de educación superior, pues sus necesidades son fundamentales para la construcción de los planes de estudio, la normatividad institucional y la estructura general de los centros universitarios. Esta comunidad tiende a ser fluctuante; es decir, pasa un tiempo determinado dentro de la institución con el objetivo de obtener conocimientos y capacidades y, después de un determinado periodo, sale de ella. Este recorrido no es homogéneo y cada generación de estudiantes es distinta, tanto por las personas que la conforman como por el contexto político y social en el que sucede su experiencia educativa.

El estudiantado tiene un papel fundamental para el impulso de cambios estructurales en las instituciones de educación superior, aunque existen diferencias importantes en la cantidad y calidad de canales de comunicación entre esta población y las autoridades de las IES y gubernamentales.

Las personas entrevistadas encargadas de las áreas de género y quienes pertenecen a organizaciones civiles interesadas en el tema señalan que las demandas estudiantiles han sido fundamentales para la construcción de normas y políticas que atiendan la violencia de género contra las mujeres en las aulas. Existen diferentes formas en las que la comunidad estudiantil se ha organizado para incidir en la vida universitaria. En esta investigación se identificaron tres principales: movimientos estudiantiles derivados de casos coyunturales; colectivas feministas, conformadas mayoritariamente por mujeres; y organismos formales de representación estudiantil.

En cuanto a los movimientos estudiantiles derivados de casos coyunturales, son agrupaciones de estudiantes que se articulan para demandar respuestas por parte de las instituciones de educación superior o el gobierno ante una

emergencia. Estos movimientos pueden surgir a partir de distintas temáticas; sin embargo, los relacionados con la violencia de género contra las mujeres suelen vincularse a casos de violencia sexual que se hacen públicos y generan conversación.

A partir de la información brindada por las personas, se identificó que en todos los países analizados estos movimientos han adquirido creciente influencia en la última década. Las personas entrevistadas en general señalan que entre 2015 y 2016, los movimientos estudiantiles que denuncian la violencia de género contra las mujeres en las universidades adquirieron un papel fundamental no sólo para los cambios dentro de las universidades, sino para el impulso, diseño e implementación de normas, políticas e instituciones del Estado relacionadas con la educación superior.

En los países seleccionados, se identificó que la gran mayoría de los mecanismos implementados en las instituciones de educación superior para atender esta problemática surge a partir de movilizaciones sociales o casos de violencia que se difunden de forma masiva y generan presión pública en las universidades. Las personas entrevistadas, sobre todo personas que pertenecían a colectivas feministas y posteriormente se integraron a áreas administrativas de instituciones de educación superior, señalan que esta presión se extiende a las instituciones del Estado y resulta en la creación de normatividad. En otros casos, como el de Colombia, personas integrantes de redes universitarias mencionan que aunque ya existía una normatividad relacionada con el tema, los movimientos sociales incentivaron a las IES a generar acciones concretas.

A continuación, se mencionan algunos ejemplos que las personas entrevistadas proporcionaron respecto a sucesos de coyuntura que llevaron a la presión política por parte de estos movimientos y, eventualmente, resultaron en la creación de normas:

- En el caso de México, las personas entrevistadas destacan que los movimientos feministas comenzaron a adquirir fuerza en las universidades en 2016, siendo que entre 2018 y 2019 se generó una oleada masiva —impulsada por movimientos como el Ni Una Menos y el #MeToo— de denuncias de violencia de género, sobre todo violencia sexual. Se mencionó que la Ley General de Educación Superior¹⁹ surgió en 2021, de manera posterior a este proceso. Previo a esta ley, no existía una normativa similar que regulara aspectos básicos de la educación superior en el país. Aunque la relación causal entre los movimientos de denuncia y la creación de esta ley no está confirmada, esta incluye una serie de obligaciones para que las instituciones de educación superior prevengan y atiendan todas las violencias, incluida la de género contra las mujeres.
- En el caso de Chile, se menciona de manera reiterada el mayo feminista de 2018, que movilizó a sectores de todo el país y puso en la agenda pública la violencia de género en distintos ámbitos, entre ellos las instituciones de educación superior. Las personas entrevistadas de dicho país mencionan que la Ley 21.369²⁰ que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, apareció en 2021, después de algunos procesos de consulta a las universidades sobre sus acciones para enfrentar lo ocurrido en 2018.

¹⁹ La Ley General de Educación Superior, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021, reglamenta el derecho a la educación superior en México y establece las bases para su garantía, coordinación y financiamiento. En materia de género, dispone que las políticas de educación superior deben incorporar transversalmente la perspectiva de género, promover la igualdad sustantiva y eliminar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior. Véase: Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General de Educación Superior*, 2021.

²⁰ La Ley Núm. 21.369, publicada en Chile el 15 de septiembre de 2021, establece que las instituciones de educación superior deben adoptar políticas integrales para prevenir, investigar, sancionar y eliminar estas conductas, así como para proteger y reparar a las víctimas, con el propósito de garantizar espacios académicos seguros y libres de violencia y discriminación de género. Véase: Congreso Nacional de Chile, *Ley Núm. 21.369*, 2021.

- En el caso de Argentina, se mencionan las movilizaciones feministas de 2015: el movimiento Ni Una Menos y la campaña para la legalización del aborto en el país, que pusieron los temas de violencia de género contra las mujeres al centro de distintos espacios sociales y gubernamentales. Personas encargadas del área de género en la Universidad de Buenos Aires (UBA) que fueron entrevistadas para esta investigación mencionan que uno de los primeros protocolos sobre violencia de género hacia las mujeres en dicha universidad apareció en el 2015, en respuesta a la crisis de denuncias, y que en 2019 apareció la Ley Micaela,²¹ que se convirtió en un referente importante para el proceso de institucionalización de la prevención de la violencia de género hacia las mujeres en distintos ámbitos, pues establece la capacitación obligatoria en materia de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñan en la función pública, en todos los niveles y jerarquías de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación.
- En el caso de Colombia, se menciona que el periodo del plebiscito de paz entre 2014 y 2016 coincidió con la consolidación de los movimientos feministas en la esfera pública, lo que empujó la perspectiva de género en relación con los procesos de paz dentro de las universidades. La violencia de género contra las mujeres fue un tema relevante durante estas conversaciones, así como una de las prioridades de colectivas y organizaciones estudiantiles. También se señala el 2018²² como un

²¹ La Ley Núm. 27.499, conocida como Ley Micaela, fue promulgada el 10 de enero de 2019 en Argentina. Véase: Congreso de la Nación Argentina, [Ley Núm. 27.499](#), 2019.

²² Una ley mencionada previa a este periodo es la Ley 1257 de 2008, que estableció normas de sensibilización, prevención y sanción de las formas de violencia y discriminación contra las mujeres en Colombia. Su propósito es garantizar que las mujeres tengan una vida libre de violencia en los ámbitos público y privado, así como su acceso a medidas de protección, atención y a procedimientos administrativos y judiciales. La ley reconoce como violencia contra las mujeres las acciones u omisiones que ocasionen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por razones de género. Véase: Congreso de la República de Colombia, [Ley 1257 de 2008](#), 2008.

momento clave en la oleada de denuncias relacionadas con la violencia sexual en universidades y espacios laborales. Posterior a ese suceso, en 2022, surgió la Resolución 014466,²³ norma que fijó los lineamientos para la prevención, detección y atención de las violencias y de toda forma de discriminación basada en género en las instituciones de educación superior.

Una de las implicaciones identificadas de la influencia de los movimientos sociales y de denuncia es que los procesos de diseño e implementación de normas, instituciones y políticas públicas estatales se realizan en periodos cortos de tiempo y, en algunos casos, sin haber tomado en cuenta las experiencias e inquietudes de las instituciones de educación superior. En casos como el de Chile, la creación de la normatividad implicaba mecanismos de diálogo en los que las universidades expresaban sus necesidades y preocupaciones en relación con los procesos internos que tenían para atender este fenómeno. En otros casos, por ejemplo, en Colombia o México, las personas entrevistadas mencionan que existe una brecha importante entre lo que estipula la normatividad y la capacidad de las instituciones de educación superior para crear y sostener mecanismos para su correcto cumplimiento. Sumado a esto, algunas personas entrevistadas de países como Chile mencionan de manera reiterada que no existen mecanismos estatales con recursos suficientes que acompañen a las universidades a lo largo del país para generar capacidades institucionales enfocadas en el cumplimiento de la normatividad.

²³ La Resolución Núm. 014466, expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia el 25 de julio de 2022, orientó la elaboración e implementación de protocolos institucionales, en el marco de la Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural. Véase: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, [Resolución 014466](#), 2022.

En cuanto a las colectivas feministas conformadas por estudiantes, muchas de ellas se desprenden de movimientos coyunturales; sin embargo, esta forma de organización suele ser sostenida y conformada por grupos más pequeños que las movilizaciones generales. Las personas entrevistadas señalan que su papel es relevante en la generación de presión constante para el cumplimiento de las responsabilidades institucionales para la eliminación de la violencia de género contra las mujeres. Aunado a esto, estas colectivas son quienes han generado canales de denuncia no formales para señalar los distintos tipos de violencia de género que se viven en las aulas. Uno de los mecanismos más mencionados es el de los tendedores, que implica colocar en el espacio público de las universidades denuncias, testimonios y fotos relacionadas a casos de violencia de género contra las mujeres, sobre todo acoso y violencia sexual.

Estas colectivas son quienes emiten juicios sobre la calidad de las respuestas institucionales, tanto de las universidades como del Estado, enfocadas en atender los casos de violencia de género contra las mujeres. Un elemento en común a lo largo de los países analizados es que, en muchas ocasiones, cuando las normas y políticas que buscan dar respuesta a estas demandas no se basan en el castigo²⁴ hacia la persona que ejerce el daño, suelen catalogarse como insuficientes. Una inquietud relacionada con esto es que muchos de los mecanismos de denuncia no formales, así como las respuestas que se esperan por parte de la institución educativa, suelen saltarse procesos de contextualización e investigación para pasar casi de manera directa a la asignación de una consecuencia o castigo para la persona señalada.

²⁴ Las personas entrevistadas involucradas en dependencias de género señalan que las respuestas más comunes basadas en el castigo que impulsan estas colectivas suelen centrarse en la expulsión de la persona, la pérdida de su puesto laboral (en caso de ser parte del personal docente o administrativo) y, en algunos casos —sobre todo en México—, el encarcelamiento.

Respecto a los organismos formales de representación estudiantil, estos pueden conformarse mediante votación directa del estudiantado o a través de convocatorias abiertas reguladas por estatutos universitarios o marcos normativos nacionales. En los países seleccionados existen diversas configuraciones de estos organismos: centros y consejos estudiantiles (de facultad, carrera o institución), federaciones universitarias (que agrupan a múltiples centros educativos) y mecanismos de gobernanza estudiantil (como gobiernos escolares o consejos superiores). Aunque algunos se especializan en temáticas específicas —por ejemplo, consejos estudiantiles enfocados en género o diversidad sexual—, la mayoría atiende distintas poblaciones y necesidades de la comunidad estudiantil en su conjunto. Estos organismos son relevantes porque constituyen una forma de representación formal que, por un lado, permite recoger e identificar las necesidades del estudiantado y, por otro, tiene la capacidad de negociar y abrir canales de comunicación con las autoridades universitarias o institucionales. No obstante, se identificó la necesidad de fortalecer los mecanismos de conformación y participación directa de estos organismos en los procesos de toma de decisiones sobre el diseño, la implementación y la evaluación de las normas, instituciones y políticas públicas enfocadas en la eliminación de la violencia de género contra las mujeres.

Instituciones de educación superior

En esta sección se describen de manera general los diferentes tipos de instituciones de educación superior identificados en las entrevistas. La importancia de hacer esta distinción recae en que diferentes tipos de instituciones universitarias cuentan con distintas herramientas, recursos y obstáculos para el impulso, diseño, implementación y evaluación de normas y políticas para atender la violencia, incluida la de género contra mujeres. También se hace una distinción en relación con el tipo de personas, tanto docentes como administrativas, que las conforman y tienen un papel relevante en este ecosistema.

La educación superior en América Latina puede dividirse principalmente en dos tipos de instituciones: las públicas y las privadas. Aunque existen variaciones para distinguir entre IES que implican áreas grises donde las características de ambas fluctúan —por ejemplo, hay centros universitarios que cuentan con mecanismos de financiamiento público y privado—, esta división es una de las más identificables y repetidas a lo largo de la región. De acuerdo con las personas entrevistadas, algunas de las diferencias que juegan un papel importante en los procesos de impulso, diseño, implementación y evaluación de normas y políticas en las IES son las siguientes:

1. Diferencias en cuanto a la escala de población que abarca la institución.

De manera reiterada, se mencionó que el tamaño de la estructura institucional de las universidades públicas suele ser más grande y compleja, pues tiende a abarcar una mayor cantidad de alumnado y, por lo tanto, de personal docente y administrativo. Esto genera retos importantes, ya que complejiza los procesos para implementar y sostener nuevas políticas, normas o cambios dentro de su estructura. Por ejemplo, personas entrevistadas de instituciones de educación pública en México mencionaron que, dado el tamaño de las IES y la diversidad de personal administrativo y docente, es necesario crear mecanismos interinstitucionales al interior que coordinen y den seguimiento a estos esfuerzos, pues implican muchos procesos al interior de la institución.

2. Asimetrías en la cantidad de recursos disponibles.

Las personas entrevistadas señalan que existen asimetrías importantes en la cantidad de recursos, financieros y de personal, disponibles para implementar respuestas institucionales que atiendan a las necesidades ligadas a la violencia de género. Algunas personas pertenecientes a instituciones de carácter público señalaron que estas carencias suelen reflejarse en la asignación de responsabilidades extra al personal docente o administrativo enfocado en temas

jurídicos o de género, sin que esto involucre un incremento salarial. Un ejemplo de esto se mencionó en el caso de Argentina, donde personas pertenecientes a instituciones públicas señalan que los organismos encargados de atender casos de violencia de género contra las mujeres suelen estar conformados por personal docente cuyas líneas de investigación se relacionan con temáticas de género y, por ende, se les asignan responsabilidades sobre la atención de casos sin algún tipo de acompañamiento institucional o reajuste salarial. En contraste, se señala que las instituciones privadas pueden contar con más recursos para asignar áreas y salarios específicos para esto —siempre y cuando se tenga la voluntad política de fortalecer estas instancias desde las autoridades correspondientes.

3. Dependencia del gobierno en turno para la asignación de recursos públicos.

Personas pertenecientes a instituciones públicas señalaron que las universidades, tanto privadas como públicas, suelen formar parte de disputas políticas y electorales dado su papel importante en las discusiones públicas y que son voces críticas relevantes hacia las decisiones gubernamentales. Esto puede generar tensiones o cercanías con el gobierno, dependiendo de su orientación ideológica. Esta dinámica se identificó como una desventaja particularmente en el contexto actual, donde varios de los países analizados tienen gobiernos que rechazan abiertamente discursos relacionados con el género y temas afines. Ante este panorama, dichas administraciones han acusado a las instituciones de educación superior de alejarse de su propósito educativo al priorizar estas temáticas, argumentando que no son relevantes para la población o, incluso, que contradicen valores familiares y religiosos característicos del país. Esta narrativa ha servido para justificar la reducción del presupuesto asignado a la educación superior y, en algunos casos, la desaparición de las dependencias gubernamentales encargadas de gestionar

este sector. Esta problemática se señaló en la mayoría de los países analizados. Por ejemplo, en el caso de Argentina,²⁵ las personas entrevistadas mencionaron que los recientes recortes presupuestarios a la educación pública han afectado de manera directa la actuación de los mecanismos institucionales enfocados a la atención de la violencia de género contra las mujeres. Algo similar se señaló en Costa Rica, donde el expresidente Rodrigo Chaves ha manifestado públicamente su oposición a lo que denomina "ideología de género" y ha criticado abiertamente a la Universidad de Costa Rica (UCR) por su postura en temas relacionados con derechos de mujeres y diversidad sexual.²⁶ Esto también impacta en IES privadas o que tienen un sistema de financiamiento mixto donde una parte de su presupuesto depende de subsidios o incentivos del Estado.

4. Influencia de posturas religiosas

Un elemento relevante mencionado por personas que forman parte de instituciones de educación superior de corte religioso, sobre todo en Colombia y Chile, es la resistencia que puede surgir frente a las conversaciones y transformaciones impulsadas por los movimientos estudiantiles en relación con la atención institucional de la violencia de género en las aulas. En este sentido, se mencionó que, en algunos casos, aunque existan recursos disponibles, pueden generarse obstáculos significativos para implementar acciones institucionales relacionadas con este tema, ya que estas pueden resultar incompatibles con el sistema de valores religiosos que fundamenta la identidad de la institución. Un ejemplo de esto es Chile, donde es común

²⁵ Lucila Marín, "[Presupuesto 2026: denuncian que continúa el ajuste en políticas de género](#)", La Nación, 23 de octubre de 2025; Olivia Wagner, "[Milei recorta 2,5 billones de pesos del Presupuesto 2026 en educación, salud y energía](#)", América Economía, 13 de mayo de 2026.

²⁶ Desde su campaña, el expresidente de Costa Rica, Rodrigo Chaves, declaró que su mandato se enfocaría en contrarrestar la "ideología de género". Este elemento ha sido retomado por la actual presidenta, Laura Fernández, en declaraciones como la siguiente: "Si de algo me siento orgullosa, es que desde el Gobierno de Rodrigo Chaves eliminamos la ideología de género de las escuelas y colegios". Véase: Fabricio Quirós Zúñiga, "[Laura Fernández rechaza acusaciones de autoritarismo y asegura que 'la democracia de Costa Rica está más viva que nunca'](#)", Infobae, 27 de julio de 2026.

encontrar universidades de corte religioso. En este contexto, las personas entrevistadas de ese país mencionaron complicaciones ideológicas al momento de establecer la necesidad de abordar el consentimiento sexual entre el alumnado como mecanismo para prevenir la violencia sexual.

Otro elemento importante señalado por personas de instituciones de educación públicas y privadas, sobre todo de Chile y México, es la existencia de asimetrías de poder y la falta de mecanismos de evaluación y fiscalización entre los distintos tipos de autoridades universitarias. Esta desigualdad interna se manifiesta en las relaciones entre autoridades, docentes y personal administrativo; en las diferencias salariales y de acceso a recursos dentro de la propia institución, así como en la relevancia e incidencia en los procesos de toma de decisiones.

Esta estructura jerárquica es relevante porque puede facilitar u obstaculizar la toma de decisiones en relación con la violencia de género. En muchos de los casos analizados se mencionó que la permanencia y continuidad de las normas y políticas, así como de los recursos asignados a su implementación, dependen en gran medida de la voluntad de las personas, o la persona, que ocupan los puestos más altos de poder. A partir de lo mencionado por las personas entrevistadas involucradas en áreas de género, se puede señalar que esta centralización de la decisión genera vulnerabilidad institucional: cuando hay cambios en las autoridades o cuando estas no priorizan el tema, las iniciativas pueden estancarse o desaparecer, independientemente de su pertinencia o de la existencia de marcos normativos que las respalden. En consecuencia, la efectividad de las políticas para hacer frente a la violencia de género contra las mujeres no depende únicamente de su diseño formal, sino también de las dinámicas de poder internas y del compromiso sostenido de quienes tienen la capacidad de asignar recursos y dar seguimiento a su implementación.

Es importante señalar que estos ejemplos no son generalizables a todas las instituciones de educación superior públicas o privadas, ya que dependen del contexto particular de cada país e institución; sin embargo, son elementos relevantes a tomar en cuenta para identificar las diferencias que existen entre las IES de la región respecto a los procesos de diseño, implementación y evaluación de normas políticas e instituciones.

Redes y articulaciones interinstitucionales

Uno de los actores más relevantes identificados en las entrevistas son las redes y articulaciones nacionales y regionales de instituciones universitarias. Estas organizaciones reúnen un número significativo de universidades con el objetivo de intercambiar experiencias, fortalecer capacidades y establecer canales de colaboración y negociación con las instituciones gubernamentales. Por lo general, estas redes son de carácter nacional, es decir, articulan universidades dentro de un mismo país; sin embargo, también se identificaron articulaciones entre universidades y entre redes universitarias de distintos países de la región.

Estas redes pueden ser de carácter general o estar enfocadas en una temática específica, como es el caso de la violencia de género contra las mujeres en las universidades. Un ejemplo de esto es la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE), que agrupa a instituciones comprometidas con la implementación de políticas de género en el ámbito de la educación superior en Argentina. En México, destaca la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior: Caminos para la Igualdad de Género (RENIES-Igualdad), incorporada a la ANUIES,²⁷ que reúne instituciones de educación superior públicas y privadas para impulsar la transversalización e institucionalización de la perspectiva de género. Entre sus ejes de trabajo se

²⁷ La ANUIES es una asociación no gubernamental que agrupa a las principales universidades e instituciones de educación superior públicas y particulares de México. Véase: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), “[Acerca de la ANUIES](#)”, s. f.

encuentran la legislación, la igualdad de oportunidades, la generación de estadísticas y diagnósticos de género, la sensibilización, así como la prevención de la violencia de género y la discriminación.

El origen de estas redes y articulaciones puede ser variado. Por un lado, las personas entrevistadas relacionadas a estos espacios en Argentina señalan que algunas nacieron de intercambios informales sostenidos entre personal docente o administrativo de distintas IES y fueron expandiéndose hasta adquirir una estructura más institucionalizada; por otro lado, también existen redes que surgen de la normatividad estipulada por el gobierno, la cual exige a los centros de educación superior reunirse para generar organismos de representación que puedan fungir como puente entre el Estado y las IES.

Las redes interuniversitarias tienen un papel importante en la difusión, socialización e implementación de políticas y normas relacionadas con temas de género. Estas suelen tener distintos formatos de organización, desde redes institucionalizadas y reconocidas por alguna entidad de gobierno, hasta otras de corte más informal que cuentan con distintos representantes de las instituciones universitarias interesadas en el tema. Por ejemplo, en Colombia, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) funciona como un ente mediador entre el gobierno y las universidades interesadas en cumplir con obligaciones en materia educativa —más allá de género—, a través de mesas de trabajo y diálogos activos entre todos los actores. Otro ejemplo es el centro de monitoreo normativo de esta red, que se encarga de recabar información legislativa relevante y actualizada para que las universidades estén al día en los cambios normativos o las guías estatales que deben implementar para construir universidades libres de violencia, lo cual permite una comunicación constante entre distintas instancias, además del intercambio de retos y necesidades diferenciadas entre distintas instituciones de educación superior.

Otra forma de articulación relevante identificada en las entrevistas son las colaboraciones entre las instituciones de educación superior e instancias como las organizaciones de la sociedad civil interesadas en el tema, los sindicatos y las agrupaciones que buscan incidir en una temática específica con el acompañamiento de centros educativos. Esta dinámica es particularmente importante para los mecanismos que buscan atender la violencia de género, ya que a través de estas colaboraciones pueden diversificar y fortalecer sus capacidades para afrontar diversas problemáticas relacionadas con este fenómeno. Un ejemplo de esto es lo que sucede en Chile, donde las personas entrevistadas mencionaron la existencia de mecanismos de vinculación institucional entre universidades y diferentes instancias especializadas en temas de violencia. En particular, se mencionó la Red Intersectorial de Abordaje de Violencia, que acerca a instituciones de educación superior con instancias gubernamentales y de salud para fortalecer sus capacidades institucionales para la prevención y atención de la violencia de género.

Instituciones del poder ejecutivo nacional

Otros actores relevantes identificados a partir de las entrevistas son las instituciones del poder ejecutivo nacional, en particular las secretarías o ministerios de educación y las secretarías o ministerios relacionados con temáticas de género e igualdad. Estas instituciones marcan la pauta en la construcción de las normas y políticas que afectan a las instituciones de educación superior, así como en su acompañamiento para la exigencia y cumplimiento de la normatividad.

A partir de los testimonios brindados, se puede señalar que es importante que estos dos tipos de instituciones se coordinen para impulsar iniciativas más sostenibles en materia de violencia de género en las universidades. La articulación entre ministerios de educación y ministerios de la mujer o de

igualdad de género permite alinear las políticas educativas con las estrategias nacionales de prevención y atención de violencias, asegurando que las universidades cuenten con lineamientos claros, recursos técnicos y acompañamiento institucional para la implementación de protocolos y programas.

Ante el panorama actual, las personas entrevistadas enfatizaron que este tipo de instituciones se han visto afectadas por los recortes presupuestarios, siendo el caso más notorio el de Argentina. En el Presupuesto 2026,²⁸ los programas centrales relacionados con la prevención de la violencia de género, salud sexual y reproductiva sufrieron recortes drásticos o directamente dejaron de figurar como partidas específicas.

Estas medidas no sólo debilitan la capacidad de los ministerios para acompañar a las instituciones de educación superior en la implementación de políticas de género, sino que también envían una señal de despriorización del tema que afecta la legitimidad y el financiamiento de las iniciativas institucionales en este ámbito.

Por último, es importante nombrar que las personas de estos sectores pueden pertenecer a distintos grupos. Por ejemplo, en varias de las entrevistas se mencionó el caso de mujeres que formaron parte de movimientos o colectivas que exigían la atención institucional sobre la violencia de género en las IES y que después se integraron a las instituciones, algunas dentro de los mismos mecanismos encargados de atender dicha área. Esto permite que una sola persona interesada en resolver esta problemática pueda percibir y dimensionar el problema, así como sus posibles soluciones y retos, desde distintas posiciones.

²⁸ Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), ["Análisis de las partidas vinculadas a género en el Proyecto de Presupuesto 2026"](#), Realidad Económica, IADE, 2026.

Los objetivos en común

La violencia de género contra las mujeres no es un fenómeno reciente, sino que ha sido un factor determinante en la vida de miles de mujeres y ha limitado de manera directa el acceso y la permanencia a espacios de educación superior.²⁹ En la última década, la relevancia de este tema ha trastocado a las diferentes poblaciones que conforman las IES. Entre ellas existen relaciones de tensión y desconfianza, así como asimetrías de poder; sin embargo, durante esta investigación se identificaron algunos objetivos compartidos en relación con la violencia de género contra las mujeres en la educación superior. En esta sección se describen algunos de estos objetivos en común, con el propósito de identificar las similitudes y algunas diferencias para descifrar cómo los actores pueden seguir caminando en conjunto.

El primer grupo de objetivos en común identificados en las entrevistas se relaciona con la importancia de **nombrar** la existencia de este fenómeno en las instituciones de educación superior y, en un segundo plano, crear mecanismos para **entender** a profundidad la violencia de género contra las mujeres en dicho ámbito. Los actores coinciden en que es fundamental reconocer que esto es un problema estructural que requiere atención institucional, aunque distintas poblaciones pueden diferir en las rutas para lograrlo.

En cuanto a las estrategias para nombrar este fenómeno, las colectivas y movimientos sociales suelen centrarse en fortalecer los mecanismos de denuncia, sobre todo los informales, ya que los perciben como una herramienta fundamental para “romper el silencio” que muchas instituciones de educación superior han creado alrededor del tema. A la par, algunos sectores dentro de las estructuras administrativas y docentes enfatizan la necesidad de visibilizar

²⁹ Luisa Fernanda Duque Monsalve et al., "Acoso sexual en contextos universitarios: revisión de investigaciones entre el 2006 y el 2020", *Revista de la Educación Superior*, (209, 53), 2024.

estadísticamente el problema mediante encuestas y diagnósticos que permitan identificar la raíz del problema y las características de cómo se reproduce en su institución, localidad, ciudad o país. Otros sectores priorizan la creación de campañas de sensibilización y formación de la comunidad educativa como vía para generar conciencia sobre las dinámicas de poder que sustentan estas violencias.

El segundo grupo de objetivos nombrados se relaciona con **prevenir** este fenómeno y reducir las posibilidades de que este tipo de violencia se siga reproduciendo. Se identificó una pregunta compartida entre las personas entrevistadas: *más allá de la atención, ¿qué podemos hacer para que la violencia no ocurra?* Entre los actores existe consenso sobre la importancia de implementar medidas preventivas, aunque las estrategias varían significativamente según el perfil y país. Se identificó que algunos actores, particularmente aquellos vinculados a movimientos estudiantiles y organizaciones feministas, enfatizan que el uso de castigos ejemplares hacia las personas que ejercen un daño, como la expulsión o el proceso penal, es un mecanismo para comunicar a la comunidad educativa que ese tipo de acciones están mal y no serán permitidas; es decir, el castigo se entiende como un mecanismo de prevención, ya que ejemplifica las consecuencias que pueden existir ante un acto de violencia. Esta lógica también se puede encontrar en la construcción de protocolos, códigos de conducta y mecanismos que otorgan un carácter preventivo a los mecanismos de sanción.

En contraste, personas involucradas en los procesos de atención y construcción de políticas enfocadas al fenómeno resaltan que este tipo de acciones realmente no abarca todos los factores necesarios para alcanzar una transformación cultural a través de la educación no sexista y la deconstrucción de masculinidades hegemónicas, a quienes se les suele señalar como responsables de reproducir las violencias.

El tercer grupo de objetivos se refiere a cómo **atender** el fenómeno: por qué es importante saber cómo responder y canalizar a las personas cuando la violencia ya ocurrió. Aquí se identifican tensiones importantes entre distintos actores. Personas expertas en género enfatizan que los mecanismos de atención se han creado, en su mayoría, exclusivamente para la persona que recibe la violencia, con un enfoque de derechos y perspectiva de género; esto ha creado una preocupación por la falta de mecanismos que consideren una atención integral hacia todas las partes involucradas, incluyendo las personas señaladas como responsables. Esta divergencia se refleja en debates sobre si los procesos deben priorizar de manera exclusiva la protección inmediata de la persona afectada o garantizar también derechos procesales para las personas acusadas. En este sentido, personas dedicadas a la implementación de políticas de género mencionaron que esto ha provocado que algunos mecanismos de atención institucional no contemplen una gama más amplia de formas de reproducción de la violencia ni atiendan la diversidad de corporalidades e identidades que puede recibirla y reproducirla. Ejemplo de ello es lo que sucede en Colombia, en donde las personas entrevistadas mencionaron que los mecanismos de atención en una institución estaban tan enfocados en un sólo tipo de víctima que, cuando era un hombre quien recibía la violencia en forma de acoso sexual por parte de una persona docente, los mecanismos no abarcaban herramientas integrales para atender su caso de manera adecuada.

El cuarto grupo de objetivos se relaciona con la **reparación** del daño provocado por este fenómeno. A lo largo de las entrevistas se identificaron preguntas e inquietudes sobre cómo entender y socializar la reparación del daño. Entre los actores entrevistados existe incertidumbre sobre qué constituye una reparación adecuada en contextos de educación superior y cómo equilibrar las capacidades institucionales con las expectativas de las personas que reciben la violencia, así como de las colectividades que les acompañan.

Las personas encargadas de aplicar políticas de género en las instituciones de educación superior subrayan una narrativa presente en varios países que se relaciona con las posibles respuestas y limitaciones de los mecanismos asociados a procesos tanto de reparación como de mediación vinculados con la violencia de género contra las mujeres, sobre todo la violencia sexual. Dentro de esta narrativa se señala que existen distintos tipos de daño y que algunos se pueden reparar, pero otros no. Por ejemplo, se señala constantemente la idea de que la violencia sexual no se puede reparar porque genera un daño que cruza el cuerpo de maneras muy dolorosas. Desde esta perspectiva, las personas señalan que los procesos de resolución no pueden tener elementos como la mediación ni pueden pasar por procesos de justicia que excluyan el castigo y el aislamiento de la persona que causó el daño. El reto ante eso es cómo crear mecanismos institucionales que brinden procesos de reparación para todas las personas involucradas sin que el castigo sea el eje articulador. Sumado a esto, las personas mencionan que los procesos de reparación necesitan mecanismos de acompañamiento y contextualización de cada caso; por lo tanto, la cantidad de recursos, tanto de personal como económicos, debería también incrementar para este rubro.

Algunas preguntas aún abiertas que se identificaron sobre este tema fueron: ¿es posible reparar el daño en casos de violencia sexual?, ¿qué papel deben tener los procesos de mediación?, ¿cómo garantizar que la reparación no se limite a sanciones administrativas, sino que incluya transformaciones estructurales?

En resumen, las diferentes poblaciones que conforman las instituciones de educación superior suelen compartir objetivos respecto a la violencia de género. Estos se centran en **nombrar** que existe el problema y que afecta directamente la vida de las personas. A la par, buscan **entender** cómo se reproduce esta violencia y las implicaciones de no abordarla adecuadamente. También quieren

prevenir la violencia, a fin de evitar que la respuesta a esta sea reactiva, una vez que se ha registrado un daño. En este sentido, también quieren tener los mejores mecanismos para **atender** a las personas involucradas y así evitar que el daño se profundice o vuelva ocurrir. Por último, buscan **reparar** mediante procesos que permitan contextualizar y, con base en las necesidades de la persona y las capacidades de la institución, las personas involucradas puedan vivir sin que la violencia limite su experiencia educativa.

Caminos posibles y accionables

Hasta ahora se han presentado los actores involucrados en la eliminación de la violencia de género en las instituciones de educación superior, así como los objetivos que comparten, las diferentes maneras en las que creen que se puede solucionar este problema y algunos retos que enfrentan al implementar sus estrategias. Como se mencionó anteriormente, este fenómeno no es reciente, pero sus transformaciones y formas para atenderlo implican un constante proceso de aprendizaje y adaptación. A lo largo de esta investigación, se identificaron múltiples ejemplos y reflexiones sobre los distintos cambios posibles y accionables para atender este fenómeno que ya están siendo contruidos en distintos países de la región.

Las iniciativas identificadas se presentan a partir de una propuesta elaborada por Intersecta sobre cómo se tendrían que diseñar, implementar y evaluar políticas que tienen como objetivo construir instituciones de educación superior libres de violencia. A fin de describir los objetivos de cada tipo de política, en cada una de estas subsecciones se retomarán elementos del texto que Intersecta elaboró con el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED).³⁰ También se agregó una categoría titulada: “Políticas de formación”, pues si bien en un inicio esta se planteaba en conjunto con las políticas de comunicación, a partir del análisis de la entrevistas se consideró que ameritaba una sección independiente.

Es importante reiterar que, en todos los países analizados, las personas entrevistadas mencionaron que el impulso de las normas y políticas —tanto a nivel estatal como dentro de las universidades— surge, principalmente, a partir de la presión política de estudiantes organizadas, en su mayoría mujeres. En

³⁰ Intersecta & Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, *Discriminación y violencias en las universidades: Datos, leyes y buenas prácticas, Volumen II*, 2022.

algunos casos, el marco normativo estatal es percibido como una referencia sobre cómo actuar; sin embargo, los detonantes principales para el diseño e impulso de mecanismos dentro de las universidades parecen estar mucho más relacionados con la presión social que con la existencia misma de un marco estatal que regule el fenómeno de la violencia de género en las universidades. Las personas, sobre todo las encargadas de implementar políticas relacionadas al tema, señalan que en muchas ocasiones esto genera un marco temporal corto de respuesta que impacta en el diseño, implementación y evaluación de políticas que busquen atender el fenómeno. No obstante, esta investigación busca que, a partir del camino ya trazado, estos aprendizajes y experiencias compartidas puedan fomentar tiempos y procesos más realistas y efectivos.

A la totalidad de estas políticas se les nombra como un **círculo virtuoso** que puede ayudar a que las instituciones de educación superior cambien y fortalezcan distintos elementos de sus estructuras para construir aulas libres de violencia.

Políticas de participación

Las políticas de participación incluyen aquellas donde las distintas poblaciones que conforman la comunidad educativa tienen un lugar relevante en los procesos de creación normativa y de implementación de acciones enfocadas en la eliminación de la violencia en las aulas.³¹ Las personas entrevistadas, sobre todo aquellas relacionadas con redes universitarias, señalan que mecanismos que incentivan los procesos participativos también son relevantes en la construcción de normas, políticas e instituciones a nivel estatal. Personas entrevistadas encargadas de la creación de instrumentos normativos dentro de universidades señalan que estos procesos —tanto a nivel de las IES como a nivel

³¹ Intersecta & Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, *Discriminación y violencias en las universidades: Datos, leyes y buenas prácticas, Volumen II*, 2022, pp. 21-23.

estatal— deberían priorizar la inclusión del estudiantado, personal docente, personal administrativo y otras personas trabajadoras, así como a grupos que suelen quedar fuera de los espacios de decisión, como mujeres, personas indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad y personas lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT+) que formen parte de la institución. Para lograr la participación, pueden usarse distintos mecanismos de consulta y retroalimentación, como encuestas, grupos focales, entrevistas o revisiones colectivas de documentos.

En las entrevistas, varias personas de Costa Rica encargadas de mantener relaciones entre instituciones gubernamentales y universidades señalaron que un elemento relevante para la construcción de políticas de participación es la existencia y sostenimiento de canales de comunicación entre ambos tipos de instancias, con la participación activa y la integración real de las aportaciones de las personas que, dentro del ámbito educativo, están encargadas de implementar la normatividad estatal que les aplica. Sin embargo, en las entrevistas se identificó que, a nivel de la comunicación entre las IES y el Estado, existen pocos ejemplos de cómo este último incentiva y sostiene dichos mecanismos de participación, sobre todo en instituciones no urbanas. A pesar de ello, en las instituciones de educación superior se está innovando.

Por ejemplo, personas entrevistadas de Chile mencionan que se ha buscado que los procesos de cambios normativos a nivel estatal se acompañen de procesos de participación en los que las instituciones de educación superior, a través de mecanismos de representación (muchas veces encabezados por las redes interuniversitarias), mantengan canales constantes para la implementación de estrategias como mesas de trabajo y foros abiertos, con el objetivo de mantener comunicación constante entre las IES y las autoridades que elaboran la normatividad.

También en Chile, las personas en áreas de género entrevistadas dieron como ejemplo los procesos de creación y revisión que la Universidad Alberto Hurtado lleva a cabo para la construcción y fortalecimiento de diversas políticas enfocadas a la violencia de género contra las mujeres. Algunos de estos procesos los llevan a cabo a través de una comisión integrada por representantes estudiantiles, administrativos y académicos, con apoyo técnico de las direcciones de Género, Personas y Jurídica, que perfeccionó los instrumentos vigentes desde 2023 incorporando aprendizajes de su aplicación y observaciones normativas (incluidas las de la Superintendencia de Educación Superior). Entre los ajustes que se proponen en estos procedimientos de creación y revisión de políticas internas se encuentran: actualizar definiciones, mejorar procedimientos y simplificar el sistema de apelaciones, con el objetivo de fortalecer la eficacia del modelo y promover espacios educativos más seguros.³²

En el caso de Colombia, redes interuniversitarias como la ASCUN tienen un papel importante para determinar estándares de evaluación y acompañamiento en la implementación de normas y políticas estatales de manera más participativa. Estas iniciativas y sus respectivos mecanismos de evaluación y seguimiento pueden nacer de procesos internos de las instituciones de educación superior y de las exigencias de organizaciones de estudiantes y del gobierno. Por ejemplo, según personas entrevistadas relacionadas con las redes universitarias en Colombia, la ASCUN tiene dos mecanismos para la evaluación y seguimiento de la implementación de diversas políticas estatales que buscan mejorar las condiciones de las instituciones de educación superior: por un lado, está la oficina de inspección y vigilancia, que se encarga de determinar la calidad de los instrumentos y mecanismos con los que cuentan las

³² Véase: Universidad Alberto Hurtado (UAH), "[Noticias](#)", consultado el 26 de agosto de 2026.

universidades para atender diversos fenómenos como la violencia de género, además de emitir recomendaciones y alertas en caso de incumplimiento; por otro lado, existe la oficina de fomento, que se encarga de atender las dudas y acompañar procesos de implementación en instituciones que necesiten ayuda. Estos mecanismos se señalan como relevantes para brindar mayor información al Estado sobre la experiencia de las instituciones de educación superior en la implementación de normas y políticas estatales, así como para abrir diálogos directos que permitan sugerir cambios, modificaciones o mayor acompañamiento estatal.

Si bien existen ejemplos de buenas prácticas para la implementación de la ley en las instituciones de educación superior, como los procesos de construcción participativa con la comunidad, estos se han focalizado en ciertas herramientas. Las personas de todos los países seleccionados señalan que mucha de la normatividad estatal se centra en el diseño de protocolos enfocados en la atención de las denuncias relacionadas con la violencia de género contra las mujeres. En los casos donde la legislación no señala la obligatoriedad de la creación de protocolos o manuales de atención, existe una inercia institucional para generar este tipo de instrumentos. Un elemento importante señalado por las personas entrevistadas encargadas de aplicar políticas de género es que los protocolos cuyo diseño implica una participación mayor del estudiantado tienen mayor probabilidad de ser utilizados de manera activa por parte de la comunidad universitaria. Un ejemplo de esto es el proceso de creación participativa del protocolo que —de acuerdo con las entrevistas— implementó la Universidad de El Rosario en Colombia.³³ En algunos casos, las personas

³³ Esta universidad cuenta con referencias importantes no sólo en la construcción de su protocolo, sino en el enfoque no punitivo para la atención de los casos de violencia en la universidad, entre ellas la violencia de género contra las mujeres. Véase: Universidad del Rosario, [“Protocolo de Prevención, Atención e Intervención sobre Violencias Basadas en el Género y Discriminaciones de la Universidad del Rosario”](#), consultado el 26 de agosto de 2026.

dentro de las instituciones de educación reiteran que, debido a las exigencias sociales de respuestas rápidas al fenómeno, implementar procesos de diseño participativos de estos instrumentos se dificulta, pues la participación requiere de mecanismos y procesos más lentos.

Políticas de información

Un segundo tipo de políticas son las de información. Bajo esta categoría se incluyen las medidas que permiten reunir información para entender y dimensionar el fenómeno de la violencia, incluida la violencia de género contra las mujeres. Esto puede incluir, por ejemplo, realizar encuestas periódicas.³⁴ En este sentido, uno de los objetivos en común para la eliminación de la violencia de género contra las mujeres en las IES que se identificaron en las entrevistas es el entendimiento a profundidad del fenómeno y la identificación de sus características particulares en cada país e institución. Para esto, las políticas de información tienen un papel crucial, ya que para atender bien la violencia en general y la de género contra las mujeres en particular, primero es necesario conocerla a fondo. Por eso, cada institución de educación superior debe contar con diagnósticos propios, porque no todas viven las mismas problemáticas ni tienen el mismo contexto. Este elemento es crucial para identificar y atender las asimetrías entre los distintos tipos de instituciones de educación superior, tomando en cuenta factores como el tamaño, el tipo (pública o privada) y el corte ideológico.

En ese sentido, las políticas de información permiten recabar datos de forma constante, precisa y periódica sobre lo que ocurre dentro de la universidad. Estos datos ayudan a identificar patrones de violencia, reconocer desigualdades y detectar necesidades específicas de distintos grupos de la comunidad

³⁴ Intersecta & Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, *Discriminación y violencias en las universidades: Datos, leyes y buenas prácticas, Volumen II*, 2022, pp. 24-37.

universitaria. Asimismo, las personas docentes subrayan que los instrumentos para recolectar información deben reflejar tanto la variedad de violencias como la diversidad de la población. Esto significa que no basta con contar casos en general, sino que es importante mirar cómo afectan de manera distinta a mujeres, personas indígenas, afrodescendientes, con discapacidad o personas LGBT+. Estas políticas también necesitan contemplar mecanismos que aseguren la protección de los datos personales de las participantes.

Si bien algunos de los ejemplos aquí recopilados se centran en experiencias específicas de las instituciones de educación superior, es importante recordar que la normatividad estatal debería de ser una guía importante para que los centros educativos puedan construir estos mecanismos. A partir de la información brindada, se puede señalar que el ideal es que la normatividad estatal determine la obligatoriedad para las instituciones de educación superior, así como una guía para su implementación. Existen algunos casos en que la implementación nace de la obligación estatal; sin embargo, en la mayoría de los casos identificados en las entrevistas, el papel del Estado es secundario y las políticas de información nacen más de la intención por parte de las instituciones educativas de conocer y dar respuesta a este fenómeno.

Personas relacionadas con las áreas de género de la Universidad de Buenos Aires (UBA) mencionan que en dicha institución se han impulsado diferentes ejercicios de diagnóstico para conocer las necesidades diferenciadas de la comunidad educativa. En estos diagnósticos no sólo se busca conocer cuáles son las inquietudes y necesidades, sino también cuál es la percepción de las personas respecto a las distintas medidas que se han tomado para la construcción de entornos más integrales dentro de la universidad. Un ejemplo de esto son las encuestas para conocer la opinión de las personas ante la implementación de baños sin distinción de género en la universidad; otro

ejemplo fue conocer las inquietudes relacionadas con la seguridad, donde las personas de un plantel mencionaron que había una escasez de luminarias en las calles aledañas, lo que provocaba que las personas estudiantes que tenían turnos nocturnos se sintieran más inseguras ante la posibilidad de un robo, asalto u otro tipo de acontecimiento. Esto impulsó el establecimiento de una relación entre la universidad y las autoridades de la localidad para atender este problema focalizado. Según los testimonios, también se implementaron diagnósticos anónimos hacia docentes que permitieron entender las necesidades en relación con los mecanismos de atención de la violencia en la institución, que incluyeron la violencia de género contra las mujeres. En estos ejemplos se señaló que las generaciones de estudiantes cambian y, por lo tanto, sus dinámicas y necesidades también. Por ello, es importante implementar estos mecanismos de forma periódica a fin de generar la mayor cantidad de información posible que permita establecer comparaciones y abone a generar mejores normas y políticas.

En el caso de Chile, personas encargadas del área de género en universidades del país señalan que además de los levantamientos de información realizados a nivel nacional, la Ley N.º 21.369 establece expresamente la obligación de las instituciones de educación superior de contar con diagnósticos actualizados para identificar actividades, procesos o interacciones que generen o incrementen riesgos de acoso sexual, violencia y discriminación de género. Asimismo, la normativa dispone que las políticas, planes, protocolos y reglamentos deben elaborarse, evaluarse y modificarse mediante procedimientos participativos que incorporen la representación de los distintos estamentos de la comunidad universitaria. En este marco, se menciona que, al igual que en la experiencia argentina descrita, las universidades chilenas desarrollan procesos de diagnóstico y levantamiento de información orientados a identificar las necesidades diferenciadas de sus comunidades, conocer sus

percepciones sobre las medidas implementadas y analizar sus experiencias de participación en la actualización de reglamentos, políticas y modelos de prevención.

En el caso de Ecuador, personas entrevistadas mencionaron el proyecto *Problemas críticos, oportunidades y buenas prácticas para prevenir y responder a la violencia de género en la comunidad universitaria de Ecuador*, que incluyó la elaboración y aplicación de un diagnóstico que buscaba conocer a mayor profundidad el fenómeno en el país. A partir de este ejercicio de recolección de información coordinado por varias instituciones universitarias, como la Universidad Andina Simón Bolívar y la Red Interuniversitaria de Investigación Feminista (REDIFEM), fue posible identificar algunos nudos críticos que caracterizan a la violencia de género dentro de las universidades ecuatorianas, como la falta de mecanismos de prevención de violencia de género contra las mujeres en las IES y de mecanismos efectivos de atención.

Marco normativo

Para que la atención a la violencia de género se pueda materializar en la práctica cotidiana, muchas IES revisan y reforman sus marcos internos para incorporar de manera explícita los principios, valores y reglas necesarios para prevenir y atender este fenómeno. Esto puede implicar la modificación de documentos institucionales existentes o la creación de nuevos instrumentos normativos que den sustento claro a estas obligaciones.³⁵

En el caso de las instituciones de educación superior argentinas, se hizo especial énfasis en que los movimientos feministas del año 2015 fueron de tal relevancia que provocaron cambios normativos importantes dentro de las universidades y,

³⁵ Intersecta & Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, *Discriminación y violencias en las universidades: Datos, leyes y buenas prácticas, Volumen II*, 2022, pp. 38-50.

posteriormente, a nivel estatal. En este sentido, se mencionó que la integración de normatividad sobre la violencia de género a nivel de redes nacionales o instancias conformadas por varias instituciones de educación superior es crucial para que estas reformas normativas se expandan, pues dichas articulaciones funcionan como punta de lanza o guía para las IES. Un ejemplo de esto fueron los esfuerzos impulsados por el Consejo Interuniversitario Nacional en la materia, enfocados en reconocer la obligatoriedad de las capacitaciones en materia de género dentro de las universidades. Este proceso se inició con la capacitación de 67 rectores de distintas universidades argentinas. En el caso de Colombia, se mencionó que redes como la ASCUN son relevantes para determinar parámetros mínimos de implementación de normas y políticas estatales a través de reformas normativas en las universidades.

Otro ejemplo relevante es el de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM),³⁶ en Argentina, que fue señalada en las entrevistas como una institución pionera en materia de adecuación normativa sobre violencia de género contra las mujeres. Por ejemplo, los actores refirieron su enfoque no punitivo para atender las violencias que se presentan en las universidades y su reconocimiento de las distintas relaciones de poder que pueden existir entre las personas que conforman el ámbito universitario. En Argentina también se mencionó que los movimientos sociales tuvieron mucha incidencia en los procesos de creación de normatividad y en el desarrollo del enfoque desde el que se aborda la violencia. En consecuencia, se mencionó de manera reiterada que se buscaba plasmar en la normatividad un enfoque para reparar a través de procesos pedagógicos que pongan al centro la creación de nuevas herramientas para las personas involucradas en los casos de violencia, sobre todo entre estudiantes.

³⁶ Dirección de Género y Diversidad Sexual de la Universidad Nacional de San Martín, *Instrumentos y normativas relativas a Género y Diversidad Sexual de la Universidad Nacional de San Martín (2015 - 2023)*, 2024.

En el caso de México, se ha documentado que existen esfuerzos institucionales significativos para la construcción de normativas internas que respondan a las obligaciones estipuladas por el Estado en materia de igualdad de género y no discriminación. Dos ejemplos emblemáticos de este proceso son el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2023-2027)³⁷ y el Plan de Igualdad de Género de la Universidad Iberoamericana (IBERO).³⁸ En el caso de la UNAM, este documento señala como eje transversal la igualdad de género y estipula algunos de los estándares mínimos para la creación y fortalecimiento de las distintas medidas por implementar entre las instancias de la universidad. En el caso de la IBERO, este plan contempla la transversalización de la perspectiva de género en cuatro ejes estratégicos: cultura y gestión institucional, formación del personal, incidencia social y transversalización curricular, buscando incorporar la perspectiva de género en el diseño e implementación de políticas, programas y procesos de la vida universitaria. La IBERO cuenta, además, con una Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género desde 2016.³⁹

En el caso de Chile, personal administrativo de una institución educativa, menciona que el desarrollo de políticas institucionales de género en las universidades se encuentra vinculado tanto a las demandas impulsadas por los movimientos feministas universitarios, particularmente desde 2018, como al posterior fortalecimiento del marco normativo estatal. En el caso de la Universidad Alberto Hurtado, estos procesos se expresaron en la construcción participativa de una Política Integral de Género, Diversidad y Equidad, junto con el desarrollo de modelos de prevención y de investigación y sanción

³⁷ Universidad Nacional Autónoma de México, *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México 2023-2027*, 2024.

³⁸ Rectoría de la Universidad Iberoamericana, *Comunicación Oficial 619: Plan de Igualdad de Género*, 2023.

³⁹ Redacción IBERO, *“Presenta IBERO su Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género”*, IBERO, 28 de septiembre de 2016.

En relación con la misma universidad, se brindaron ejemplos como la Política Integral de Género y los modelos de prevención. De acuerdo con algunos testimonios recabados, esta normatividad —que se desprende de las obligaciones estatales que, a su vez, se construyeron a partir de las exigencias del mayo feminista— estipula algunos ejes que guían las acciones de la Universidad Alberto Hurtado para entender y atender la violencia de género contra las mujeres en esa institución. Este es un ejemplo de normatividad que abarca varias de las políticas mencionadas en esta sección, ya que contempla procesos de participación por parte de diversos grupos universitarios, así como herramientas de análisis para identificar afectaciones diferenciadas entre hombres y mujeres en relación con la violencia y la discriminación, además del fortalecimiento de capacidades a partir de la formación en el tema. Algunos de los ejes que conforman la normativa generada por la Universidad Alberto Hurtado son:

- 1. Representación y participación equitativa en el gobierno universitario:** busca que haya presencia y participación justa de distintas personas y grupos en los espacios de decisión institucional.
- 2. Formación y docencia con perspectiva de género:** implica incorporar el enfoque de género de manera transversal en el proyecto formativo institucional, en pregrado, posgrado y educación continua.
- 3. Cultura de la no violencia de género:** está vinculada con estrategias preventivas para construir una convivencia universitaria libre de violencia.

La Ley N.º 21.369⁴⁰ establece para las instituciones de educación superior la obligación de contar con una política integral que incluya un modelo de prevención, un modelo de investigación y sanción, así como mecanismos de

⁴⁰ Chile, [Ley N.º 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior](#), publicada en el *Diario Oficial* el 15 de septiembre de 2021.

apoyo, protección y reparación para las personas afectadas. En el caso de la Universidad Alberto Hurtado, resulta pertinente destacar la participación de la Dirección de Género, Diversidad y Equidad (DGDE) y de la Dirección de Personas (DIPER) en los procesos institucionales de acogida relacionados con estas materias, de acuerdo con sus respectivos ámbitos de competencia. Asimismo, cabe incorporar como antecedente el Reglamento de Abordaje ante Situaciones de Acoso Sexual, Discriminación y Violencia de Género, instrumento que concreta el Modelo de Investigación y Sanción exigido por la Ley N.º 21.369.

En términos generales, el marco normativo debería ofrecer orientaciones claras, tanto en el plano normativo como en la práctica cotidiana, que permitan que las instituciones de educación superior fortalezcan sus capacidades de implementación. En la región existen diversos ejemplos de marcos normativos que han facilitado el trabajo de las IES en la atención de este fenómeno. Sin embargo, un aspecto transversal identificado en las entrevistas es la necesidad de que dichos marcos contemplen mecanismos de acompañamiento, a fin de que el cumplimiento de estas obligaciones no se traduzca en una sobrecarga para las instituciones.

Políticas de comunicación

Las políticas de comunicación engloban la serie de acciones y medidas para difundir información sobre las políticas para abordar la violencia. Estas políticas pueden dirigirse tanto al estudiantado como al personal.⁴¹

A nivel de instituciones de educación superior, en México se mencionó que, para instituciones de gran tamaño como la UNAM, es necesaria la creación de mecanismos institucionales enfocados exclusivamente en la articulación entre

⁴¹ Intersecta & Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, *Discriminación y violencias en las universidades: Datos, leyes y buenas prácticas. Volumen II*, 2022, pp. 51-63.

distintas instancias de la universidad para la socialización de la perspectiva de género, tanto a nivel de personal como en la comunidad estudiantil. Un ejemplo de esto es la Coordinación para la Igualdad de Género, que implementó un programa de comunicación que incluye herramientas como el podcast *Violeta y Oro*, la publicación *La Boletina* y la serie *Miércoles para la Igualdad*, con el objetivo de informar y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre las herramientas normativas disponibles para atender casos de violencia de género y promover una cultura de igualdad sustantiva. Esta iniciativa se alinea con los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM,⁴² que establecen la obligación de difundir las normas institucionales en todas las dependencias universitarias.

Uno de los retos en relación con estos mecanismos que fue mencionado en todos los países analizados es la resistencia que pueden tener las personas ante las transformaciones en el uso del lenguaje o para reconocer su papel activo en la reproducción de la violencia de género contra las mujeres. En este sentido, personas expertas en materia de género señalaron que es necesario cambiar el enfoque de comunicación para que las personas, a través de ejemplos prácticos aterrizados a su vida cotidiana, se sientan integradas como agentes de cambio sin tener que ser señaladas como las causantes individuales del problema. Como ejemplo de ello, en el caso de México se mencionó que las campañas de comunicación sobre políticas de cuidados han logrado un mayor involucramiento y socialización por parte de las distintas instancias universitarias en relación con el cuestionamiento de los roles de género así como en creencias y prácticas que puedan generar dinámicas de violencia o discriminación de género. Un ejemplo de estas campañas es la socialización de

⁴² Universidad Nacional Autónoma de México, *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM*, 2023.

las licencias de paternidad y las distintas creencias que existen sobre las masculinidades como actores relevantes en la construcción de comunidades donde el cuidado se redistribuye de formas distintas.

En países como Chile y Argentina, personas entrevistadas encargadas de implementar políticas de género en las universidades señalaron que algunas de las iniciativas que buscan la socialización de las políticas relacionadas con temas de género, tanto a nivel estatal como a través de la difusión y capacitación del personal de las distintas áreas de las universidades, están estancadas. Las personas que se encargan de la implementación de estas estrategias señalan que esto es debido a la falta de voluntad política de las personas en posiciones de poder dentro de las instituciones de educación superior o por las rotaciones de personal que impiden la continuidad de procesos de aprendizaje y evaluación de estas iniciativas.

Personal administrativo de universidades en todos los países analizados señalaron que en las IES existen cuestionamientos importantes sobre cuáles son los mejores mecanismos de difusión. Estos cuestionamientos responden al uso de las tecnologías y a la falta de apertura y desconfianza de la comunidad educativa hacia las autoridades. Esto se ha complejizado a partir de la pandemia de COVID-19, ya que el uso de plataformas digitales se volvió central para la relación entre el personal docente y el alumnado. Por ejemplo, personas entrevistadas de una institución de educación superior mexicana mencionaron que en su universidad parte de la difusión involucra pegar en los baños información sobre las estrategias y canales de denuncia y apoyo para casos de violencia en los espacios universitarios, pero al momento en que la persona entrevistada y su equipo de trabajo preguntaron al alumnado su opinión, mencionaron no conocer ni haber escuchado de los mecanismos existentes para atender esta problemática.

Políticas de formación

Según lo compartido por algunas de las personas entrevistadas, las políticas de formación constituyen un componente central de las estrategias de las instituciones de educación superior para prevenir y atender la violencia de género. Estas políticas incluyen los esfuerzos por sensibilizar y capacitar a las personas docentes, estudiantes y personal administrativo por igual.

De manera general, las personas entrevistadas enfatizan que los espacios de formación deben permitir que quienes participan se reconozcan como agentes de cambio y como personas activas en la prevención y atención de la violencia de género. Para ello, es necesario abordar no sólo las definiciones conceptuales y los marcos normativos aplicables, sino también las formas en que las desigualdades de género se expresan en la vida cotidiana de las IES. Esto incluye, entre otros aspectos, la identificación de conductas discriminatorias, prácticas de acoso y hostigamiento, estereotipos de género, usos excluyentes del lenguaje, riesgos en las relaciones de poder y obstáculos para acceder a los mecanismos institucionales de atención.

Según las personas entrevistadas, uno de los principales desafíos de las políticas de formación es evitar que las capacitaciones se conviertan en actividades aisladas, excesivamente abstractas o desconectadas de las prácticas cotidianas de las personas que conforman la universidad. En algunos casos se mencionó que los talleres se concentran en definiciones generales o en la exposición de obligaciones legales, sin explicar cómo estas disposiciones se relacionan con las experiencias concretas de estudiantes, docentes y personal administrativo.

Las personas relacionadas con la evaluación y seguimiento de estos procesos en las universidades señalan que, cuando los contenidos no se vinculan con las situaciones que las personas enfrentan dentro de la institución, se reduce su capacidad para generar reflexión y modificar comportamientos de manera

sustantiva. Además, este tipo de formación puede producir distancia o resistencia entre los distintos actores de la comunidad universitaria, especialmente cuando las personas perciben que los contenidos no consideran sus responsabilidades, preocupaciones o condiciones de trabajo.

Por esta razón, de acuerdo con las personas entrevistadas que están encargadas de implementar espacios de formación, las políticas de este tipo deben incorporar ejemplos prácticos y situaciones contextualizadas. La capacitación puede abordar, por ejemplo, cómo identificar claramente las diferencias entre una situación de violencia, prácticas discriminatorias, abusos de poder o conflictos interpersonales entre pares. Estos ejercicios permiten traducir los principios institucionales en acciones concretas y contribuyen a que las personas comprendan cómo pueden intervenir en su entorno inmediato.

Por otro lado, de acuerdo con las entrevistas realizadas a personal administrativo, el cambio de comportamiento tampoco debe plantearse únicamente como una responsabilidad individual. Las acciones de formación deben mostrar que la prevención de la violencia requiere transformaciones en las normas, las prácticas y las relaciones institucionales. De este modo, las personas pueden reconocerse como parte de la solución sin sentirse señaladas como responsables individuales de un problema estructural. Este enfoque resulta especialmente importante para promover la participación activa del personal docente, administrativo y directivo, cuya actuación puede contribuir tanto a prevenir situaciones de violencia como a facilitar o dificultar el acceso a los mecanismos de atención. Este factor amplía las posibilidades de que las políticas relacionadas con este fenómeno no estén en riesgo de desaparecer dependiendo de la voluntad política de la persona que se encuentra en un cargo de poder; a mayor permeabilidad en los cambios estructurales y normativos de la institución, mayor será la eficacia de los espacios de formación.

Un ejemplo relevante del diseño de políticas de formación mencionado por las personas entrevistadas de Argentina es la Ley Micaela, implementada en ese país como una política de capacitación en materia de género y violencia contra las mujeres dirigida a quienes integran los distintos poderes del Estado. En 2019, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se adhirió a dicha ley, alcanzando a su personal e invitando a las universidades que forman parte a adherirse. Su importancia no radica únicamente en establecer la obligación de capacitar, sino en vincular la formación con la responsabilidad institucional de prevenir, detectar y responder frente a las violencias de género contra las mujeres. De acuerdo con las personas entrevistadas, la experiencia de la Ley Micaela permite destacar varios elementos que pueden ser útiles para el ámbito de la educación superior. En primer lugar, la formación debe tener un carácter institucional y obligatorio para las personas que desempeñan funciones públicas o responsabilidades de decisión. Un elemento identificado ligado a la obligatoriedad es que, si la persona funcionaria pública no cumple con los requerimientos estipulados por esta ley, no podrá ascender de puesto dentro su institución de pertenencia. En segundo lugar, la formación no debe reducirse a una actividad informativa, sino que debe abordar las desigualdades de género como un problema estructural relacionado con las prácticas, las normas y las relaciones de poder. En tercer lugar, la capacitación debe orientarse a transformar el funcionamiento de las instituciones y cómo responden ante las situaciones de violencia.

Trasladado al ámbito de la educación superior, este enfoque implica que la formación no se dirija únicamente a las áreas especializadas en género o a quienes participan directamente en los procedimientos de atención. También deberían involucrarse las autoridades, las direcciones académicas y administrativas, el personal docente y de investigación, las áreas de recursos humanos, los servicios de salud y bienestar, y las instancias responsables de la seguridad y la convivencia universitaria, entre otras.

La Ley Micaela también ofrece una referencia regional importante para vincular la capacitación con las responsabilidades específicas de cada función. Personas involucradas en la implementación de esta ley señalan que su aplicación muestra la importancia de que una autoridad se capacite para identificar riesgos institucionales, garantizar la aplicación de las normas y evitar respuestas revictimizantes; el personal docente debería contar con herramientas para reconocer situaciones de violencia y orientar adecuadamente a estudiantes; el personal administrativo debería saber cómo recibir consultas y canalizar casos; y el estudiantado debería conocer sus derechos, los mecanismos disponibles y las formas de participación en la construcción de espacios seguros.

Las personas entrevistadas en general mencionan que los espacios de formación también deben implementar mejores estrategias de evaluación, mismas que deben ser periódicas y ser capaces de medir cambios en sistemas de creencias, comportamientos y prácticas cotidianas relacionadas a la violencia de género contra las mujeres. Esto también permite mejorar estos espacios y adaptarlos a las distintas poblaciones y sus necesidades. Otro elemento mencionado de manera frecuente en las entrevistas es que estos procesos de formación y capacitación necesitan contemplar tiempos más prolongados, ya que, si se hacen en tiempos muy cortos sin los procesos de diseño y evaluación adecuados, pueden quedar únicamente como requerimientos cumplidos, sin una incidencia sustantiva en la población a la que se aplican.

Políticas de prevención

Las políticas de prevención engloban aquellas que buscan, valga la redundancia, prevenir que la violencia ocurra, incidiendo en los factores que la facilitan o exacerban a través de, por ejemplo, incorporar contenidos relevantes al

fenómeno en los planes de estudio. Las entrevistas permitieron identificar diversos procesos de prevención relacionados con la aplicación de la normas y políticas, inicialmente a nivel de las IES y posteriormente a nivel estatal. Es importante señalar que las personas entrevistadas reconocen que las acciones de prevención suelen recibir menor atención; esto responde, en parte, según las personas entrevistadas, a que la atención de los casos urgentes y cotidianos demanda una cantidad considerable de tiempo, recursos, y está acompañada de presión pública, lo que deja poco margen para fortalecer otras medidas preventivas.

Los mecanismos de prevención pueden variar: diferentes grupos que conforman las universidades cuentan con perspectivas distintas sobre lo que implica un mecanismo de prevención. En secciones anteriores se mencionó que, en ocasiones, la implementación de castigos como la expulsión, y en algunos casos los procesos penales, es percibida como un mecanismo que previene que otras personas reproduzcan estos comportamientos. Por ejemplo, en Chile, integrantes de la dirección de género de una IES señalaron que sus modelos de prevención surgieron a partir de las demandas de los movimientos feministas. En un primer momento, la construcción de estos modelos respondió a las exigencias del estudiantado de sancionar a las personas responsables de causar daño; desde esta perspectiva, la prevención consistía en castigar a quien había cometido la conducta violenta, con el propósito de evitar su reincidencia y disuadir a otras personas de actuar de manera similar. Sin embargo, esta sección se enfoca en políticas para el fortalecimiento de herramientas de transformación institucional y de aprendizaje, para que todas las personas que conforman la comunidad educativa ayuden a evitar la reproducción de este tipo de violencia.

En esta misma línea, las personas entrevistadas señalaron que el enfoque centrado en el castigo como una medida de prevención está siendo cuestionado tanto al interior de las IES como en otros espacios, pues no ha producido los resultados esperados. Por ello, se han comenzado a explorar nuevas estrategias orientadas a construir modelos de prevención más integrales. En este sentido, dentro del contexto chileno también se mencionaron mecanismos de prevención dirigidos a los hombres, como los de contención emocional, así como estrategias socioeducativas dirigidas a esta población y orientadas al trabajo sobre masculinidades, gestión emocional, prevención de violencias y transformación de patrones relacionales.

En Argentina, las personas entrevistadas destacaron la modificación e incorporación de contenidos relacionados con la violencia de género en la oferta académica de las instituciones de educación superior como un mecanismo de prevención. Un ejemplo fue la creación de un curso virtual obligatorio sobre género para estudiantes de todas las carreras en una universidad. Aunque la iniciativa buscaba proporcionar herramientas sobre estas cuestiones a personas provenientes de distintas disciplinas fuera de las ciencias sociales, su implementación a gran escala, aunada a la disponibilidad limitada de recursos, generó importantes deficiencias.

En la misma institución se mencionó también la creación del *Circuito de Formación Feminista*, impulsado por la Facultad de Sociología. Este circuito permitía que las asignaturas sobre género de dicha facultad estuvieran abiertas a estudiantes de todas las carreras, cuyos estudiantes podían cursarlas de manera voluntaria. La iniciativa tuvo una recepción muy favorable entre el estudiantado y posteriormente contribuyó al impulso de un circuito de formación en derechos humanos.

En lo que respecta a Ecuador, algunas personas entrevistadas mencionaron que, como parte de la iniciativa en una IES, se invitó a personas expertas y a organizaciones de la sociedad civil que trabajan en temas relacionados con la violencia de género a organizar ferias y congresos dirigidos a la comunidad estudiantil. Asimismo, personas académicas especializadas en la materia convocaron a estudiantes para que desarrollaran sus investigaciones de tesis sobre la violencia de género en las universidades. De este modo, las y los estudiantes pudieron integrarse a un grupo de trabajo que posteriormente presentó sus resultados en distintos eventos y participó en la sistematización colectiva de un libro con los hallazgos más relevantes.

En Colombia, las personas entrevistadas en general señalaron que los procesos políticos de construcción de paz motivaron a varias generaciones de integrantes de la comunidad educativa a desarrollar reflexiones, investigaciones y propuestas relacionadas con dichos procesos. Esto se concretó en la creación de seminarios, asignaturas y otros espacios académicos dedicados a analizar la reproducción de la violencia en las instituciones de educación superior, incluida la violencia de género contra las mujeres. Un ejemplo de esta articulación entre construcción de paz, género y vida universitaria es el trabajo del Semillero de Género y Construcción de Paz de la Pontificia Universidad Javeriana. De acuerdo con testimonios de dicho plantel, este espacio académico analiza las relaciones entre género, paz, conflicto y violencia, y permite que estudiantes e integrantes de la comunidad universitaria desarrollen investigaciones y reflexiones sobre las formas en que las desigualdades de género y las distintas expresiones de violencia afectan los procesos de construcción de paz.

A partir de la información identificada, podemos señalar que una dimensión central de la prevención consiste en revisar los planes de estudio para incorporar asignaturas y contenidos orientados a combatir los estereotipos,

promover la igualdad de género y contribuir a eliminar las distintas formas de violencia. Asimismo, se proponen medidas concretas como asignar financiamiento a los grupos que trabajan por la igualdad, impulsar investigaciones multidisciplinarias sobre la violencia contra las mujeres y mejorar las condiciones físicas de las IES mediante la creación de senderos seguros, sistemas de transporte adecuados y espacios más transparentes y abiertos dentro de los edificios.

Políticas de atención y resolución de casos

Bajo políticas de resolución de casos se engloban las respuestas que se ofrecen a quienes viven violencia, que incluyen distintos tipos de servicios, por ejemplo, el apoyo psicológico.⁴³ Las personas entrevistadas señalaron que estas políticas son fundamentales, ya que influyen de manera decisiva en la experiencia de quienes enfrentan algún tipo de violencia y en la relación que establecen con la institución. Estas políticas asignan a alguna instancia (o a varias) la responsabilidad de investigar y resolver casos. Esto requiere precisar quiénes toman las determinaciones, cómo las adoptan y con base en qué criterios. Estas políticas también contemplan las medidas a adoptar para restituir los derechos vulnerados, atender el daño causado y, en la medida de lo posible, restablecer las condiciones previas a la vulneración.

En todos los países analizados se encontraron ejemplos de unidades en las instituciones de educación públicas y privadas enfocadas en la atención de casos de violencia de género contra las mujeres; sin embargo un elemento transversal mencionado por las personas entrevistadas es la falta de recursos, tanto de personal como económicos, para atender en tiempo y forma adecuados la cantidad de casos que se presentan. Otro reto identificado por personas que

⁴³ Intersecta & Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, *Discriminación y violencias en las universidades: Datos, leyes y buenas prácticas, Volumen II*, 2022, pp. 66-76.

conforman estas áreas es que existe una inercia importante entre el estudiantado de acudir a mecanismos informales como denuncias por medio de redes sociales o tendaderos para exigir la atención y resolución de los casos. Esto genera tropiezos y dificultades importantes; se reconoce que existe una desconfianza importante de la comunidad estudiantil hacia las autoridades educativas, producto de las deudas hacia las víctimas por parte de las instituciones que imparten justicia en las IES, ya que sus estructuras tienen límites y sesgos importantes que les impiden atender las necesidades de las personas afectadas.

En el caso de Chile, las personas entrevistadas identificaron obstáculos importantes derivados de la estrecha relación entre las políticas de atención y los procedimientos de sanción. Las personas entrevistadas señalaron que muchos casos no pueden ser atendidos, en primera instancia, por unidades universitarias especializadas que permitan comprender su contexto y brindar acompañamiento. En cambio, se canalizan automáticamente hacia instancias orientadas a investigar los hechos y sancionar a la persona señalada como agresora. Esta situación puede dificultar el acceso a los servicios de apoyo, ya que vincula la posibilidad de recibir atención con la obligación de iniciar un procedimiento formal.

En Chile y Colombia las personas entrevistadas también refirieron la necesidad de diversificar los mecanismos de atención para los casos en que los hombres son víctimas de violencia, así como para aquellos en los que se busca intervenir con hombres que han reproducido conductas violentas. En la Universidad de Valparaíso se mencionaron aprendizajes relevantes relacionados con la atención de hombres señalados informalmente —o, en algunos casos, mediante procedimientos formales— por haber ejercido algún tipo de violencia de género contra mujeres. Entre ellos se encuentra la importancia de generar espacios institucionales sostenidos y accesibles enfocados en el acompañamiento

psicoemocional de hombres relacionados con casos de violencia; así como campañas de difusión sobre estos espacios entre la comunidad estudiantil. Estas experiencias muestran la importancia de desarrollar respuestas diferenciadas que permitan atender a las personas afectadas y, al mismo tiempo, ofrecer procesos de orientación, reflexión y responsabilización a quienes han ejercido violencia, sin confundir estas intervenciones con la atención a las víctimas.

Uno de los principales hallazgos fue que, en todos los países analizados, las personas entrevistadas refirieron que las instancias encargadas de resolver los casos de violencia de género contra las mujeres cuentan con recursos limitados y enfrentan una carga elevada de trabajo. En Argentina, las personas entrevistadas en general relacionaron esta falta de recursos actual con el negacionismo frente a la violencia de género por parte del Poder Ejecutivo y de otras instancias públicas responsables de asignar presupuesto a las universidades. Esta situación se traduce en un escaso reconocimiento de la importancia de estas áreas y del trabajo que realizan dentro de las instituciones de educación superior.

Al igual que en las medidas de atención, las personas que integran estas instancias en distintas instituciones de educación superior señalaron diversos retos a los que se enfrentan cotidianamente. Uno de ellos es que muchas personas no recurren a los canales institucionales para plantear o resolver los casos, aunque posteriormente esperan una respuesta de la IES, generalmente centrada en sancionar a la persona señalada. Esta dinámica dificulta la investigación, la contextualización de los hechos y la adopción de decisiones proporcionales.

Incluso en los procedimientos formales, las personas entrevistadas identificaron una expectativa elevada por parte del alumnado de que la institución imponga un castigo directo, con frecuencia la expulsión. En todas las entrevistas se mencionó que existe una expectativa general de que la resolución

de los casos incluya una sanción para la persona acusada de ejercer violencia. Sin embargo, también se señaló que cuando los casos se tramitan por vías no formales y la respuesta consiste en una condena social, no suele existir una temporalidad claramente definida para sus efectos. Según las personas entrevistadas, esta condena puede prolongarse durante años —incluso décadas— y generar consecuencias graves para la persona señalada.

En Argentina, personas que integran instancias encargadas de investigar casos en diversas IES señalaron que uno de los principales retos consiste en contar con herramientas adecuadas para dimensionar el daño. Se mencionaron situaciones en las que estudiantes acuden a las consejerías o a las áreas correspondientes para solicitar apoyo frente a hechos que describen como abuso, violencia de género contra las mujeres o violencia en general. No obstante, en algunos casos, las situaciones relatadas corresponden a conflictos de pareja que no necesariamente implican abuso o daños a la integridad física o emocional de alguna de las partes y la institución no cuenta con herramientas acertadas para incidir sin ejercer prácticas invasivas.

Ante estas situaciones, las personas responsables de las áreas de atención se preguntan hasta dónde debe intervenir la institución y en qué momento corresponde a las y los estudiantes gestionar sus relaciones entre pares. Este dilema pone de manifiesto la necesidad de contar con criterios claros para diferenciar entre situaciones de violencia, conflictos interpersonales y conductas que, aunque puedan resultar incómodas o desagradables, no necesariamente constituyen una vulneración de derechos o violencia.

De acuerdo con las personas entrevistadas encargadas de las unidades de género, uno de los indicadores más utilizados para evaluar la eficacia de las estrategias institucionales de atención y eliminación de la violencia de género contra las mujeres es el número de casos registrados y atendidos; sin embargo,

existe una carencia importante de indicadores que permitan medir la reducción de las conductas relacionadas con este fenómeno. En este sentido, uno de los retos consiste en evitar tanto la sobredimensión del daño en situaciones de conflicto como el uso de discursos sobre violencia sexual orientados exclusivamente a exigir el castigo de una persona, sin una investigación ni una contextualización adecuadas. Por ejemplo, algunas personas entrevistadas en Argentina y Chile que son responsables de áreas de atención de casos de violencia de género señalaron que ciertas estudiantes han solicitado que compañeros sean expulsados de sus clases porque consideran que las miradas de estos les ocasionan un daño y que, por ello, resulta necesario retirarlos del aula.

Tales casos muestran la importancia de que las universidades desarrollen procedimientos capaces de escuchar y atender las experiencias de quienes solicitan apoyo sin renunciar a la investigación, la contextualización de los hechos y la proporcionalidad de las medidas adoptadas. La resolución de los casos debe orientarse tanto a la protección y restitución de los derechos de las personas afectadas como a la adopción de decisiones institucionales fundamentadas, con criterios claros y garantías para todas las partes.

Políticas de rendición de cuentas

Estas políticas implican informar periódicamente a las comunidades universitarias sobre las acciones adoptadas para prevenir, atender y resolver las situaciones de violencia de género contra las mujeres, en aras de transparentar la actuación institucional, fortalecer la confianza de la comunidad y promover el uso de los mecanismos de apoyo y denuncia.⁴⁴

⁴⁴ Intersecta & Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, *Discriminación y violencias en las universidades: Datos, leyes y buenas prácticas, Volumen II*, 2022, pp. 79-82.

En términos generales, en todos los países analizados las personas entrevistadas que son responsables de resolver los casos relacionados con violencia de género señalaron que uno de los principales indicadores que generan y comparten con la comunidad educativa es el número de casos atendidos. Algunas añadieron que existen obstáculos importantes para fortalecer los mecanismos de rendición de cuentas, como la asignación insuficiente de recursos para mantener los canales de rendición de cuentas con la comunidad universitaria y difundir información de manera continua. La falta de recursos limita la capacidad institucional para elaborar informes, desarrollar estrategias de comunicación y garantizar que los resultados lleguen a los distintos sectores de la comunidad universitaria.

Otro obstáculo es precisamente la desconfianza del estudiantado hacia la institución, así como la sospecha con la que se perciben las medidas implementadas para atender la violencia de género. En este contexto, la difusión aislada del número de casos atendidos puede resultar insuficiente para generar credibilidad, especialmente si no se acompaña de información sobre los criterios de actuación, las medidas adoptadas y los resultados de las políticas institucionales.

Conclusiones y retos a considerar

Como puede observarse, en los países analizados interviene una diversidad de actores que impulsan una amplia gama de normas, políticas e iniciativas para prevenir, atender y eliminar la violencia de género contra las mujeres en las instituciones de educación superior. Se trata de un campo en constante desarrollo, que ha generado innovaciones y aprendizajes relevantes. Si bien cada conjunto de políticas enfrenta desafíos específicos según el contexto nacional e institucional, también es posible identificar obstáculos transversales relacionados con su diseño, implementación y evaluación.

A manera de conclusión, esta sección describe dichos retos y obstáculos. Es importante considerar que algunos de ellos pueden variar según el país y que, para el momento de cierre de este documento, determinadas condiciones políticas e institucionales pudieron haberse modificado. Por ejemplo, durante marzo de 2026, mes en que se implementaron las entrevistas en Colombia, el gobierno que estaba en funciones mostraba apertura e iniciativa frente a los temas de género. Sin embargo, para agosto de 2026 —fecha de corte de esta investigación— este escenario cambió con la llegada de Abelardo de la Espriella a la presidencia,⁴⁵ quien ha expresado públicamente su rechazo a la denominada “agenda de género”.

Uno de los principales obstáculos identificados a lo largo de la región es la insuficiencia de recursos materiales, humanos y financieros para implementar, fortalecer y evaluar las normas y políticas relacionadas con la violencia de género contra las mujeres. A nivel estatal, personas encargadas de gestionar los canales de diálogo entre el gobierno y las instituciones de educación superior, mencionaron de manera reiterada que no hay recursos suficientes para que las

⁴⁵ Alejandra Ortiz Molano, “¿Qué pasará con los derechos LGBTQ+ en el gobierno de De la Espriella? Las primeras señales”, *El Espectador*, 25 de julio de 2026.

instituciones públicas relacionadas con estas normas y políticas puedan brindar acompañamientos más integrales a las IES. Por otro lado, en la mayoría de los países se mencionó que esta carencia también está presente dentro las instituciones y afecta de manera directa los distintos procesos relacionados con las normas y políticas, especialmente en lo que respecta a mecanismos de evaluación.

En el contexto actual, uno de los orígenes de la falta de recursos es que esta agenda puede ser considerada innecesaria o poco prioritaria en los procesos de asignación de recursos públicos, lo que limita la continuidad de las acciones y reduce la capacidad de las universidades para desarrollar respuestas integrales. En paralelo, la asignación de recursos también depende de la apertura que tengan las personas en posiciones de poder al interior de las instituciones de educación superior. Las dinámicas de poder son otro factor a tomar en cuenta, pues las instituciones de educación superior están atravesadas por relaciones de poder complejas, muchas de las cuales se construyen mediante interacciones informales que posteriormente repercuten en las estructuras institucionales formales. Ejemplos de ello son las disputas por la legitimidad política, los enfrentamientos entre grupos y las competencias por ocupar posiciones de autoridad. Según los testimonios recabados a lo largo de todos los países, estas relaciones pueden obstaculizar la implementación de políticas y normas estatales relacionadas con la violencia de género contra las mujeres, ya que su aplicación puede quedar condicionada a la voluntad política de quienes ocupan posiciones de poder. Cuando una autoridad muestra apertura hacia estas problemáticas, es posible que surjan iniciativas relevantes para transformar las relaciones dentro de la comunidad universitaria; sin embargo, personas entrevistadas que forman parte de IES en Argentina, México y Colombia señalaron que dichas iniciativas suelen perder continuidad cuando cambia la autoridad responsable. En esos países, si la nueva administración no

reconoce la importancia de estas políticas ni las razones para mantenerlas y priorizarlas, las unidades, programas o iniciativas pueden debilitarse o desaparecer. Por ello, es necesario institucionalizar las acciones mediante normas, presupuestos, estructuras permanentes, mecanismos de evaluación y responsabilidades claramente asignadas.

Un ejemplo de estrategia para reducir este riesgo se identificó en Chile. La Ley N.º 21.369⁴⁶ establece que las instituciones de educación superior deben adoptar políticas integrales de prevención, investigación, sanción y erradicación del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género. El incumplimiento de esta obligación impide a las instituciones acceder u obtener la acreditación institucional. Asimismo, como medida complementaria, la Subsecretaría de Educación Superior creó instrumentos concursables de financiamiento para apoyar proyectos asociados con la implementación de la normativa. Este tipo de mecanismos puede contribuir a que las políticas no dependan exclusivamente de la voluntad de una autoridad particular. No obstante, también es importante dotar a las instituciones de educación superior de herramientas de acompañamiento para que puedan cumplir con esta normativa y reducir las desigualdades entre aquellas con más recursos y aquellas con menos.

Las relaciones de poder se desarrollan dentro de estructuras institucionales que, en muchos casos, distribuyen de manera ambigua las responsabilidades entre las personas y áreas encargadas de implementar políticas relacionadas con la violencia de género contra las mujeres. Las personas entrevistadas pertenecientes a IES mexicanas señalaron que las áreas de género suelen percibirse como entidades abstractas, poco funcionales o alejadas de las necesidades cotidianas de la comunidad universitaria. También se mencionó que estas áreas pueden ser representadas de manera estereotipada como

⁴⁶ Subsecretaría de Educación Superior, “*Información sobre la Ley N°21.369*”, Ministerio de Educación de Chile, s.f.; Congreso Nacional de Chile, [Ley Núm. 21.369](#), 2021.

espacios dirigidos por mujeres que buscan reclamar o castigar a los hombres que no cumplen con determinados comportamientos considerados “correctos”. Esta percepción dificulta su legitimidad institucional y puede generar resistencias entre distintos sectores de la comunidad.

Las entrevistas permitieron identificar varios desafíos narrativos que dificultan el impulso y la materialización de las normas, políticas e instituciones. Entre ellos se encuentran las ideas de que las mujeres son naturalmente buenas y los hombres naturalmente malos, que la violencia sexual no puede repararse, y la profunda desconfianza entre el estudiantado y las estructuras institucionales de las universidades.

Personas entrevistadas que se especializan en temas de género señalan que estas narrativas pueden agudizar la complejidad del fenómeno y dificultar la construcción de respuestas contextualizadas y adaptadas a las necesidades de cada caso en específico. Por ejemplo, al presentar a las mujeres únicamente como víctimas y a los hombres exclusivamente como agresores, se limita la posibilidad de comprender las distintas posiciones que pueden ocupar las personas dentro de las relaciones de violencia de género contra las mujeres, así como las necesidades específicas de quienes la viven, la ejercen o se encuentran involucradas.

La desconfianza hacia las instituciones también representa un obstáculo importante, de acuerdo con las personas entrevistadas. Cuando el estudiantado considera que las instituciones de educación superior no actuarán de manera imparcial o que sus respuestas se limitarán a sanciones poco claras o ineficaces, puede optar por no utilizar los canales institucionales. Esto debilita la capacidad de las IES para conocer los casos, intervenir oportunamente y evaluar sus propias políticas.

Otro reto señalado de manera recurrente fue la tensión entre los tiempos de diseño e implementación de las políticas y la presión por ofrecer respuestas inmediatas. Las demandas de los colectivos y de las personas estudiantes organizadas suelen exigir acciones rápidas frente a situaciones urgentes. Al mismo tiempo, los Estados requieren resultados en contextos marcados por la escasez de recursos y por plazos institucionales limitados.

Esta tensión puede favorecer la creación de medidas apresuradas, poco contextualizadas o difíciles de sostener. También puede generar una brecha entre la aprobación formal de una política y su aplicación efectiva; para reducirla, resulta necesario combinar respuestas oportunas con procesos de planeación, consulta, seguimiento y evaluación que permitan ajustar las estrategias a los contextos de cada institución.

Un desafío transversal identificado en los países estudiados consiste en transformar la manera en que se entiende el papel de los hombres en el cumplimiento de los objetivos relacionados con la eliminación de la violencia de género contra las mujeres. Con frecuencia, los hombres son considerados únicamente como las personas que encarnan individualmente el problema y, por esa razón, quedan excluidos de los procesos de comprensión, prevención, atención y reparación de la violencia, incluida la violencia de género contra las mujeres.

Aunque la presente investigación se centra en la población estudiantil y en la violencia de género contra las mujeres, las entrevistas mostraron que la diversidad de poblaciones y relaciones de poder también produce múltiples formas de violencia y retos para atenderlas. Esta constatación es relevante para diseñar, implementar y difundir las normas y políticas, pues estas no serán adecuadas si pretenden partir de una representación homogénea de las personas afectadas, de las personas señaladas o de los contextos en los que ocurre la violencia.

Por su parte, las personas entrevistadas que están encargadas de unidades de género señalan que una aproximación más amplia requiere analizar las masculinidades y las condiciones sociales e institucionales que permiten la reproducción de la violencia. Esto no implica desconocer las responsabilidades individuales, sino evitar que las políticas se limiten a identificar y sancionar personas específicas sin intervenir en las normas, prácticas y relaciones de poder que sostienen el fenómeno a nivel estructural e institucional.

También resulta necesario reconocer la diversidad de personas que ejercen y viven violencia en las universidades, así como las distintas formas en que pueden participar en los procesos institucionales. La incorporación de los hombres y de las masculinidades en las políticas debe realizarse desde una perspectiva de responsabilidad, prevención y transformación, sin desplazar las necesidades de las mujeres ni relativizar las desigualdades de género.

Los retos descritos se inscriben en un contexto regional complejo. Por un lado, algunos actores que rechazan agendas relacionadas con el género en los países de estudio han utilizado los temas relacionados con el género para cuestionar o desmantelar instituciones e iniciativas orientadas a nombrar y atender estas problemáticas; por otro, esos mismos actores han promovido el uso del sistema penal como una de las principales herramientas estatales para producir seguridad y una sensación de cercanía con la ciudadanía.

En este escenario, resulta necesario analizar críticamente las estrategias impulsadas durante los últimos diez años para comprender y atender la violencia de género contra las mujeres en las universidades. Desde una perspectiva de feminismo autocrítico, se mencionó de forma reiterada la importancia de reconocer que los movimientos centrados en denunciar y eliminar la violencia de género contra las mujeres responden al hartazgo producido por la normalización de esta violencia en distintos ámbitos de la vida.

Sus demandas han ocupado progresivamente nuevos espacios, incluidos los de la educación superior, y han contribuido a impulsar cambios normativos e institucionales.

Al mismo tiempo, es necesario revisar qué estrategias han sido efectivas, cuáles han generado consecuencias no previstas y qué ajustes requieren. Esta investigación se centró en revisar las políticas estatales ajenas al sistema penal y las formas en que han sido traducidas dentro de las instituciones de educación superior. El objetivo final es ayudar a fortalecer las herramientas institucionales para que respondan de manera más integral, contextualizada, sostenible y respetuosa de los derechos de todas las personas involucradas.

A lo largo de América Latina los espacios de educación superior se han transformado; las pancartas, denuncias, grafitis y testimonios que pintan los planteles, así como las redes sociales, han resaltado la urgencia de tener conversaciones profundas sobre la violencia de género y su naturalización en las aulas. Esta discusión se ha extendido entre todas las comunidades que conforman las IES; sin embargo, el camino para materializar los cambios que necesitamos para eliminar la violencia de género en las aulas aún es largo y, en estos tiempos, se enfrenta a retos que requieren nuestro esfuerzo e involucramiento para dialogar, articularnos, fortalecer y repensar nuestras acciones. Este proceso de aprendizaje necesita tomar en cuenta nuestras diferencias, así como nuestros objetivos en común, mirar nuestras estrategias y tomarnos el tiempo para evaluarlas, financiarlas, adaptarlas y, en caso de que sea necesario, cambiar el camino.

La presente investigación es un primer esfuerzo por articular a quienes buscamos construir aulas libres de violencia. Queremos que este texto crezca y se nutra de más voces, ya que sólo lo que se comparte y discute tiene posibilidades de crear nuevos futuros.

Anexo 1. Descripción de los perfiles entrevistados por tipo de actor y por país

En esta sección se incluye la descripción más detallada de las personas entrevistadas, así como su país de procedencia.

	Tipo de actor	País	Descripción
1	Academia especializada	Argentina ▾	Persona académica especializada en género, ciencias médicas y ex funcionaria pública del poder ejecutivo a nivel nacional.
2	Academia especializada, colectivas feministas universitarias, redes universitarias y poder ejecutivo	Argentina ▾	Persona académica especializada en género, involucrada en dependencias de género dentro de una IES, que solía pertenecer a colectivas feministas universitarias y actualmente ocupa un cargo en la función pública a nivel local.
3	Academia especializada y poder ejecutivo	Argentina ▾	Persona académica especializada en temas de educación y género. Es parte del poder ejecutivo a nivel local.
4	Academia especializada	Argentina ▾	Persona académica especializada en género.
5	Academia especializada y redes universitarias	Argentina ▾	Persona académica especializada en género, involucrada en dependencias de género dentro de una IES con experiencia en la aplicación de normativas de género en una universidad pública y en la gestión de redes universitarias.
6	Academia especializada	Argentina ▾	Persona académica especializada en género.
7	Academia especializada	Argentina ▾	Persona académica especializada en género, involucrada en dependencias de género dentro de una IES con experiencia en la aplicación de normativas

		relacionadas a la prevención y atención de violencias, entre ellas las de género.
8	Academia especializada	Argentina ▾ Persona académica especializada en género, enfocada en procesos de educación popular.
9	Academia especializada y sociedad civil organizada	Costa Rica ▾ Persona académica especializada en temas de género, trabajo y violencia en universidades. Es integrante de una organización feminista enfocada en temas de género.
10	Academia especializada	Costa Rica ▾ Persona académica especializada en género.
11	Academia especializada, poder ejecutivo y sociedad civil organizada	Costa Rica ▾ Persona académica especializada en temas jurídicos y de género, ex funcionaria pública en el poder ejecutivo local y consultora en temas relacionados a violencia de género.
12	Academia especializada y sociedad civil organizada	Colombia ▾ Persona académica especializada en género, con experiencia en organizaciones civiles feministas.
13	Sociedad civil organizada	Colombia ▾ Representante de una organización civil enfocada en feminismos, militarización y construcción de paz; ha formado parte de diversos mecanismos de integración de la sociedad civil organizada en la construcción de políticas estatales enfocadas en género.
14	Poder ejecutivo	Colombia ▾ Persona funcionaria pública de un ministerio nacional encargado de temas de violencia de género e igualdad sustantiva.
15	Poder ejecutivo y academia	Colombia ▾ Persona académica especializada en temas de género, particularmente desde una perspectiva jurídica, que formó parte del poder ejecutivo a nivel nacional.
16	Academia especializada	Colombia ▾ Persona académica especializada en temas de género.

17	Academia especializada y sociedad civil organizada	Colombia ▾	Persona académica especializada en temas de género, que es integrante de una organización civil feminista.
18	Academia especializada	Colombia ▾	Miembro coordinador de una red universitaria a nivel nacional.
19	Sociedad civil organizada	Colombia ▾	Persona representante de una organización civil enfocada en la construcción de alternativas no penales para atender distintas violencias, entre ellas la de género.
20	Academia especializada	Colombia ▾	Persona académica especializada en género.
21	Sociedad civil organizada	Ecuador ▾	Representante de una organización civil local enfocada en género y política pública.
22	Academia especializada	Ecuador ▾	Persona académica especializada en género.
23	Academia especializada	Ecuador ▾	Persona académica especializada en género.
24	Academia especializada	Ecuador ▾	Persona académica especializada en género.
25	Academia especializada	Chile ▾	Personas especializada en género, que forma parte del cuerpo administrativo de una universidad pública.
26	Poder ejecutivo	Chile ▾	Persona funcionaria pública perteneciente al poder ejecutivo a nivel nacional.
27	Sociedad civil organizada	Chile ▾	Representante de una organización civil enfocada en igualdad y derechos humanos que tiene presencia en varios países de la región.
28	Academia especializada	Chile ▾	Persona académica especializada en género, involucrada en dependencias de género dentro de una IES, con experiencia en la aplicación de normativas de género en una universidad privada.

29	Academia especializada	Chile ▾	Persona académica especializada en género, involucrada en dependencias de género con experiencia en la aplicación de normativas de género en una universidad privada.
30	Academia especializada	Chile ▾	Persona académica especializada en género, involucrada en dependencias de género con experiencia en la aplicación de normativas de género en una universidad pública.
31	Academia especializada	México ▾	Persona académica especializada en género.
32	Academia especializada	México ▾	Persona académica especializada en violencia a nivel regional.
33	Sociedad civil organizada	México ▾	Representante de una organización civil local enfocada en temas de género y violencia.
34	Academia especializada	México ▾	Persona académica especializada en género.
35	Academia especializada	México ▾	Persona académica especializada en género, involucrada en dependencias de género con experiencia en la aplicación de normativas de género en una universidad pública.
35	Academia especializada	México ▾	Persona académica especializada en género, involucrada en dependencias de género con experiencia en el diseño y la aplicación de normativas de género en una universidad privada.
37	Academia especializada	México ▾	Persona académica especializada en género, involucrada en dependencias de género con experiencia en el diseño y aplicación de normativas de género en una universidad pública.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias a la colaboración y confianza de personas que aportaron sus conocimientos, experiencias, reflexiones e inquietudes sobre cómo construir alternativas para hacer de las aulas libres de violencia una realidad en América Latina. Sabemos que son tiempos en los que el encuentro y la conversación cara a cara son escasos, por lo que agradecemos profundamente su tiempo y compromiso con esta investigación. En el proceso de construcción de este producto hubo personas involucradas tanto en aspectos logísticos como en el apoyo y acompañamiento durante los viajes, para la implementación de entrevistas, así como en la revisión, redacción y diseño del texto final.

Como se explicó en el apartado de metodología, cada persona entrevistada pudo definir el grado de identificación con el que deseaba aparecer en el informe final, desde el anonimato total hasta la mención de su nombre, cargo e institución de pertenencia. Las siguientes personas son quienes aceptaron ser nombradas de forma explícita, pero no representan al total de personas entrevistadas para esta investigación. Agradecemos la participación de todas en las entrevistas.

Nombre	Institución de pertenencia
Ana Moreno	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)
Diana María Salcedo López	Liga Internacional de Mujeres por la paz y la Libertad LIMPAL Colombia
Paulina Uribe Morín	Subdirectora de Transversalización de Políticas Universitarias en la

Nombre	Institución de pertenencia
Zaira Assul Magallanes Rodríguez	Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM
Tania Rodríguez	Directora ejecutiva de Building Community, A. C
Paula Salvo Del Canto	Investigadora, profesora de la Universidad de Buenos Aires
Julieta Izcurdia	Corporación Humanas
Gisela Dohm	ELA - Equipo Latinoamericano de Justicia y Género
Mailen Perez Tort	Consultora externa en ELA (Equipo Latinoamericano de Justicia y Género)
Fabiana Sosa	Consultora en género y salud
Regina Gómez Iturribarria	Abogada laboralista. Formación de posgrado en derecho del trabajo y género y docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA).
Aleida Elvira Martínez Harlow	Mujeres Incendiarias
Charo Solis	Doctora en Derecho Público e investigadora SNII
Laura Castro	Coordinadorx de la Consejería Integral de Géneros y Sexualidades de la Dirección de Género y Diversidad Sexual de la Universidad Nacional de San Martín - Buenos Aires, Argentina
Carolina Flores Lepe	Co-fundadora y Directora Ejecutiva de Fundación Acción Transformadora (ACTRA)
Catalina Sanhueza Felmer	Analista de Género y Convivencia en la Universidad Alberto Hurtado (UAH)
	Analista de Género en la Analista de Género (UAH)

Nombre	Institución de pertenencia
Ana Maria Franchi	N/A
Jessica Visotsky/Hasrrun	N/A
Silvina Lico	N/A
Gloria V. Romero	

Para la realización de las entrevistas se contó con apoyo de personas tanto en la facilitación de contactos de confianza como en el otorgamiento de hospedaje y cuidados relacionados con la seguridad. Agradecemos especialmente a Clemencia Echavarría y Abril Reyna por permitirnos habitar sus hogares para la realización de entrevistas en Ecuador y Argentina, respectivamente.

Este producto se construyó en el marco de un acompañamiento de escritura coordinado por Alejandra Eme Vázquez.

En cuanto al equipo de Intersecta, la planeación, implementación y sistematización de las entrevistas, así como la redacción de este documento, estuvieron a cargo de Ana Calderón Salazar. Roberto Zedillo Ortega, Estefanía Vela Barba, Gabriela García y Constanza Carrasco estuvieron a cargo de las correcciones y revisiones editoriales. Pilar Eunice Medina Rosales realizó el diseño editorial de este documento. Damián López estuvo a cargo de la planeación y la logística de los viajes.

Una primera edición de este documento se publicó en la Ciudad de México, en agosto de 2026. Se publicó una segunda edición en octubre de 2026, a fin de enriquecer ciertas secciones y realizar diversos ajustes editoriales.



INTERSECTA