Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Salud

Maestría en Psicología

Mención en Adolescencia y Juventud

Barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género en jóvenes universitarios

Un estudio en tres universidades de la Sierra ecuatoriana en el año 2025

Juan Xavier Pilamunga Huilca

Tutor: Carlos Marcelo Reyes Valenzuela

Quito, 2026

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional



Reconocimiento de créditos de la obra

No comercial

Sin obras derivadas



Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Juan Xavier Pilamunga Huilca, autor del trabajo intitulado “Barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género en jóvenes universitarios: Un estudio en tres universidades de la Sierra ecuatoriana en el año 2025” mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Maestría en Psicología con mención en Adolescencia y Juventud en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 24 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

02 de abril de 2026

Firma: _____

Resumen

Esta investigación analiza las barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género dirigida a jóvenes en tres instituciones de educación superior de la Sierra ecuatoriana. El estudio surge ante la persistencia de la problemática y la brecha identificada entre la existencia formal de protocolos y su eficacia real en las dinámicas cotidianas universitarias. Bajo un enfoque cualitativo inscrito en la psicología social crítica, se aplicó un diseño de análisis de fuentes secundarias que articuló el análisis de contenido cualitativo y el análisis crítico del discurso sobre protocolos institucionales y transcripciones de entrevistas a actores clave y representantes estudiantiles que fueron levantadas de primera mano en el marco del proyecto interinstitucional "Problemas críticos, oportunidades y buenas prácticas para prevenir y responder a la violencia basada en género en las instituciones de educación superior del Ecuador", ejecutado en el periodo 2023-2025.

Los hallazgos revelan un desacople entre el discurso normativo institucional de protección y la experiencia vivida por el estudiantado donde el cumplimiento técnico-burocrático coexiste con una atmósfera de miedo, desconfianza y narrativas de impunidad que inhiben la acción política juvenil. Se identifican barreras fundamentales como creencias sociales rígidas que desplazan la responsabilidad hacia las víctimas y visiones binarias que invisibilizan identidades diversas. Se concluye que estas barreras provocan desafección institucional y afectan negativamente las trayectorias académicas mediante el desgaste y la deserción. Finalmente, se recomienda transitar hacia una prevención relacional y situada que reconozca a las juventudes como sujetos políticos activos y asuma la transformación cultural como una responsabilidad ética y política de la universidad.

Palabras clave: violencia de género, prevención de la violencia, educación superior, estudiantes universitarios, factores psicosociales

Tabla de contenidos

Abreviaturas y siglas……..9
Introducción..... 13
Capítulo primero: Fundamentos conceptuales desde la psicología social y los estudios de género 21
1. Tensiones entre los discursos institucionales y las experiencias estudiantiles en la prevención de la violencia basada en género..... 22
1.1. Aportes de la psicología social crítica para el análisis de la violencia basada en género 22
1.2. La perspectiva psicosocial en el análisis de la violencia basada en género 24
1.3. Aportes de las epistemologías feministas al análisis de la violencia basada en género 25
2. Perspectivas ampliadas para la comprensión de la violencia basada en género..... 26
3. Perspectivas contemporáneas para comprender el género 31
3.1. El género como construcción social y performativa 31
3.2. Interseccionalidad y perspectivas decoloniales en los estudios de género..... 34
4. Violencia y universidad..... 36
4.1. Enfoques para la prevención de la violencia basada en género en las instituciones de educación superior..... 39
4.2. Universidad y jóvenes universitarios..... 43
4.3. Barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género en el contexto universitario 46
4.3.1. Narrativas sociales sobre el género y su influencia en las relaciones actuales..... 49
4.3.2. Creencias sociales sobre la violencia basada en género en la educación superior 50
4.3.3. La dimensión emocional de la violencia basada en género en el ámbito universitario 51
Capítulo segundo: Enfoque metodológico y contexto institucional para el análisis de las barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género..... 55
1. Enfoque de investigación y diseño metodológico 55
2. Implementación del diseño metodológico..... 57
3. Contexto de la Educación Superior 59
4. Caracterización de las instituciones de educación superior..... 60

4.1. IES 1 institución pública, región sierra centro 62
4.2. IES 2 institución pública, región sierra sur..... 63
4.3. IES 3 institución particular cofinanciada, sierra centro..... 64
5. Acceso a la información, resguardos éticos y reflexividad 65
Capítulo tercero: Resultados: Barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género en jóvenes universitarios..... 67
1. Perspectivas institucionales sobre la prevención..... 70
1.1. Lo normativo en los protocolos..... 70
1.2. Género, identidades y roles definidos 72
1.3. Violencia basada en género directa y binaria 73
1.4. Prevención de la violencia basada en género: más ejecución y menos problematización 74
2. Caracterización de la prevención de la violencia basada en género en las IES..... 76
3. Género: entre la identificación personal y el reconocimiento de la diversidad - IES 1 80
3.1. La experiencia juvenil en el marco de los roles y el deber ser 80
3.2. Violencia sin sujeto 80
3.3. Prevenir o informar al individuo 81
3.4. Narrativas: de la confianza a la desconfianza..... 83
3.5. Creencias que sostienen la subordinación y el silencio 84
3.6. Miedo a las represalias 85
3.7. Impactos y anhelos 86
4. Género, constructo social e identidad – IES 2..... 88
4.1. La experiencia juvenil entre la transversalidad y los vacíos 88
4.2. Violencia misógina..... 89
4.3. Prevención es identificación..... 89
4.4. Narrativas del pasado: No pasó nada..... 92
4.5. Creencias, jerarquías y silencios en la experiencia universitaria..... 94
4.6. Emociones que inmovilizan..... 95
4.7. Impactos, límites y posibilidades 96
5. Género, constructo binario - IES 3 98
5.1 La experiencia juvenil: Entre teoría y experiencia 98
5.2. ¿La violencia tiene género? 99
5.3. Prevención teórica 99

5.4. Narrativas del pasado: Sanción y apoyo 101
5.5. Creencias que desmovilizan 101
5.6. Emociones ausentes 102
5.7. Impactos: Desgaste, instrumentalización y reapropiación 102
Conclusiones 105
Obras citadas 113
Anexos 129
Anexo 1. Carta de autorización y acuerdo de uso de datos de investigación 129
Anexo 2. Categorías y frecuencias de codificación 132
Anexo 3. Cuadro comparativo de los protocolos 133

Abreviaturas y siglas

CEDAW: Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

CES: Consejo de educación Superior

DDHH: Derechos humanos

IES: Instituciones de educación superior

LGBTIQ+: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer y más

MESECVI: Mecanismo de seguimiento de la convención de Belém do Pará

VBG: Violencia basada en género.

Senescyt: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación

SES: Sistema de educación superior

Introducción

La violencia, así como la disparidad de género lejos de ser un hecho ocasional constituye una práctica histórica y arraigada profundamente en la cultura (Segato 2023, Martín-Baró 2018), las biografías y legados de mujeres como Christine de Pisan, Mary Wollstonecraft y muchas otras, que recoge Maritza Montero (2007), dan cuenta que en diferentes puntos de la historia el supuesto orden social establecido para hombres y mujeres ha sido cuestionado, hasta llegar a su abordaje contemporáneo en el ámbito político como un problema público, dando lugar a su progresiva incorporación en agendas institucionales y marcos de derechos humanos, esto principalmente a los movimientos feministas (Malet 2012).

En el ámbito político, esta problemática ha recorrido desde el reconocimiento formal como violencia contra la mujer, acuñado desde la década del 70 por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud, las Naciones Unidas y de documentos como la Convención de Belén do Pará, hasta un marco más amplio como violencia de género para reconocer que también puede ser experimentada por hombres y personas de diferente identidad de género (Jaramillo-Bolívar y Canaval 2020). Sin embargo, como advierte Martín-Baró (2018), el acto de nombrar no crea la realidad, sino que intenta dar cuenta de fenómenos que existen con independencia de su conceptualización.

La visibilización en el ámbito público de la violencia que se ejerce sustentada en razones asociadas al género ha permitido reconocer que esta no se limita al ámbito doméstico, sino que se manifiesta también en espacios institucionales, incluidos los entornos académicos. Diversas investigaciones a nivel internacional evidencian una alta prevalencia de esta violencia en contextos universitarios, así como distintos enfoques. Estudios realizados en 15 países europeos, reportan que el 58 % del estudiantado encuestado ha experimentado al menos una forma de violencia basada en género en su institución, siendo la violencia psicológica (57 %) la más prevalente (Lipinsky et al. 2022). En México, una investigación con 1 121 estudiantes universitarias reveló que el 20 % de estas ha sufrido algún tipo de violencia de género por parte de sus profesores (Palacios et al. 2020). En Colombia Castañeda, Giraldo, y Robles (2025) encontraron, que el 28.36 % de estudiantes presentaron tres o más situaciones de violencia basada en género siendo la psicológica la más presente. Similar al estudio de Lescano et al. (2023)

realizado con estudiantes de pregrado de instituciones de educación superior públicas y privadas de Perú, donde estudiaron la violencia contra la mujer, siendo la psicológica (44,4 %) la más frecuente, con consecuencias como dificultades para concentrarse, más errores en exámenes y trabajos, un rendimiento académico inferior, mayores conflictos con compañeros y recibir más regaños de sus profesores.

En Ecuador, en 2017 se dieron articulaciones entre investigadoras, docentes y estudiantes orientadas a producir evidencia sobre el acoso sexual universitario y a impulsar respuestas institucionales, proceso que derivó en la conformación de redes interuniversitarias, movilizaciones estudiantiles y la adopción progresiva de protocolos de prevención y actuación en las instituciones de educación superior (Guarderas-Albuja et al. 2023). De manera más amplia han sido "las estudiantes universitarias y docentes quienes han liderado la lucha contra la violencia de género en las calles, alzando la voz con el movimiento Ni una Menos" (Almeida Gordón et al. 2024, 7), promoviendo la discusión pública sobre las diversas formas de la violencia de género.

En este contexto, sumado a la presión mediática con la difusión de casos emblemáticos de violencia de género y acoso sexual, así como la falta de medidas oportunas y adecuadas de las autoridades universitarias y gubernamentales (CEPLAES 2021), en 2018 el Consejo de Educación Superior emite una resolución para conocer y aprobar la normativa presentada por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) para la prevención y actuación frente a la violencia basada en género en las instituciones de educación superior, donde además, se exhorta a estas a implementarlo hasta contar con su propia normativa (Ecuador CES 2018). "Si bien la presencia de esos protocolos ha significado un paso importante en el sentido de prevenir y atender las situaciones asociadas a este tipo de violencia de género, estas acciones tienden a ser aún desconocidas e insuficientes" (Guarderas-Albuja et al. 2023, 8).

Investigaciones ulteriores al hito del protocolo, como la realizada por la Red Interuniversitaria de Investigación Feminista (Redifem) con 25 000 participantes entre estudiantes, personal administrativo, de servicio y docentes en trece instituciones de educación superior del país durante el 2019 y 2021, evidencia que al interior de las instituciones el 35 % de la población estudiantil alguna vez ha experimentado situaciones de acoso sexual, siendo las mujeres, personas de género femenino, de orientación sexual diversa o menores de 25 años quienes lo han sufrido en mayor proporción (Larrea et al. 2023).

En el 2020, una encuesta sobre violencia a la mujer realizada con 11 690 estudiantes de 16 universidades del ecuador revela que el 31,2 % de estas ha sufrido algún tipo de violencia ejercida por algún integrante de la universidad con una persistencia del 18 % en el último año, siendo el acoso el acecho y el ataque psicológico los más prevalentes. (Vara Horna et al. 2021). Asimismo, Saeteros-Hernández et al. (2023) realizaron una encuesta con 3 731 estudiantes de una universidad pública, señalando que el 26,5 % alguna vez mientras estudia ha vivido una situación de acoso sexual, siendo que en el grupo de estudiantes de 21 a 25 años refleja el porcentaje más alto, 28,9 %.

Consecutivamente desde el año 2023 y durante más de dos años, en el marco de un proyecto de amplio alcance que involucró a universidades de la región Sierra norte, centro, sur y Costa del Ecuador, orientado al análisis de la violencia basada en género hacia estudiantes en las instituciones de educación superior (Tinajero 2023), permitió no solo confirmar la persistencia de la violencia basada en género en las instituciones de educación superior, sino también profundizar en "nudos críticos" para la prevención, entre otros (Larrea et al. 2025).

La persistencia de esta violencia, incluso en contextos donde existen protocolos y acciones institucionales, sugiere que la problemática no se explica únicamente por la ausencia de normativa o de procedimientos formales. Resultados complementarios de estos estudios dan cuenta de otros matices que intervienen en la problemática, se señala que en las instituciones de educación superior, aun cuando cuentan con diversas formas de protección y normas específicas, la comunidad universitaria presenta un bajo conocimiento sobre la normativa de protección y desconocimiento sobre a qué instancia acudir por ayuda (Larrea et al. 2023; Larrea et al. 2025; Vara Horna et al. 2021).

Asimismo, diversos diagnósticos señalan que la prevención en las instituciones de educación superior se caracteriza por una brecha entre la existencia formal de políticas y su eficacia real, expresada en prácticas institucionales que no logran incidir de manera sostenida en las dinámicas cotidianas (CEPLAES y ONU Mujeres 2022; Larrea et al. 2025).

Un seguimiento a la implementación de los protocolos señala que aunque estos "incorporan enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos, así como principios de confidencialidad, integralidad y no revictimización […] solo 3 de las 62 instituciones de educación superior en Ecuador cuentan con sistemas de seguimiento y evaluación de su aplicación" (Vélez Verdugo 2023, 257), además de limitaciones en la formación especializada del personal encargado de su atención, presupuesto y

concienciación de las diversas formas en que esta violencia puede presentarse (Beltrán et al. 2024; CEPLAES y ONU Mujeres 2022; Larrea et al. 2025; Vélez 2023 en Vélez Verdugo 2023).

La mayor afectación de esta problemática en la población que tiene menos de 25 años (Larrea et al. 2023; Larrea et al. 2025; Saeteros-Hernández et al. 2023), tomando en consideración que el 71 % de la población estudiantil universitaria se encuentra entre los 18 y 29 años (Stefos 2019), introduce un elemento fundamental para el análisis. Esta evidencia sugiere la existencia de un desencuentro entre la aplicación de las normativas de prevención y la comunidad universitaria, particularmente entre quienes detentan mayor poder de decisión institucional y quienes concentran las experiencias de violencia, que son los jóvenes, generando procesos de distanciamiento de estos respecto de la institucionalidad.

En un contexto ampliamente documentado sobre la persistencia de la violencia basada en género en las instituciones de educación superior y frente a una población que ha sido recurrentemente indagada en estos mismos estudios, la presente investigación se orienta a analizar estos procesos de alejamiento como barreras en el plano psicosocial que intervienen en la eficacia del amplio sentido de la prevención, incluso en instituciones que cuentan con normativa y protocolos vigentes. El estudio se centra en los aportes de jóvenes universitarios de tres instituciones de educación superior de la Sierra ecuatoriana durante el año 2024, a partir del análisis de los “nudos críticos” (Larrea et al. 2025). información previamente recolectada en un diagnóstico de amplio alcance.

Este estudio se sustenta en una parcialidad comprometida que prioriza los intereses de las víctimas sobre el mantenimiento del statu quo (Martín-Baró 2018). Por ende, la relevancia social de este estudio radica en su aporte a los procesos de transformación social impulsados por comunidades universitarias y movimientos estudiantiles, académicos y feministas frente a la violencia basada en género en las instituciones de educación superior del Ecuador. La investigación busca contribuir a la construcción de espacios seguros para los jóvenes en las instituciones de educación superior y a la visibilización de procesos no problematizados que intervienen en las relaciones entre los jóvenes y la comunidad universitaria, y que dificultan la prevención de esta violencia. Finalmente, el estudio busca generar insumos para la revisión de las políticas y acciones institucionales de prevención en las comunidades universitarias que formaron parte del proyecto del cual se derivan los resultados que sustentan esta investigación, así como invitar a la reflexión sobre las realidades que se producen en otras

universidades y contribuir a la exigibilidad del derecho de la comunidad estudiantil a una vida universitaria libre de violencia.

En el plano académico, este trabajo constituye un aporte teórico al articular desde la psicología social crítica, los estudios de juventud como construcción sociocultural y la perspectiva de género interseccional, desde un enfoque que asume los fenómenos como realidades históricamente situadas y socialmente producidas. La investigación amplía la comprensión de cómo procesos estructurantes en las dimensiones culturales, institucionales que intervienen sobre la subjetividad y las relaciones entre individuos desde un conocimiento situado y reflexivo, el estudio contribuye a identificar mecanismos generativos que sostienen la violencia, orientando la producción de saberes aplicables a la transformación de las relaciones sociales universitarias y al debate regional sobre universidades seguras y equitativas.

De manera específica, esta investigación se realizó sobre la base del diagnóstico a la violencia basada en género hacia estudiantes en instituciones de educación superior del Ecuador, levantado en el marco del proyecto "Problemas críticos oportunidades y buenas prácticas para prevenir y responder a la violencia basada en género en las instituciones de educación superior del Ecuador". Este diagnóstico crítico reveló "nudos" de naturalización de la violencia y vacíos en las acciones preventivas que comprometen la transformación de las instituciones educativas en lugares seguros para los estudiantes. En este marco, para responder a las necesidades de la comunidad universitaria y mejorar los procesos de prevención, se plantea la necesidad de profundizar en los datos ya recolectados, y responder a la pregunta: ¿Cuáles son las barreras psicosociales que inciden en la prevención de la violencia basada en género en jóvenes universitarios en tres universidades de la Sierra ecuatoriana? A partir de esto, se consideran los siguientes objetivos específicos: 1) Analizar los principales aportes teóricos de la psicología social crítica y de los estudios de género para comprender las barreras psicosociales que inciden en la prevención de la violencia basada en género en el contexto universitario; 2) Caracterizar el contexto institucional de tres universidades de la Sierra ecuatoriana y el corpus documental utilizado para el análisis de las experiencias y discursos sobre prevención de la violencia basada en género y 3) Identificar y analizar las barreras psicosociales que emergen en los discursos institucionales y estudiantiles sobre la prevención de la violencia basada en género en las universidades estudiadas.

La investigación se alinea con el eje de trabajo de desarrollo, cuidado y bienestar integrales de adolescentes y jóvenes, al centrarse en la prevención de la VBG como fundamental para garantizar entornos universitarios seguros, saludables y equitativos.

En base a estas consideraciones, el presente trabajo de tesis reconoce a las y los jóvenes universitarios como sujetos en formación académica y actores sociales que atraviesan procesos complejos de construcción identitaria, participación social y ejercicio de derechos en espacios institucionales que influyen de manera significativa en su desarrollo personal y colectivo. En este marco, analizar las barreras psicosociales que inciden en la prevención de la violencia basada en género, permite comprender cómo determinados discursos, creencias, relaciones de poder y dinámicas institucionales pueden limitar o favorecer la generación de condiciones de cuidado y bienestar en la vida universitaria. Así, la investigación contribuye al campo de estudios sobre adolescencia y juventud al aportar una perspectiva crítica sobre los procesos que condicionan el ejercicio pleno de derechos (en este caso, entre otros, el derecho a la educación y a una vida libre de violencia), el reconocimiento de la diversidad y la construcción de comunidades educativas más justas, inclusivas y comprometidas con la prevención de las violencias.

El objeto de estudio se abordó desde la psicología social crítica, más específicamente desde los aportes de Martín-Baró (2018, 18), asumiendo "la relación de interdependencia y mutua influencia entre lo social y lo psicológico entre la persona y el grupo, entre la realidad objetiva y la realidad percibida". esto significa que el estudio no separa lo subjetivo de lo estructural, sino que las, creencias, memorias y emociones de los jóvenes estudiantes universitarios son analizadas como expresiones de condiciones sociales concretas y, al mismo tiempo, como elementos que contribuyen a reproducir o cuestionar esas condiciones. La realidad percibida de los jóvenes no se trata como una opinión aislada, sino como una vía de acceso a los mecanismos sociales que organizan la vida universitaria y que influyen en la eficacia o ineficacia de la prevención de la violencia.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, asumiendo que el conocimiento es un producto social y una acción política situada (Willis 2022). A través de una reflexividad crítica que renuncia a la neutralidad científica "aberrante" ante la opresión, se analizó mediante fuentes secundarias las narraciones de los y las jóvenes, reconociéndoles como sujetos capaces de autodeterminar sus conductas y transformar su entorno. El análisis de las narrativas se asume como una praxis comprometida con las víctimas, orientada a subvertir las estructuras de poder y posibilitar la liberación

individual y social (Martín-Baró 2018), en el contexto sociohistórico específico de las universidades ecuatorianas.

El estudio se organiza en tres capítulos: en el primero, se presenta el marco teórico que orienta el estudio, revisando aportes de la psicología social crítica, los estudios de género y la literatura sobre violencia basada en género en contextos universitarios, con el propósito de comprender la noción de barreras psicosociales y su relación con los procesos de prevención. En el segundo capítulo, se describe el diseño metodológico de la investigación, caracterizando el contexto de las universidades estudiadas, el proceso de selección de participantes y el corpus de información analizado, así como las estrategias de análisis cualitativo utilizadas para interpretar las experiencias y discursos recogidos. Por último, en el tercer capítulo se exponen y analizan los principales resultados del estudio, identificando las barreras psicosociales que emergen en los discursos y prácticas vinculadas a la prevención de la violencia basada en género en los espacios universitarios, y reflexionando sobre sus implicaciones para la construcción de entornos educativos más seguros, inclusivos y comprometidos con el bienestar y el ejercicio de derechos de las y los jóvenes.

Capítulo primero
Fundamentos conceptuales desde la psicología social y los estudios de género

En este capítulo se presenta la posición desde donde se pretende comprender el problema de estudio. La propuesta, inscrita en la psicología social crítica, busca comprender los fenómenos sociales a partir de la interrelación entre los sujetos, superando su abstracción como entidades individuales aisladas (Villa 2012, 351). Desde este enfoque, se reconoce la relación dialéctica entre las personas y sus contextos como un eje central para analizar las barreras que se presentan para lograr una prevención de la violencia basada en género, con énfasis en personas jóvenes en contextos universitarios. Asimismo, se parte de la idea de que el conocimiento no es neutral, sino que está atravesado por valores y orientado a cuestionar y transformar las condiciones que reproducen la violencia (Blanco y Valera 2007, 11). Este marco permite analizar cómo, en el ámbito universitario, dichas dinámicas inciden de manera particular en la población joven, generando resistencias en el plano relacional como barreras psicosociales que obstaculizan una prevención comprometida, situada y profunda de la violencia basada en género.

La elección de este enfoque se vincula con la formación del investigador como psicólogo, el cuestionamiento de su socialización masculinizada atravesada por expectativas tradicionales, su experiencia estudiantil, laboral sensible frente a la cotidianidad de las consecuencias de la violencia y los discursos alrededor de su prevención en distintos contextos y su compromiso con la transformación de estas realidades. Estas vivencias, junto con la evidencia sobre las múltiples formas de la violencia basada en género en la educación superior y su impacto diferenciado, constituyen un "baño de realidad" (Martín-Baró, 1998, 314) sobre una problemática persistente. De esta manera se plantea la necesidad de marcos analíticos que superen explicaciones individuales o patologizantes y reconozcan a las y los jóvenes como sujetos activos, distintos y protagonistas de sus propias vidas, que se relacionan en y con diversas instituciones.

A partir de una crítica a las miradas individualizantes de la psicología tradicional, se integra aportes de las epistemologías feministas y la interseccionalidad para sostener

una concepción ampliada de la violencia que incluye dimensiones estructurales y culturales, posicionándose desde el uso del término violencia basada en género por su carácter histórico y relacional ampliado. El capítulo problematiza a la universidad como espacio donde se reproducen jerarquías, saberes hegemónicos y desigualdades de género que atraviesan las experiencias de jóvenes que se integran, como estudiantes, a estos espacios, y examina las barreras psicosociales agrupadas en narrativas, creencias y emociones colectivas, como procesos que intervienen en el relacionamiento de quienes conforman una comunidad de educación superior que busca trabajar en la prevención de la violencia basada en género.

1. Tensiones entre los discursos institucionales y las experiencias estudiantiles en la prevención de la violencia basada en género

Este apartado analiza perspectivas epistemológicas para analizar la violencia basada en género, reconociendo que los marcos de interpretación de la realidad son diversos. Se examina el desencuentro entre enfoques de carácter individualista y descontextualizado, y las miradas situadas de la experiencia de los individuos, evidenciando sus contradicciones, limitaciones e insuficiencias.

1.1. Aportes de la psicología social crítica para el análisis de la violencia basada en género

Partimos del realismo crítico como enfoque filosófico y epistemológico que busca superar la oposición clásica entre el positivismo, centrado en la observación empírica y la formulación de leyes universales, y el interpretativismo, enfocado en los significados subjetivos de la acción social (Aguilar 2025, 59). Desde esta perspectiva se sostiene que es posible estudiar la sociedad de forma científica, pero bajo una concepción realista que diferencia entre los objetos sociales y naturales, lo que para la ciencia significa, no solo observar realidades empíricas, sino buscar las estructuras y mecanismos generativos; estos poseen propiedades emergentes irreductibles a la psicología o la biología, preexisten a los individuos, son históricos, cambiantes, dependientes de la concepción que los individuos tienen sobre sus actividades, sobre los que su acción los reproduce o transforma, pero no los crea desde la nada (Bashkar 1975; 1979).

Paralelamente a estos desarrollos en el ámbito filosófico anglosajón, en América Latina emergió una apropiación crítica del realismo que propone una realidad como sín

dialéctica entre objetividad y subjetividad, siendo la acción humana producto y productora de estructuras sociales históricamente situadas (Blanco et al. 2018; Fernández 2006; Guerra 2021; Martín-Baró 2018), a la vez que estas se imponen como un a priori existencial, una estructura independiente e impuesta al individuo sobre la cual versa y transforma su existencia (Blanco et al. 2018; Martín-Baró 2018).

Para el quehacer científico, el realismo crítico de Martin-Baró (1998, 314) sostiene que no son las teorías las que deben definir los problemas, sino que los problemas de la situación histórica, como la miseria o la violencia, deben reclamar su propia teorización; así la validez del conocimiento no reside en su coherencia teórica interna, sino en su capacidad para transformar la realidad y promover la liberación (Martín-Baró 2018,59). De esta manera la labor de la ciencia es el desenmascaramiento de la mentira institucionalizada, es decir, desarticular los discursos del poder que presentan la injusticia como algo natural o inevitable (40). Este posicionamiento epistemológico y ético constituye el fundamento desde el cual se inscribe la psicología social crítica como proyecto disciplinar.

El movimiento crítico en la psicología social surge a finales de los sesenta y principio de los setenta, como una respuesta la crisis de relevancia de la psicología social tradicional, al evidenciar su incapacidad para responder a las desigualdades y problemas reales de las sociedades (Arias et al. 2024; De la Corte 2000; Gergen 2007; Montero 2004). En América Latina, se desarrolla desde la práctica social, influida por la sociología crítica, la educación popular de Paulo Freire y la psicología social comunitaria y en el mundo anglosajón, desde la psicología radical, que criticaba las relaciones de poder y buscaba transformar la sociedad, no solo intervenir en los individuos (Montero 2004).

Este movimiento critica el enfoque positivista y experimental de la psicología, por ignorar el contexto histórico y social, pretender leyes universales basadas en realidades limitadas y producir conocimientos artificiales (Arias et al. 2024; Blanco et al. 2018; Martín-Baró 2018); además, su sesgo individualista reducía problemas estructurales a asuntos personales, en una dimensión psíquica aislada del contexto, estableciendo un determinado estándar psicológico como normal (Arias et al. 2024; Martín-Baró 1998; Montero 2004). La crisis puso de manifiesto que la ciencia no era neutral, esta psicología fue criticada por servir a intereses de dominación, carecer de compromiso transformador, reproducir modelos extranjeros en América Latina y mantenerse alejada de la vida cotidiana y las necesidades de las comunidades (Martín-Baró 2018)

Para Ignacio Martín-Baró, la psicología social debía redefinirse situando la realidad histórica como principio de verdad y fuente primaria del conocimiento, en oposición al idealismo metodológico y al construccionismo social extremo, sosteniendo la primacía de la realidad sobre el concepto, afirmando que son los problemas reales de las mayorías oprimidas los que deben reclamar su propia teorización. (Blanco et al. 2018; Blanco y Rodríguez 2007; De la Corte 2000; Martín-Baró 2018).

Es así que, la psicología social crítica se orienta al análisis y transformación de los problemas psicosociales entendidos no como patologías individuales, sino como expresiones de estructuras sociales injustas, desde esta perspectiva, las problemáticas se analizan como la materialización en las personas de relaciones sociales alienantes, particularmente en contextos de guerra, violencia y opresión; estas se estudian desde su génesis sociohistórica y su sustento ideológico, con el objetivo de desideologizar los discursos que la naturalizan (Blanco y Rodríguez 2007; Blanco et al. 2018; Fernández 2006; Martín-Baró 2018).

En consecuencia, la psicología social crítica asume un compromiso ético-político de transformación de la realidad social, que implica hacer la verdad, es decir, no limitarse a describir lo dado, sino contribuir a la construcción de lo que debiera ser mediante una praxis científica orientada a desenmascarar la mentira institucionalizada (Blanco et al. 2018; Martín-Baró 2018).

1.2. La perspectiva psicosocial en el análisis de la violencia basada en género

Urzúa (2016, 65) parte del señalamiento de que la psicología social tradicional no pudo superar la dicotomía entre psicología y sociología, para apostar por una *terceridad*, es decir un espacio de pensamiento y acción que no reside exclusivamente en el individuo ni en las instituciones, sino en la interacción constante entre ambos. Desde aquí se entiende al ser humano como un sujeto en construcción permanente, constituido por su interacción con los otros y con su contexto histórico, político y cultural, y en lugar de enfocarse en el individuo como un ente aislado, analiza el espacio relacional donde se articulan lo psíquico y lo social (Villa 2012, 354).

Desde esta perspectiva, se busca comprender comportamientos, emociones y pensamientos sin desligarlos del marco sociopolítico y cultural en el que ocurren (Beristain 2010, 11), se considera que el trauma o el malestar es producido socialmente pero se alimenta y se manifiesta en la relación entre el individuo y la sociedad (13), se opone a la individualización del sufrimiento al no concebirlo solo como una enfermedad

o síntoma clínico individual sino como el resultado de procesos de exclusión, dominación o violaciones a los derechos humanos (17), analiza el impacto de los eventos no solo en las personas sino también en las estructuras sociales, los liderazgos y los símbolos que cohesionan a una comunidad, e incorpora un enfoque de derechos basado en la dignidad, la justicia y el reconocimiento del sujeto como actor social y político capaz de transformar su realidad (27).

1.3. Aportes de las epistemologías feministas al análisis de la violencia basada en género

Los planteamientos desde los feminismos hacia la psicología y la ciencia en general han sido de gran valor en su transición crítica, más conectada con la realidad de los individuos, así como en su postura política en el cuestionamiento hacia el poder. Los aportes han implicado una redefinición de la objetividad y la neutralidad. Haraway (1995,14) denuncia la objetividad tradicional, así como el relativismo de pretender la ilusión de una mirada que todo lo ve desde ningún lugar, evitando la representación del cuerpo, lo que suele esconder posiciones no marcadas, que reclaman el poder sin ser vistos, por lo que esta visión seria en realidad una herramienta de poder. Entonces, en lugar de aspirar a una mirada desde ninguna parte, el conocimiento situado sostiene una visión objetiva a través de una perspectiva parcial y encarnada.

Esta perspectiva es particularmente útil en este estudio puesto que nos permite dejar de ver al objeto de estudio como una cosa pasiva, inerte o un recurso para ser apropiado, en su lugar, el conocimiento situado, concebido como una práctica mediada por cuerpos y tecnologías que traducen activamente el mundo, reconoce un agente o actor material semiótico con el que se establece una conversación cargada de poder, donde el conocimiento, siendo así que la mirada situada exige asumir responsabilidad sobre lo que conoce y sobre los efectos de ese conocimiento (Haraway 1995, 25-7).

Entonces asumiendo un sujeto dinámico inscrito y activo frente a matrices de poder heterogéneas implica también reconocer su posición con respecto a estas, lo que significa reconocer la interseccionalidad, término acuñado formalmente por Crenshaw (1989) desde donde se cuestiona la noción de un sujeto único y homogéneo, identidades estáticas, esencialistas, así como la ineficacia de las intervenciones diseñadas desde una comprensión parcial o distorsionada de la realidad para resolver las injusticias sociales. (Alves 2018)

Este enfoque permite considerar la posición del sujeto en diferentes ejes de poder interrelacionados, como raza, clase, género, sexualidad, ciclo vital, etc.,[1] que interactúan de forma constitutiva y no meramente aditiva, visibilizando las experiencias de opresión de colectivos que quedan fuera de los marcos analíticos unitarios (Sales 2017, 232-42).

Por lo tanto, tomados en conjunto, los aportes de la psicología social crítica, la perspectiva psicosocial y las epistemologías feministas permiten construir un marco analítico que trasciende las explicaciones individualistas de la violencia basada en género y sitúa el fenómeno en la intersección entre experiencias subjetivas, relaciones sociales y estructuras de poder que atraviesan los espacios institucionales. Desde estos enfoques, la prevención de la violencia en contextos universitarios puede comprenderse a partir de los sentidos, creencias y prácticas que circulan en la vida cotidiana de las comunidades educativas.

De este modo, el enfoque psicosocial y feminista aportan herramientas conceptuales para identificar cómo determinadas representaciones sociales, dinámicas de género y configuraciones institucionales pueden constituirse en barreras para la prevención y el reconocimiento de la violencia. Lo anterior permite orientar el análisis hacia la comprensión de las barreras psicosociales que emergen en los discursos y experiencias de jóvenes universitarios, contribuyendo a una lectura crítica de los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior en la construcción de entornos más seguros, inclusivos y comprometidos con el bienestar y el ejercicio de derechos.

2. Perspectivas ampliadas para la comprensión de la violencia basada en género

Desde lo expuesto, partimos de la violencia como un fenómeno complejo y multidimensional, como señala Berstein (2015) al mismo tiempo que nos encontramos con una gran cantidad de palabras, imágenes y literatura extensa sobre la violencia, no existe una definición aceptada universalmente, así como tampoco una teoría que sea capaz de explicar todas las formas de violencia. En este sentido, toda definición de violencia es necesariamente parcial, en tanto remite a ciertas expresiones de la problemática y excluye otras, lo cual responde a sus variaciones culturales, históricas y analíticas (Moloeznik y Portilla 2021). No obstante, aunque la realidad social es construida por la actividad humana, una vez que se institucionaliza, adquiere una facticidad objetiva (Blanco et al. 2018, 13). Esto significa que las condiciones de violencia y exclusión no son meras

[1] Butler (1999, 182) se refiere al etcétera ilimitado como un síntoma de la imposibilidad de agotar la identidad de un sujeto mediante una lista de categorías o predicados.

interpretaciones subjetivas, sino un *a priori* existencial que se impone al sujeto como un hecho externo y coercitivo (Martín-Baro 2018, 48).

Esta tensión entre las subjetividades y el carácter objetivo de la violencia señala una interrelación entre estas. Martín-Baró (1998, 128) plantea que la violencia debe ser sustantivada, es decir, comprendida no como una abstracción moral, sino como un conjunto de actos concretos, históricos y socialmente situados, cuya naturaleza, alcance y raíces deben analizarse para no encubrir las relaciones de poder que los producen y legitiman. Entonces, la violencia no se reduciría a los actos visibles de agresión, sino que adoptaría formas diversas que requieren marcos conceptuales ampliados para su comprensión.

De este modo, Moloeznik y Portilla (2021) proponen distinguir entre una concepción restringida de la violencia, centrada en el daño físico objetivo y mensurable, y una concepción ampliada, que incorpora prácticas de poder responsables de la desigualdad, exclusión y subordinación social. Esta distinción permite desplazar el análisis desde los efectos inmediatos de la violencia hacia las condiciones sociales que la hacen posible y la reproducen.

En esta misma línea se encuentra en la tipología propuesta por Galtung (2016) que a partir del análisis de conflictos armados y procesos históricos de violencia, propone un modelo para abordar la violencia donde esta funcionaría como un sistema compuesto por tres formas interrelacionadas: la violencia directa, que es visible y se expresa en actos de daño ejercidos por un agente identificable; la violencia estructural, integrada en las desigualdades en las formas en que se organizan y funcionan las sociedades, destacando una clase dominante beneficiada a costa del resto; y la violencia cultural, que proporciona una base de aparente justificación para que las otras dos parezcan aceptables. Es decir, "la violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales" (Galtung 2016, 154).

En estas concepciones ampliadas de la violencia y su referencia a sistemas de significados que motivan, justifican y vuelven socialmente inteligible la violencia, permite situar la violencia que se funda en razones de género más allá de sus manifestaciones individuales.

Galtung (2016) al hablar de la dimensión cultural de la violencia señala que esta opera como el sustrato simbólico que, a través de la religión, la ideología y el lenguaje construyen jerarquías que naturalizan la superioridad de unos grupos sobre otros. Es aquí

donde se presentan procesos de legitimación, que hacen posible y reproducen la violencia -directa o estructural– permitiendo que la violencia se perciba como cargada de razón o, al menos, que se sienta que no está equivocada, donde su mecanismo principal es la interiorización psicológica, transformando actos y hechos violentos en algo aceptable para la sociedad (149).

Por su parte Martín-Baró (2018), desde su trabajo en contextos de represión y violencia política en El Salvador, sostiene que la justificación constituye un proceso característico de la violencia, en tanto opera a través de amortiguadores técnicos y psicológicos que despersonalizan, deshumanizan e incluso demonizan a la víctima, produciendo su devaluación y haciendo socialmente aceptable el daño ejercido contra ella. Para esto describe mecanismos como la mentira institucionalizada que distorsiona la realidad para hacerla compatible con los intereses de la clase dominante, ya sea negando hechos, ocultando responsables o presentando la violencia como un mal necesario (41) Asimismo, señala que la construcción ideológica del enemigo, mediante etiquetas como subversivo, permite despojar a ciertos grupos de su condición humana y legitimar su supresión (35). Estos procesos se complementan con la inducción de esquemas de fatalismo que lleva a las personas a creer que su situación de opresión es un destino ineludible o voluntad divina, lo que hace que el daño ejercido contra ellas sea socialmente aceptado como algo normal. (Martín-Baró 1998, 93).

Estos procesos de legitimación y justificación pueden complementarse a la luz del teorema de Thomas (citado en Blanco et al. 2018, 15; Martín Baró 2018, 35), según el cual “si los individuos definen las situaciones como reales, estas son reales en sus consecuencias”. De este modo, la construcción ideológica de la víctima como enemigo, amenaza, mercancía o ser inferior, tiene su continuación en una fuerza social efectiva, que, sobre condiciones previas, interviene en la producción de consecuencias concretas.

Por otro lado, el particular interés de esta investigación en cuanto a la violencia que involucra y su prevención, tiene que ver con aquella que se estructura alrededor de la inteligibilidad de lo que se presenta como género. En esta sección se pretende una reflexión sobre dos enunciaciones que podrían estarse presentando en ciertos contextos como similares.

De manera general, los términos violencia de género y violencia basada en género se han utilizado como equivalentes (Guarderas Albuja, 2016; Jaramillo-Bolívar y Carnaval, 2020). Sin embargo, esta aparente sinonimia oculta diferencias conceptuales

relevantes, ancladas en trayectorias históricas y posiciones teóricas distintas respecto del modo en que se comprende la violencia y su fundamento social.

La noción de violencia de género como concepto emerge históricamente en el marco de las luchas feministas de la década de 1970 para visibilizar la violencia ejercida contra las mujeres (Jaramillo-Bolívar y Carnaval, 2020, 1). Su posterior institucionalización, especialmente a partir de los años noventa, permitió importantes avances normativos y de reconocimiento de derechos, aunque también tendió, en algunos contextos, a restringir su alcance analítico a la relación binaria hombre–mujer (Adrián 2015, 20). Para Guarderas (2016, 36), desde sus aproximaciones sobre violencia de género en Quito, señala una crítica al término en donde indica que "puede diluir la cuestión de que es una violencia que afecta de maneras más descarnadas en aquellas personas que ocupan el lugar de lo desvalorizado en nuestra sociedad: las mujeres".

Por otra parte, el concepto de violencia basada en género parecería ser un anglicismo que en su definición no dista de violencia de género (35), su uso parece más extendido en organismos internacionales como el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2026), así como en el Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2019). Para Adrián (2015, 17) violencia basada en género se presenta como un concepto paraguas que abarca cualquier acción o conducta, basada en el género, que cause muerte, daño o sufrimiento no solo a las mujeres, sino a cualquier persona que desafíe los mandatos del género normativo o heterosexismo obligatorio, como la población LGBTIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, personas trans e intersex, queer y más).

Entre idas, vueltas y retornos que involucran los conceptos de violencia de género y violencia basada en género (entre otros[2]), más allá de un problema terminológico, es también un campo de disputa teórica y política. Abordarlo desde una perspectiva crítica implica "someter a examen las teorías, conceptos y perspectivas aceptadas […] para develar sus contradicciones, lagunas, debilidades y fortalezas" (Montero 2004, 20).

Por lo tanto, la elección del término violencia basada en género pretende su mayor capacidad analítica para dar cuenta del carácter estructural, relacional e históricamente producido de la violencia, así como de los mecanismos sociales que la legitiman. Esta noción busca superar una comprensión restringida centrada exclusivamente en la

[2] Además de violencia de género, Guarderas (2016, 23) identifica diversas maneras de enunciar esta problemática como: "violencia hacia las mujeres, violencia doméstica, violencia hacia las mujeres en la relación de pareja, violencia intrafamiliar, violencia sexista, violencia patriarcal, violencia basada en género, violencia masculina, entre otras".

dicotomía hombre–mujer, sin desatender la violencia específica que afecta a las mujeres, e incorporar otras experiencias de violencia vinculadas a la imposición de un normativo.

Asimismo, la elección del término procura una delimitación semántica, puesto que la expresión “de género” puede sugerir pertenencia o atributo y al utilizar “basada en” se quiere enfatizar que la violencia que se aborda se sustenta en representaciones jerárquicas atribuidas a concepciones sobre el género. No obstante, más allá de esta distinción lingüística, la adopción del término implica también una posición que reconoce el carácter histórico, político y dinámico del desarrollo de las concepciones alrededor de la violencia vinculada al género, así como la influencia que ejercen los marcos promovidos por organismos internacionales, lo que pone en evidencia que el propio concepto se encuentra atravesado por disputas y posicionamientos políticos que tiene influencia en los actos que realicemos.

Optar por la noción de violencia basada en género no implica afirmar que esta enunciación agote todas las formas posibles de nombrar y analizar la violencia vinculada al género, ni que represente un punto de llegada definitivo. Por el contrario, se asume como una categoría situada histórica y contextualmente, que en el momento actual busca una mayor capacidad explicativa sin clausurar el debate teórico. En palabras de Martín-Baró (1998), todo acto de violencia se encuentra respaldado por un marco de sentido que le otorga significado, legitimidad o condena, y cuya valoración moral no proviene del acto en sí, sino de lo que social e históricamente produce. Entonces cabe recalcar que estos marcos son dinámicos, y que reconocer esta provisionalidad forma parte del carácter crítico del conocimiento científico, entendido como un campo que se revisa, se cuestiona y se reformula a sí mismo en función de nuevas evidencias, disputas conceptuales y transformaciones sociales.

Finalmente, el análisis de la violencia basada en género y de las barreras que dificultan su prevención requiere comprender la categoría del género como un proceso social e histórico que se construye, pero que también se impone, manifestándose en relaciones de poder, prácticas culturales, experiencias situadas y su relación con la violencia. En el siguiente apartado, se abordarán estudios contemporáneos de género que han permitido una ampliación de este concepto, incorporando perspectivas que permiten analizar cómo las identidades, los roles y las desigualdades de género se producen y reproducen en distintos contextos sociales e institucionales.

3. Perspectivas contemporáneas para comprender el género

En este apartado se presentan algunos enfoques teóricos orientados al género como una construcción performativa y aquellos que, desde las perspectivas interseccionales y decoloniales, examinan cómo el género se entrelaza con otras dimensiones de la desigualdad social. Estas aproximaciones ofrecen herramientas analíticas relevantes para comprender la complejidad de las experiencias de jóvenes en el ámbito universitario, así como para identificar los procesos socioculturales que pueden constituirse en barreras para la prevención de la violencia basada en género.

3.1. El género como construcción social y performativa

Desde una tradición crítica, sobre el género se ha realizado y se continúa realizando abordajes teóricos, ideológicos y políticos. En este apartado se pretende una revisión de tres concepciones alrededor de este concepto que han generado debate y dentro y fuera de los espacios académicos.

Un punto de inflexión fundamental en la conceptualización del género lo constituye el trabajo de Gayle Rubin, quien, desde el feminismo estadounidense, introduce una ruptura epistemológica al analizar la economía política del sexo, señalando que la teoría marxista clásica presenta un sesgo androcéntrico al ignorar la centralidad de la reproducción y la sexualidad, limitándose a ver a los sujetos como trabajadores o capitalistas, señalando que la opresión de las mujeres es funcional al capitalismo, ya que el trabajo doméstico es un elemento clave para la reproducción de la mano de obra (Bogino y Fernández 2017, 169).

A partir de la obra sobre el parentesco de Lévi-Strauss, Rubin (1986, 107-113) sostiene que la subordinación femenina no surge de la biología, sino de sistemas sociales donde las mujeres son utilizadas como objetos de intercambio para establecer vínculos de alianza y consolidar la identidad colectiva entre grupos de hombres. En este marco, la autora desarrolla el concepto sexo-género como “un conjunto de disposiciones por las cuales la materia prima biológica del sexo y la procreación humana son conformadas por la intervención social y satisfechas de una forma convencional” (102). En este sentido, el género no es el resultado de diferencias biológicas, sino la supresión de semejanzas naturales en una estructura que impone a los hombres a reprimir sus rasgos femeninos y a las mujeres sus rasgos masculinos con el fin de asegurar la heterosexualidad obligatoria necesaria para el funcionamiento del parentesco (115).

Para explicar este proceso de internalización, la autora recurre al psicoanálisis desde una relectura de Lacan propone que el falo funciona como un símbolo de estatus y derechos masculinos que circulan en el intercambio, de modo que la crisis edípica representa el momento en que el sujeto asimila las leyes del parentesco y acepta su lugar de poder o de subordinación dentro de la jerarquía social (123-30).

Si bien los aportes de Rubin permiten comprender el género como un orden social estructural, esta formulación ha sido objeto de críticas por su tendencia al universalismo y al ahistoricismo. Scott (1986, 1054) coincidiría en utilizar el término género para enfatizar el carácter social de las distinciones basadas en el sexo, rescata la premisa de que las identidades de hombres y mujeres se definen en términos mutuos y normativos, así como su acuerdo en que el psicoanálisis puede ofrecer una teoría crucial sobre la reproducción del género describiendo cómo se transforma la sexualidad biológica de los individuos a medida que se enculturan (1068).

No obstante, Scott marcaria una distancia crítica sobre las teorías del patriarcado porque suelen descansar en la diferencia física y biológica con carácter ahistórico y universalista (1059); así como del reduccionismo del parentesco al sostener que en las sociedades modernas el género se construye en el mercado laboral, la educación y la política, los cuales operan de forma independiente al parentesco (1068). Además, advierte que el modelo estructuralista-psicoanalítico (1065) presenta la oposición masculino-femenino como algo invariable en el tiempo y señala que universalismos del psicoanálisis, como el miedo a la castración o el tabú del incesto niegan la investigación histórica al ignorarse la variabilidad y especificidad de los contextos sociales cambiantes (1068).

Por lo que Scott (1995 en Alves 2018, 55) busca estallar la noción de fijeza en la representación binaria del género, recurre a casos concretos de la historia[3] para demostrar que el género es un campo primario donde se articula el poder (Scott 1986, 1069) y sostiene que este debe ser una herramienta analítica que identifique problemas de indagación y relaciones de poder (1066). Su propuesta sostiene que "género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, se basa en las diferencias percibidas entre

[3] Scott (1986) examina cómo en los debates sobre los reinados de Isabel I en Inglaterra o Catalina de Médici en Francia, las referencias a la masculinidad y feminidad se usaban no solo para hablar de mujeres, sino para legitimar o criticar el mando político; Utiliza el ejemplo de los reformadores franceses que describían a los trabajadores con términos femeninos (subordinados, débiles) para justificar su control, mientras que los líderes obreros respondían afirmando la posición masculina de su clase como protectores y productores.

los sexos y género es una forma principal de significar las relaciones de poder" (1067; la traducción es propia).

Siguiendo esta tradición crítica de revisión, Buttler (1990 en Bogino 2017, 176) señalaría la imposibilidad de distinguir el sexo como categoría natural y el género como social, puesto a que el sexo es en sí mismo una categoría dotada de género, una producción discursiva que se establece como pre-discursiva para ocultar su propia construcción. A diferencia de Scott (1986), que propone usar el género para analizar al sujeto histórico, Butler (1999, 3-8) problematiza la viabilidad de un sujeto estable y sostiene que los sistemas de poder producen a los sujetos que después dicen representar, por lo que el sujeto mujeres no es un punto de partida estable, sino un sitio de contestación y exclusión.

En este marco Butler (2004, 1), desde su postura[4], define al género como performativo, es decir, una actividad incesante que debe ser realizada y que no es libre ni aleatoria, sino que se lleva a cabo bajo la presión de una matriz heterosexual, que funciona como una rejilla de inteligibilidad, bajo la cual, para que un cuerpo sea considerado humano o real, debe mostrar una coherencia entre un sexo estable que produzca un género estable y, a su vez, un deseo heterosexual (Butler 1999, 23). Así, la repetición estilizada de actos, gestos y estilos corporales es el mecanismo que naturaliza a la matriz, produciendo la ilusión de una sustancia natural, ocultando que es la propia práctica la que produce ese efecto (179).

Esta rejilla de poder impone un ideal normativo de dimorfismo (hombre-mujer) "que los cuerpos están compelidos a aproximar, aunque nunca puedan encarnarlo plenamente" (Butler 1999, 185). Por lo tanto, el hacer el género es en realidad una estrategia de supervivencia dentro de un sistema punitivo donde la sociedad castiga a quienes no realizan su género de la manera correcta según las reglas de la matriz (177). La identidad coherente es, entonces, un logro performativo dictado por la norma para asegurar la reproducción de la hegemonía heterosexual (172).

En este sentido, el individuo es un proceso constante y la performatividad es un ritual repetido que logra sus efectos al naturalizarse en el cuerpo (xiv), por consecuencia su agencia no puede residir en un yo previo a la cultura porque ese yo es ya un producto

[4] Su postura se construye a través del análisis genealógico, utilizando el método de Foucault para demostrar que las categorías de sexo y género son efectos de instituciones y discursos con puntos de origen difusos, no causas naturales. Recurre a figuras como Herculine Barbin y David Reimer para mostrar cómo la medicina y la ley imponen una univocidad sexual forzada en cuerpos que desafían el binarismo. Y utiliza el drag como evidencia de que no hay un género original que se imita, sino que el género mismo es una estructura imitativa que postula un origen inexistente (Alves 2018; Butler 1999; Butler 2004).

de los discursos y normas que lo hicieron posible (33), tampoco consiste en negar que estamos constituidos por un mundo social que no elegimos, sino en la capacidad de "hacer algo con lo que se hace de nosotros" (Butler 2004, 3) y surge porque esta "repetición es una improvisación dentro de una escena de restricción" (1) que, al no ser un proceso automático, la repetición puede fallar o ser imperfecta, pudiendo ser incoherente o paródica, desafiando e interrumpiendo el mandato original (Butler 1999, 179-85).

3.2. Interseccionalidad y perspectivas decoloniales en los estudios de género

Aunque los trabajos de Rubin, Scott y Butler han tenido amplia resonancia en distintas latitudes, diversos aportes provenientes de otros contextos muestran que estas propuestas no pueden asumirse sin más como marcos universalizables, desde una perspectiva decolonial, el género puede identificarse como una categoría impuesta como herencia colonial.

Por ejemplo, en la sociedad Yorùbá, Oyěwùmí (2016) argumenta como la colonización introdujo una "bio-lógica" occidental que utilizó el cuerpo para clasificar a los seres humanos, imponiendo la categoría mujer donde antes no existía un grupo social caracterizado por la anatomía. En este sentido, el género, como categoría social, no formaba parte de la organización social previa. Oyěwùmí señala que en la tradición occidental lo social y lo biológico funcionan como un circuito cerrado que se justifica a sí mismo, aunque se pretendan como mutuamente excluyentes (49). Desde esta perspectiva el género como construcción social es necesariamente histórico y cultural reconociendo que "si el género está construido socialmente, hubo entonces un tiempo específico (en diferentes sitios arquitectónico/culturales) en el cual "fue creado" y, en consecuencia, un tiempo previo en el que la creación no había ocurrido" (51).

En América y el Caribe, la colonización introdujo una dicotomía jerárquica entre humano y no humano, acompañada por otras, entre ellas la de género que no existía del mismo modo en las sociedades precoloniales y que fue una herramienta para condenar y clasificar a los colonizados, donde a estos se les clasificó a menudo como seres no-generizados o animalizados para justificar el terror, la violación y la explotación laboral extrema (Lugones 2008; 2011).

Como sostiene Scott (1986), el género se utilizó como una forma de significar relaciones de poder. Para Segato (2003, 29) el colonizador proyectó la dicotomía masculino-femenino para describir la relación dominador-dominado; así, el sujeto

conquistado fue a menudo feminizado (visto como débil, irracional o dependiente) para legitimar la autoridad masculina (fuerte y racional) del imperio.

Esta dicotomía de subordinación no operó de forma aislada, sino que lo hizo mediante una fusión indisoluble con la raza, creando experiencias de opresión que no pueden entenderse por separado (Lugones 2008). Crenshaw (1989) había denunciado como las categorías de discriminación, raza, género y clase, suelen tratarse como ejes mutuamente excluyentes, invisibilizando a quienes viven en su cruce. Estas "categorías han sido entendidas como homogéneas y que seleccionan al dominante, en el grupo, como su norma; por lo tanto, «mujer» selecciona como norma a las hembras burguesas blancas heterosexuales, «hombre» selecciona a machos burgueses blancos heterosexuales, «negro» selecciona a machos heterosexuales negros" (Lugones 2008, 82). Lo que Butler señalaría como una regulación que inmoviliza a los sujetos y condiciona su viabilidad social al exigir su conformidad con una matriz heterosexual (Butler 1999; 2004).

En este mismo sentido podemos añadir la condición de estudiante, docente, obrero, empresario, joven o adulto para dar cuenta de las distintas posiciones que se intersecan, desde donde los seres humanos existen, viven, sufren producen y trasmiten el conocimiento como espacios clave de reproducción de estas jerarquías y exclusión de las cosmovisiones oprimidas, cuyos procesos no desaparecieron con el fin formal del colonialismo, sino que se permanecieron como colonialidad, es decir, una persistencia del poder colonial en el ámbito del saber, que definió qué conocimientos eran legítimos y cuáles debían ser excluidos (Estermann y Tavares 2015, 67).

A partir de las perspectivas teóricas revisadas, se establece una base para analizar la violencia basada en género en un espacio institucional concreto: la universidad. Las instituciones de educación superior constituyen escenarios sociales en los que se configuran relaciones de poder, normas culturales y dinámicas de convivencia que influyen en las experiencias cotidianas de jóvenes. En este contexto, las desigualdades de género, las representaciones sociales sobre la violencia y las prácticas institucionales pueden favorecer o limitar la construcción de entornos seguros y respetuosos. Por ello, resulta de interés comprender cómo se manifiesta la violencia basada en género en el ámbito universitario y cuáles son las condiciones que dificultan su prevención, para analizar las barreras psicosociales que atraviesan la vida estudiantil. En el siguiente apartado se aborda, entonces, la relación entre la violencia basada en género y universidad, revisando los principales hallazgos y debates que han permitido problematizar este fenómeno en el campo de la educación superior.

4. Violencia y universidad

Históricamente las IES se han involucrado en relación a la violencia a través "de la participación activa de algunos de sus integrantes (profesores, estudiantes, administrativos y obreros) en función del reconocimiento de los derechos humanos, y por el otros en función de intereses individuales y la lucha por la hegemonía del poder" (Hurtado 2025, 25). En América Latina, la universidad en su origen histórico está profundamente ligado al proyecto colonial y a la consolidación de una élite criolla que utilizó un saber científico como mecanismo de legitimación de jerarquías raciales, culturales y epistémicas configurándose como un pilar de la colonialidad del saber, reproduciendo la supremacía del universo simbólico occidental e invisibilizando o subordinando los conocimientos de los pueblos originarios, afrodescendientes y mestizos (Estermann y Tavares 2015, 72).

Lejos de ser un entorno aislado y hermético, las universidades se encuentran inmersas en relaciones e intercambios con dinámicas como el capitalismo, la globalización, el neoliberalismo, el desarrollo tecnológico entre otros, estas a su vez se caracterizan también por su historicidad. En el caso ecuatoriano, esta inserción se expresó de manera concreta en la adopción de modelos educativos europeos, como la influencia del pensamiento ilustrado introducido a partir del siglo XVIII con la llegada de la Misión Geodésica Francesa en 1736, así como en la implementación de sistemas pedagógicos importados, entre ellos el modelo lancasteriano de origen inglés durante el periodo independentista y republicano (Vivanco 2025, 3283).

En este sentido la violencia, a decir de Hurtado (2025), evoluciona junto con el ser humano, por lo que es necesario entenderla de forma ampliada reconociendo su historicidad así como su relación con el poder, por lo que es necesario reconocer que la universidad ha sido también un espacio privilegiado para la producción de violencia cultural, en el sentido propuesto por Galtung (2016), al enseñar y naturalizar ideologías, saberes científicos y sistemas de valores que legitiman la violencia estructural y hacen que la desigualdad, la exclusión y la explotación aparezcan como razonables o inevitables. Lo que para Garces (2015 en Urzúa 2016, 33) "la universidad neoliberal responde a un modelo de universidad que tiende a la uniformización lingüística, epistemológica e ideológica. Su objetivo es competir sobre un mismo baremo de rankings y favorecer la circulación de un mismo perfil de académico".

El espacio académico como fundamental en la sociedad, influye significativamente en la formación de la identidad personal y los planes de vida, ya que

contribuye significativamente en la configuración del ser, sentir y pensar de las personas para su integración social (Pérez et al. 2012 citado en Gutiérrez Bernal y Navarrete Sánchez 2023, 12). Así como la familia, las interacciones que suceden en la escuela llegan a ser significativas y estructurantes para el ser como individuo y los seres como grupos que desarrollan en convivencia con otros. No obstante, esta función formativa se ha desplegado históricamente de manera desigual, como se evidencia en gobiernos como el de Gabriel García Moreno (1861–1869), donde la educación formal de carácter académico estuvo dirigida prioritariamente a los sectores con poder económico, a través de congregaciones religiosas traídas del exterior, mientras que para los sectores populares la instrucción se limitó a oficios manuales y artesanías (Vivanco 2025, 3289).

El territorio académico también refleja los problemas sociales del país, incluyendo la violencia que surge de las desigualdades y la débil presencia estatal, siendo tanto reproductor como proyección de estas dinámicas sociales (Duque Sierra 2007). Un ejemplo concreto de ello es que, durante amplios periodos de la historia republicana, la educación secundaria y superior no fue concebida como un derecho universal, sino como un privilegio reservado a las élites, reproduciendo jerarquías sociales y limitando la movilidad social (Vivanco 2025, 3290).

En este sentido, la universidad opera simultáneamente como reproductora y proyección de las dinámicas sociales dominantes, pero también como un espacio de tensiones, resistencias y contramovimientos. Los sujetos que la habitan no actúan únicamente como reproductores pasivos de un sistema imperante, sino que disputan sentidos y significados dentro de una institución atravesada por relaciones de poder. Sin embargo, estas disputas se desarrollan en sistemas educativos que operan como "un eficaz instrumento para el fortalecimiento y la perpetuación del sistema imperante, así como un desaguadero de burócratas mediocres" (Martín-Baró 1998, 136-7), la universidad tendera a formar profesionales destinados a integrarse a un orden vigente, naturalizando las desigualdades sociales y limitando la posibilidad de pensarlas como transformables.

Desde los estudios de género, se ha evidenciado que, aunque los espacios académicos se presentan discursivamente como inclusivos, en la práctica reproducen valores patriarcales y opresivos que normalizan la desigualdad de género y generan condiciones específicas de vulnerabilidad y discriminación para el estudiantado, en parte debido a la insuficiente formación didáctica del profesorado (Estrada et al. 2016 citada en Ponce Alencastro et al. 2022, 1333). En el caso ecuatoriano, la incorporación de las mujeres al sistema educativo fue tardía y progresiva, iniciándose de forma limitada

durante el siglo XIX y consolidándose recién en el periodo liberal, cuando se elaboraron los primeros planes educativos, aunque, específicos para mujeres además de promover su inserción en la docencia (Vivanco 2025, 3291).

Palomar (2015 citada en Zabalgoitia Herrera 2019, 12) describe a las universidades como sistemas complejos y de poder en los que se legitima el desplazamiento y el ejercicio de control a razón de o masculino, sostenidos por un cinturón protector epistemológico que excluye los aportes feministas. Carrillo Velarde (2019, párr. 29) añade que "en las instituciones universitarias persisten estructuras de dominación de los hombres respecto a las mujeres, y de poder del profesorado respecto al alumnado".

Estas dinámicas no pueden analizarse sin considerar las imposiciones dicotómicas jerárquicas como hombre/mujer, blanco/no blanco, civilizado/bárbaro, que sirvieron para deshumanizar a los sujetos colonizados (Lugones 2008). La violencia basada en género en la universidad se entrecruzaría así con la racialización, la clase social, pero también con las posiciones entre estudiante docente, así como entre estudiantes, configurando experiencias diferenciadas de exclusión y vulnerabilidad que no pueden comprenderse desde categorías aisladas.

Entre los mecanismos por los cuales se reproduce esta violencia en contextos educativos se incluye la noción de currículo oculto como aquellos elementos esenciales para el funcionamiento escolar como la transmisión de valores y normas, la formación de actitudes y las prácticas de convivencia, que operan de manera no visible en la estructura educativa (Jackson 1968 citado en Hernández et al. 2022). En términos de género Moscoso et al. (2025), señalan que este currículo oculto moldea las percepciones y conductas de estudiantes y profesores, perpetuando o cuestionando las desigualdades sociales existentes. Las autoras (32) identifican tres dimensiones sobre las que se expresa el currículo oculto, describiéndolas como:

> Las prácticas pedagógicas [que] revelan sesgos […] en el trato hacia estudiantes según su género.
> La geografía social de las escuelas, donde los espacios físicos se convierten en territorios de inclusión, exclusión y negociación de las relaciones de género.
> El lenguaje y la comunicación visual en la transmisión de mensajes sobre roles y estereotipos de género.

Otro mecanismo central es la postura institucional de silencio y ocultamiento frente a las situaciones de violencia basada en género que para Cohen (2001 citado en Barreto 2017, 265) "obedece a las tradiciones de lealtad y secreto, la reciprocidad mutua,

los códigos de silencio y el mandato de la ignorancia concertada o estratégica", estas situaciones son elementos palpables en el contexto universitario ecuatoriano donde la violencia basada en género se ha tratado de esconder durante varios años. Barreto (2017, 266) señala que la negación implica modos de menosprecio que se traducen en experiencias de violencia y maltrato, la negación de los derechos de las denunciantes y la neutralidad y no aceptación del testimonio de la víctima.

Los efectos de esta violencia en las instituciones de educación superior incluyen la deshumanización de las víctimas y la negación de su diversidad y potencial (Barragán 2006 citada en Gutiérrez Bernal y Navarrete Sánchez 2023, 15). En el estudiantado provoca absentismo, bajo rendimiento académico, deserción, baja autoestima, depresión y problemas de salud sexual y reproductiva; y en el personal académico y administrativo causa alta rotación laboral, desmotivación, problemas de salud, además de pérdidas económicas y familiares (Gutiérrez Bernal y Navarrete Sánchez 2023).

4.1. Enfoques para la prevención de la violencia basada en género en las instituciones de educación superior

La prevención, así como los términos relacionados a la violencia basada en género han tenido un desarrollo que no es ajeno a la historia del ser humano, pues es que estos conceptos han servido para darle forma y sentido a la comprensión del fenómeno, así como para establecer estrategias sobre cómo actuar. Como lo mencionan Laza Vásquez y Cárdenas Martínez (2009, párr. 4):

> Cada cultura define su propia forma de comprender, adecuar y clasificar su mundo de acuerdo con su ideología, y ésta define representaciones y creencias con las que se concretan formas de acción a nivel político, religioso, filosófico y en salud. Lo anterior determina las propias concepciones sobre salud, enfermedad, dolor y muerte, las cuales a su vez precisarán sus propias formas de prevenir o curar la enfermedad, eliminar el dolor, promover la salud y cuidar la vida.

El predominio del modelo biomédico en las aristas del proceso salud enfermedad deja entrever sus huellas en las disposiciones sobre la prevención de la violencia. Breilh (2023, 116) señala como los organismos de prevención y vigilancia débiles e ineficientes se han tornado funcionales al sistema hegemónico biomédico.

El modelo de Leavell y Clark (1965 citados en Breilh 2023, 298) de la triada ecológica conocido como la historia natural de la enfermedad plantea una prevención primaria secundaria y terciaria para interrumpir la interacción entre agente, huésped y ambiente. Desarrollos más actuales y aterrizados en las instituciones de educación

superior como el de Vara Horna et al. (2021) en la prevención de la violencia contra la mujer plantea una prevención primaria que busca eliminar las causas de la violencia mediante la educación y el cambio cultural, la prevención secundaria se centra en identificar y atender los casos en etapas tempranas para evitar que la violencia se repita y la prevención terciaria atiende las consecuencias a largo plazo, ofreciendo servicios de apoyo y rehabilitación a las víctimas. En esta línea podemos encontrar recomendaciones la prevención de la violencia basada en género como profundizar en las experiencias de las víctimas, estrategias de visibilización y sensibilización, programas educativos que permiten a la comunidad reconocer signos, entornos, agresores y circunstancias de la violencia basada en género (Villar García et al. 2024); Talleres que aborden ejes temáticos de principios éticos, normativas, derechos, sexualidad y énfasis en la prevención primaria (Velazco Fajardo et al. 2022)

El problema con estos enfoques que a su vez se plasman en políticas es que estas iniciativas suelen visibilizar la violencia sin buscar un cambio profundo en los sujetos, carecen de análisis global que contribuya a la construcción de marcos interpretativos compartidos sobre la violencia, se enfocan en grupos aislados sin conexión entre sectores y priorizan lo individual sobre lo comunitario, lo que reduce su efectividad (Michau et al. 2015).

En Ecuador, el protocolo definido para la "actuación en casos de acoso, discriminación, violencia basada en género y orientación sexual en el ámbito universitario de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación" (Senescyt 2018, 3) ha constituido un marco orientador y ha propiciado a que muchas de las IES desarrollen sus propios protocolos. En materia de prevención este protocolo establece lo siguiente (25):

> Para prevenir las distintas formas de violencia y discriminación, es importante contribuir a la transformación de los imaginarios y prejuicios que perpetúan la violencia contra las mujeres y el colectivo LGBTI en el ámbito universitario, así como de las prácticas culturales que la naturalizan e invisibilizan, mediante procesos de sensibilización y formación dirigidos a toda la comunidad universitaria.

Esta iniciativa enfrenta el desafío de trascender la respuesta procedimental y promover una transformación cultural y es un reto que las instituciones de educación superior deben asumir para alcanzar verdaderos cambios. Esta no es la única iniciativa desde la institucionalidad, otro elemento importante es el desarrollado por el Consejo de Educación Superior en su plan de prevención y erradicación de la violencia por género y

orientación sexual en el Sistema de Educación Superior 2023-2026, que plantea como primer objetivo el desarrollo de procesos de prevención de la violencia de género y de diversidades sexo genéricas en las instituciones de educación superior para lo cual establece las siguientes actividades (Beltrán et al. 2024, 18-24):

> 1. Desarrollar programas de formación dirigidos a docentes y personal administrativo que deconstruyan los discursos y conductas que fomentan prejuicios y discriminación.
> 2. Desarrollar instrumentos que permitan al SES incorporar en los contenidos de los programas de grado y posgrado el enfoque transversal de género.
> 3. Promover procesos de consolidación y promoción interna de programas y proyectos de vinculación para la prevención.
> 4. Diseñar e implementar campañas de sensibilización y concientización dirigidas a la comunidad educativa.

Sin embargo, esta arquitectura institucional, aunque necesaria, no basta por sí sola. Desde la epidemiología crítica Breilh (1994) propone superar los enfoques preventivos convencionales y propone una prevención profunda, que requiere un conocimiento profundo y extenso de todos los procesos que participan en la determinación de la salud que se estructura en torno a un sistema de contradicciones de la calidad de vida y salud que atraviesa los dominios generales, particular y singular donde coexisten procesos protectores y destructivos, seleccionando los saberes científicos según las necesidades del problema. Esto para la prevención de la violencia basada en género significaría abordar no solo la violencia directa, sino también las causas estructurales y culturales sobre los que se sostiene y reproduce, como las relaciones desiguales de poder y la normalización de la violencia, dispositivos de negación, currículos ocultos entre otros.

En este espíritu crítico, Gontijo (2021 citada en Segato 2023) plantea si ¿La violencia es contagiosa? para cuestionar el uso de la metáfora epidemiológica tradicional en el tratamiento de la violencia basada en género. Segato critica el enfoque preponderantemente mecanicista y orgánico con el que se trata la violencia, aduciéndola como algo que se contrae, reduciéndola al ámbito biológico y eliminando el margen para la agencia o su desestabilización. Ante esto, propone un diseño de investigación y actuación que invierte el orden tradicional, comenzando por el nivel de evidencia de alarma e inminencia del peligro y avanzando hacia fases de mayor profundidad teórica, reconociendo que la prevención real de la violencia basada en género requiere una transformación profunda de la sociedad y de la mentalidad vigente, mediante acciones de mediano y largo plazo.

A partir de esto, Segato (2023) avizora un enfoque integral para prevenir la violencia basada en género organizando medidas en tres niveles temporales. En primer

lugar, medidas de corto plazo incluyen acciones emergenciales estatales y comunitarias. Las medidas de medio plazo abarcan remediación estatal y comunitaria, además de identificar obstáculos en la ruta crítica de denuncia. Las medidas de largo plazo plantean la reparación transformadora que no solo castiga, sino que transforma las condiciones estructurales que originan la violencia, y una transformación civilizatoria que implica un cambio epistémico profundo para desmontar el mandato de masculinidad.

Asimismo, las acciones de sensibilización, capacitación y formación deben mantener su sentido político, como procesos interdependientes para transformar el orden de poder patriarcal. La sensibilización se entiende como un proceso de toma de conciencia que combina reflexión personal y colectiva sobre la desigualdad de género, despertando la implicación afectiva y política con el cambio social, lo que implica necesariamente reconocer condiciones estructurales compartidas, y es condición previa para que la capacitación, orientada a adquirir conocimientos, conceptos y habilidades para aplicar la perspectiva de género, sea efectiva. Por último, la formación en género, en cambio, implica un nivel alto de especialización teórica, ética y política, propio de quienes producen saber y participan en debates académicos y metodológicos (Virgilí Pino 2014).

El cambio histórico hacia el fin de la prehistoria patriarcal solo puede ocurrir mediante la modificación de los patrones de interacción social y la construcción de formas comunales de vigilancia y justicia que inhiban la reproducción de la violencia desde la base de la sociedad, las leyes por sí solas son insuficientes si no van acompañadas de una transformación social real (Segato 2023).

La aplicación de la norma sin un compromiso ético político aplicadas bajo una lógica técnico-burocrática, puede despolitizar las luchas feministas, convertir la igualdad en un asunto de gestión y evidencias pudiendo vaciar de contenido político las demandas, transformando a las activistas en consultoras y debilitando la capacidad crítica del movimiento y si se torna imposible. Además, la doble rendición de cuentas a gobiernos y movimientos feministas, cuando sus posturas no se conjugan genera tensiones que pudiesen terminar en una división entre aliadas del activismo y profesionales alineadas con la burocracia (Maqueda Aldasoro y Sáez de la Fuente Aldama 2022).

La prevención de la violencia basada en género en jóvenes universitarios exige un abordaje integral que trascienda la transmisión de información y apunte a la transformación de las prácticas culturales que la sostienen (Segato 2023, 6). Esto implica desnaturalizar las formas de violencia simbólica y relacional (Barrera y Villa 2018, 462). que suelen legitimarse en la vida cotidiana universitaria (Chapa Romero et al. 2022, 81),

así como desmontar los mandatos de masculinidad y los pactos patriarcales que garantizan el silenciamiento y la impunidad (Segato 2023, 9). Desde esta perspectiva, la universidad no puede limitarse a reaccionar ante los casos, sino que debe asumir un rol activo en la formación ética, afectiva y política de su estudiantado, incorporando la perspectiva de género de manera transversal desde el ingreso y en todos los espacios de socialización académica (Chapa Romero et al. 2022, 88).

4.2. Universidad y jóvenes universitarios

Para Filardo (2024, 118) la juventud implica determinados mandatos sociales, actividades, derechos y obligaciones específicos basados en representaciones sociales de lo que corresponde a cada etapa vital. Estas construcciones son productos sociales, no esencias; son resultado de procesos de construcción permanente; situadas en tiempo espacio y variables cultural e históricamente, por lo que diferencia claramente la construcción de juventud como clase de edad, de los sujetos jóvenes.

Por ello, es preciso considerar como propone Urteaga Castro-Pozo (2019) que la categoría juventud no debe entenderse como un atributo individual, sino como una organización de prácticas sociales, mientras que joven es el ser que en determinado tiempo, espacio e historia existe, vive, interactúa, se relaciona y transforma con las expectativas y normas de una determinada sociedad, las juventudes son tan variantes como experiencias de jóvenes existan (Hernández de la Rosa y Moreno 2019, 108).

Esta distinción resulta clave al analizar las definiciones institucionales. En la legislación ecuatoriana, por ejemplo, se considera persona joven a quien tiene entre 18 y 29 años (Ecuador, 2023, art. 1). De manera complementaria, el Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional (s.f. párr. 3), en su página web oficial señala que:

> Hablar de la juventud supone hablar del período del ciclo vital en el cual las personas se encuentran en un momento de: consolidación de su identidad, adquisición de nuevas responsabilidades, conformación de una familia, búsqueda de la autonomía económica y los roles sociales se transforman en cuanto a la valorización de sus opiniones y sus expectativas. Es un momento también marcado por la necesidad de adquirir experiencia para su desempeño profesional y laboral.

Estas definiciones, si bien funcionales para la acción estatal en tanto permiten clasificar a la población y asignar derechos y deberes sin aparente ambigüedad (Filardo, 2024), tienden a reproducir una visión adultocéntrica que concibe la juventud como una etapa de tránsito, subordinando el presente juvenil a una adultez futura normativamente

deseable y deslegitimando las prácticas y saberes juveniles (Arango Gaviria, 2006; Vásquez 2013).

Frente a esto, es necesario superar la idea de consolidación individual, como alternativa la de un sujeto psicosocial que es una síntesis de múltiples determinaciones (Martín-Baró 1983, 388). La identidad no es algo que se encuentra dentro de sí, sino una construcción que emerge de la interacción dialógica entre el yo y el nosotros (Oliveira 2024, 14). Así, los problemas de los jóvenes en contextos académicos, no son fallas individuales, sino como expresiones de relaciones de poder más amplias, como el capitalismo, el patriarcado y el racismo, que condicionan sus trayectorias educativas (Alves 2018; Vásquez 2013), que se viven hoy en contextos marcados por la incertidumbre, donde las trayectorias juveniles ya no son lineales ni predecibles, las identidades se vuelven flexibles y multicéntricas, y las transiciones clásicas hacia la adultez pierden su centralidad normativa (Krauskopf 2010).

Desde esta mirada, reconocer a los jóvenes universitarios, como propone Garay (2004 citado en Baca y Fuentes 2013, 6) permite ampliar el análisis más allá del rol institucional del estudiante, reconociendo a sujetos con historias, posiciones sociales e identidades múltiples que se insertan de manera diferenciada en el sistema de educación superior. Esta inserción desigual condiciona no solo la experiencia académica, sino también la exposición a violencias estructurales, entre ellas la basada en género.

Arango Gaviria (2006, 335) señala que en contextos donde "los países industrializados, en los que la educación superior se ha masificado, la condición juvenil tiende a definirse a partir de la condición estudiantil. La experiencia e identidad juvenil de las y los jóvenes que acceden a la universidad está dominada por las especificidades de su experiencia y modos de vida como estudiantes". A través de entrevistas, la autora muestra cómo para jóvenes de diversos estratos, la universidad funciona como una moratoria social o periodo de transición donde se postergan responsabilidades adultas (como la formación de una familia propia) en favor de la formación académica (314).

La desigualdad en la experiencia universitaria se explica, en gran medida, por los mecanismos de reproducción social descritos por Bourdieu y Passeron (1970, 29) donde el sistema educativo capitalista opera generalmente como un mecanismo invisible de reproducción de las desigualdades, donde las clases privilegiadas han logrado convertir la educación en un instrumento estratégico para mantener y reproducir estructuras de dominación. En el contexto universitario, esta reproducción se explica porque el origen social de los estudiantes condiciona el capital cultural heredado, el cual moldea el *habitus*,

entendido como una estructura estructurada por la historia social interiorizada y, a la vez, estructurante de las prácticas futuras (Bourdieu 2007).

Arango (2006) ejemplifica este proceso al analizar las trayectorias de diversos estudiantes en universidades colombianas, donde quienes cursan ingeniería de sistemas provienen, en mayor proporción, de familias con alto capital cultural, como padres profesionales o ingenieros, mientras que estudiantes de sociología suelen tener orígenes sociales más diversos. Asimismo, en Ecuador el estudio de Rodríguez (2022), sobre la base de encuestas nacionales revela que un ingreso familiar alto y nivel educativo de los padres son determinantes positivos para el acceso a la educación, en cuanto a la elección de carrera, las mujeres eligen menos los campos técnicos, así como estar soltero favorece el acceso, mientras que un hogar numeroso lo dificulta porque se diluyen los recursos.

Burneo y Yunga (2020) muestran que los sistemas de admisión basados en exámenes estandarizados de Ecuador favorecen a estudiantes de sectores urbanos y de colegios privados, quienes cuentan con mayores recursos culturales y educativos previos. Aunque estas pruebas se presentan como herramientas meritocráticas, en la práctica reproducen desigualdades de origen, ya que están diseñadas para un estudiante ideal con determinados antecedentes culturales.

Las desigualdades de género atraviesan de manera específica este proceso. Arango (2006, 157-80) introduce el concepto del "sexo de las profesiones" para explicar cómo ciertas carreras son culturalmente construidas como masculinas, como las ingenierías, mientras otras se asocian a lo femenino o funcionan como espacios de refugio, como las ciencias sociales y las humanidades. Esta división genera una sobreselección de las mujeres que ingresan a campos masculinizados, quienes deben contar con mejores antecedentes académicos y mayores credenciales que sus pares varones para ser legitimadas (79).

Este sistema de disposiciones duraderas y transferibles orienta las formas de percibir, actuar y valorar dentro del campo educativo, que a través de barreras simbólicas y procesos de selección aparentemente neutrales, valida y premia ese capital cultural preexistente, mientras excluye progresivamente a los estudiantes de clases desfavorecidas, reproduciendo así las desigualdades bajo la apariencia de una meritocracia que atribuye el éxito al esfuerzo individual y oculta su profunda determinación social (214-5).

Siendo así que para Hernández de la Rosa et al. (2019) ser joven universitario refleja tensiones de clase y diferencias en los consumos culturales, que influyen en su

identidad y experiencia, donde el carácter privado o público de la universidad y el contexto político-social condicionan estas vivencias. En el caso de estudiantes indígenas, el acceso a la educación superior se encuentra marcado por procesos de violencia simbólica, discriminación y negación de la identidad étnica, lo que impacta en el rendimiento académico, la permanencia y la deserción universitaria (Gallegos Martínez y Martínez Sánchez 2021, 9).

Como se ha planteado, en los sistemas educativos pueden reproducirse patrones de desigualdad de distinta clase, entre ellas la que nos atañe en este estudio, las de género puesto a que estas se manifiestas en su forma más cruda como violencia, hemos planteado que la prevención real implicaría un cambio estructural eso significaría introducirnos en este sistema de reproducción que sucede dentro de las universidades y explorar como los esfuerzos de las instituciones al trabajar con estudiantes y principalmente jóvenes se encuentran con otras fuerzas que buscan mantener la estructura de reproducción de las desigualdades.

4.3. Barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género en el contexto universitario

El encuentro entre las propuestas institucionales orientadas a la prevención de la violencia basada en género y las vivencias del estudiantado pone en evidencia tensiones que afectan la efectividad de dichas intervenciones. Estas tensiones no se explican únicamente por fallas operativas o normativas, sino que se configuran en el plano de las mediaciones intersubjetivas entre la acción institucional, con su andamiaje jurídico y programático, y las experiencias, significados e identidades de quienes conforman la comunidad universitaria.

Las barreras psicosociales pueden entenderse como un entramado de repertorios lingüísticos, cognitivos y afectivos que obstaculizan el cambio social, al tiempo que refuerzan identidades colectivas y orientan la interpretación de la realidad y la toma de decisiones (Bar-Tal 2007; Villa Gómez y Patiño 2021). Lejos de constituir respuestas meramente adaptativas, las barreras psicosociales son productos históricamente construidos que articulan creencias sociales, narrativas del pasado y emociones colectivas que tienden a rigidizarse, contribuyendo a la reproducción de relaciones de dominación y a la persistencia del conflicto o violencia (Barrera y Villa 2018, 475).

El modelo de barreras psicosociales desarrollado por Bar-Tal y Halperin (2011) surge en el análisis de conflictos prolongados y procesos de construcción de paz, como

aquello que entorpece, obstaculiza el cambio o pretende mantener un orden precedente y que se manifiesta en el plano psicosocial no se restringe a estos escenarios ya que estas operan como una mediación psíquica del poder (Martín-Baró 2003 en Martín-Baró 2018).

En el ámbito universitario, Alcover (2017) retoma explícitamente el modelo de Bar-Tal y Halperin para analizar los obstáculos que dificultan la mediación y la consecución de acuerdos en conflictos académicos, evidenciando que las barreras psicosociales también operan en entornos educativos. En este contexto (60) señala estas barreras como factores que dificultan la consecución de acuerdos, identifica su base en creencias ideológicas, estereotipos y prejuicios asumidos por influencia social, los cuales condicionan la percepción de los otros y de las causas de los conflictos, señalando entre ellas el exceso de confianza optimista, los sesgos atribucionales y la devaluación reactiva, es decir la resistencia a una oferta solo por quien la propone.

Para la prevención de la violencia basada en género en universidades, este enfoque permite comprender que las dificultades para implementar rutas de prevención, atención y sanción no se explican únicamente por problemas normativos o administrativos (Capote & Insuasti 2023, 8). En este contexto, las barreras para la prevención pueden manifestarse como fenómenos institucionales que incluyen el desconocimiento de los protocolos, el desinterés frente a la problemática y la normalización de distintas formas de agresión, lo que limita la identificación de la violencia y desincentiva su denuncia (51-2). Desde la psicología social crítica implica reconocer que este desconocimiento, desinterés y normalización no son aspectos intrínsecos de los sujetos, sino que están en una profunda relación dialéctica con la institución, con quienes la conforman y con la experiencia subjetiva irrepetible de cada sujeto.

Las barreras psicosociales no solo estructuran la percepción, sino que cumplen una función política, al desplegarse mediante mecanismos discursivos, educativos y comunicativos que atraviesan tanto la subjetividad individual como la colectiva (Barrera y Villa 2018, 460). Se sostienen en narrativas del pasado que adoptan formas de memorias competitivas o victimistas, imponiendo una versión hegemónica de la historia que deslegitima al otro y justifica la exclusión o la violencia (462). Asimismo, se articulan con creencias sociales rígidas, como la convicción de la justicia de los propios objetivos, la percepción de amenaza permanente y la supuesta superioridad moral del endogrupo (463); y emociones políticas, entre las que destacan el miedo, la ira, el odio, el asco y la humillación, que, al ser compartidas y normalizadas, deshumanizan a quienes cuestionan

el orden establecido y clausuran la posibilidad de diálogo, cuidado y reconocimiento mutuo (464).

Lo anterior mencionado puede generar dificultades para entablar conversación alguna y dificultar procesos de transformación social y de comunicación "puesto que no será leído como una discusión sobre temas que competen al debate público, sino como un ataque a la propia identidad. Por tal razón, se responde, o bien desde la descalificación o desacreditación, o bien desde un ataque personal o banalización de la postura del otro" (Velásquez et al 2020, 167).

En conjunto, estas barreras psicosociales operan como una huella de los procesos de naturalización, legitimación y justificación de la violencia, así como de los mandatos de masculinidad, actuando como mediaciones que obstaculizan la acción preventiva y el cambio institucional, buscando comprender la persistencia de la violencia basada en género en las universidades más allá de explicaciones individuales o exclusivamente legales.

A partir de los enfoques revisados sobre género, violencia y contextos universitarios, resulta necesario profundizar en aquellos factores que, más allá de la existencia de marcos normativos o iniciativas institucionales, inciden en las posibilidades reales de prevenir la VBG en la vida universitaria. En este sentido, distintas investigaciones han señalado que las percepciones, creencias, dinámicas relacionales y prácticas cotidianas que circulan en las comunidades educativas pueden favorecer o dificultar el reconocimiento y la prevención de estas violencias. Desde un enfoque psicosocial, estos elementos permiten comprender cómo determinadas configuraciones culturales e institucionales pueden constituirse en barreras para la prevención. El siguiente apartado aborda la noción de barreras psicosociales y su relevancia para analizar los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior en la construcción de entornos más seguros e inclusivos para las y los jóvenes.

El análisis de las barreras psicosociales permite identificar procesos individuales y/o institucionales que dificultan la prevención de la violencia basada en género, a la vez que también los sentidos y marcos interpretativos que las personas movilizan para comprender las relaciones de género en su vida cotidiana. En este punto, las experiencias previas, las memorias sociales y los aprendizajes culturales en torno al género influyen en la manera en que jóvenes interpretan las relaciones afectivas, las dinámicas de poder y las situaciones de violencia en el presente. A partir de esto, la exploración de estas narrativas resulta relevante para entender cómo ciertos imaginarios heredados o

naturalizados pueden reproducirse en las prácticas relacionales actuales y, al mismo tiempo, constituirse en obstáculos para el reconocimiento y la prevención de la VBG en el ámbito universitario.

4.3.1. Narrativas sociales sobre el género y su influencia en las relaciones actuales

Las narrativas del pasado de la memoria colectiva dice Bar-Tal et al. (2009) son construcciones sociales que organizan y dan sentido a los recuerdos históricos, se cristalizan como barreras psicosociales cuando se vuelven rígidas, inflexibles y cerradas a la contradicción, además funcionan como recursos simbólicos y políticos, legitimando agendas específicas y orientando valores, normas y conductas. Estas narrativas son fenómenos relacionales y colectivos, no meramente procesos cognitivos individuales, y pueden consolidar identidades políticas respaldadas por emociones radicalizadas (Tajfel 1984).

En este marco, las memorias colectivas relacionadas con el género representan un ejemplo concreto de cómo sus narrativas operan para sostener estructuras de poder, al recordar únicamente lo que encaja con roles tradicionales e invisibilizar otras memorias. Este proceso contribuye a la naturalización de la dominación masculina y dificulta la resignificación de las identidades de género, al construir memorias colectivas patriarcales, dominantes y acríticas con fuerte carga moral y política (Troncoso Pérez y Piper Shafir 2015), asimismo se comportarían aquellas relacionadas al orden del imaginario juventud dentro del contexto universitario.

Al hablar de memorias colectivas, estas se refieren a lo que Nets-Zehgunt y Bar-Tal (2014 citados en Villa Gómez et al. 2021, 75) llaman memoria popular como "aquella que permite la construcción de patrones narrativos específicos […] que pueden encontrarse continuamente en los relatos que circulan en el ámbito colectivo producto de internalizaciones, y que a la vez determinan cómo se comprende la información actual o la histórica". El cómo se recuerda un hecho estará intrínsecamente relacionado con las creencias que se tienen y se comparten, puesto a que son parte del sentido de lo que acaba de suceder.

4.3.2. Creencias sociales sobre la violencia basada en género en la educación superior

Las creencias sociales hacen referencia a la forma en que los miembros de la sociedad comprenden un hecho y orientan su acción; se configuran como marco de significado para dar sentido a la realidad o como convicción que guía acciones y decisiones (Villa-Gómez y Patiño 2021 citados en Villa Gómez et al. 2023). Desde los estudios sobre la violencia basada en género en las universidades (Zamudio Sánchez et al. 2017; Velazco Fajardo et al. 2022; Rodríguez Hernández et al. 2023) las creencias han sido conceptualizadas en mayor o menor medida como subyacentes, impuestas al individuo para la reproducción del sistema patriarcal, entabladas "dentro de la cultura a través de los valores que representan a los grupos sociales que se van pasando de generación en generación" (Fernández et al. 2007 citados en Rodríguez Hernández et al. 2023, 28).

Para Garzón Pérez (2006, 54) las creencias son juicios psicológicos con un nivel de inseguridad que además de lo individual también tienen una dimensión colectiva, relativas a la ideología como un sistema ordenado de ideas y concepciones del mundo compartido. Por tanto, la autora propone que las creencias pueden analizarse en su dimensión política, refiriéndose a cómo se organiza la sociedad, una dimensión cultural en cómo se concibe el tiempo, la historia y el conocimiento y una dimensión psicosocial por cómo se establecen las relaciones sociales y las interacciones.

Para la violencia basada en género las creencias están profundamente ligadas a la socialización en valores desiguales y a la persistencia del sistema patriarcal (Martínez Verdú 2022, 2; Mejía, Veloz y Saeteros 2021, 485) estas involucran contenidos relacionados a la perpetuación y fortalecimiento del ámbito patriarcal, el no reconocimiento de identidades alternativas al binarismo (hombre-mujer), así como aquellos destinados a la función de los sujetos en determinados espacios sociales, por otra parte, para la prevención de la violencia basada en género las creencias estarán más relacionadas a como realizar esa prevención, como participar en ella y por ende con quien hacerlo, estas pueden agruparse en mitos y percepciones que, a menudo, sirven para justificar o minimizar la violencia, creando barreras para su prevención.

Las investigadoras Ramis (2018, 46) así como Chapa Romero (et al 2022, 86) han identificado mitos que suceden dentro de los contextos universitarios relacionados a la culpabilidad de la víctima, en estas creencias se desplazan la carga de la culpa del agresor a las mujeres que han sido violentadas. Por ejemplo, se tiende a creer que la víctima es

responsable o que provoca las situaciones de violencia, se cree también que las mujeres son violentadas porque dan lugar a esas conductas de los hombres, que estas las provocan o que las consienten. Las autoras también identifican creencias relacionadas a la marginalidad de la violencia considerándola como un problema poco frecuente como algo que ocurre en ambientes deteriorados, en comunidades rurales u otros alejados a sus entornos más cotidianos.

En cuanto a percepciones destacan aquellas relativas a la impunidad y el silenciamiento donde el estudiantado percibe que la universidad considera como un problema las situaciones de violencia basada en género y no toma cartas en el asunto relacionándose con otras creencias relativas a que no sirve de nada denunciar puesto a que el problema se acaba silenciando y olvidando (Valls et al 2009, 54; Chapa 2022, 84). Estas percepciones de inacción institucional a su vez influencian en una desmotivación a la denuncia (Mejía, Veloz y Saeteros 2021, 487).

4.3.3. La dimensión emocional de la violencia basada en género en el ámbito universitario

El estudio de las emociones revela conflictos sociales ocultos tras los datos estadísticos sobre la juventud, mostrando la complejidad de su vida cotidiana más allá de indicadores como deserción escolar, pobreza, desempleo, criminalidad o migración. Su análisis, aunque tradicionalmente vinculado al ámbito psicológico individual, requiere un punto de vista social que implica evidenciar las formas en que se interpretan, aprenden y expresan las emociones que se experimentan en el cuerpo y en la psique, por lo que no se limitan a ser una experiencia aislada del entorno social, en tanto que requieren de otros para existir (López Sánchez y Enríquez Rosas 2020, 6). En este sentido, las emociones se configuran como construcciones sociales que responden a procesos de socialización cultural y a la participación de los sujetos en estructuras sociales (Turner y Stets 2005).

Soto (2016 en citado en Sandoval Zamorano y Jiménez Pelcastre 2022) señala que las emociones se conciben como fenómenos colectivos inseparables del contexto social, político y cultural, lo que da lugar a las geografías emocionales, donde las experiencias de violencia generan emociones como miedo, tristeza o asco, que influyen en conductas como denunciar, callar o buscar apoyo.

Desde la perspectiva de Sara Ahmed (2017), las emociones circulan social y culturalmente, son efectos, no fundamentos, implican investimentos en las normas sociales, se refieren a cómo entramos en contacto con los objetos y con otras personas

donde el cuestionamiento de las normas sociales implica tener un relación afectiva diferente con esas normas.

En la prevención de la violencia basada en género, las emociones como el miedo, la desconfianza o vergüenza no se limitan a experiencias individuales de algunos estudiantes; sino que afectan la forma en que grupos ven y reaccionan a casos de violencia. Y a su vez estas emociones pueden reforzar dinámicas de exclusión silencio o falta de acción ante los casos de violencia basada en género, reduciendo la voluntad actuar.

Por otro lado, sentimientos como la amistad, entendimiento o enfado pueden hacer más fuerte el sentimiento de grupo en la universidad y aportar en la transformación hacia maneras menos violentas de relacionamiento. Así, para parar la violencia basada en género, su intervención no se puede ver solo como algo procedimental de una aplicación sin reflexión de la norma, sino como un caminar juntos, lo que implica tomar en consideración las experiencias y sentires de quienes forman parte de la comunidad universitaria sin dejar de lado la normativa. Los juicios sobre lo "malo" combinan normas y afectos, pero ni las emociones deben reemplazar lo normativo, ni lo normativo lo afectivo.(Ahmed 2017, 291).

El recorrido teórico desarrollado en este capítulo permite comprender la violencia basada en género en el ámbito universitario como un fenómeno que se configura en la intersección entre marcos culturales, relaciones de poder y experiencias subjetivas que atraviesan la vida social de jóvenes estudiantes. Los aportes de la psicología social crítica y del enfoque psicosocial permiten situar estas violencias en los procesos de construcción de sentidos compartidos que circulan en las instituciones. Por otro lado, las epistemologías feministas, junto con las perspectivas sobre performatividad, interseccionalidad y colonialidad, amplían la comprensión del género como una categoría histórica, relacional y situada.

Desde esta articulación teórica planteada para esta primera parte del trabajo, la violencia basada en género en la universidad aparece vinculada tanto a estructuras de desigualdad como a creencias sociales, narrativas culturales y dimensiones emocionales que influyen en la forma en que jóvenes interpretan, reconocen o silencian determinadas situaciones de violencia. En este punto, la noción de barreras psicosociales emerge como un concepto que permite comprender cómo estos distintos niveles (institucionales, culturales y subjetivos) pueden obstaculizar los procesos de prevención y de construcción de entornos universitarios más seguros e igualitarios.

A partir de estos fundamentos conceptuales, el siguiente capítulo presenta el diseño metodológico que orienta la investigación, en el cual se describe el enfoque cualitativo adoptado y las estrategias utilizadas para explorar las experiencias, discursos y percepciones de jóvenes universitarios en relación con la prevención de la violencia basada en género. Asimismo, se caracteriza el contexto de las instituciones de educación superior consideradas en el estudio, el proceso de selección de participantes y el corpus de información analizado. De este modo, el capítulo busca plantear las herramientas necesarias para comprender cómo los marcos teóricos revisados se traducen en un proceso de investigación orientado a identificar y analizar las barreras psicosociales que inciden en la prevención de la violencia basada en género en el contexto universitario.

Capítulo segundo
Enfoque metodológico y contexto institucional para el análisis de las barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género

1. Enfoque de investigación y diseño metodológico

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, inscrito en la psicología social crítica, que concibe el conocimiento como una producción situada, históricamente configurada y atravesada por relaciones de poder. En este marco, se articularon aportes de los estudios críticos de juventud y de género, los cuales permiten problematizar concepciones esencialistas de lo juvenil y centrar el análisis en las condiciones institucionales bajo las cuales las y los estudiantes construyen prácticas y posicionamientos frente a las políticas de prevención y a las dinámicas presentes en el ámbito universitario.

El diseño de la investigación correspondió a un análisis de fuentes secundarias de carácter interpretativo, aplicado a un corpus compuesto por protocolos institucionales y transcripciones de entrevistas a actores institucionales y representantes estudiantiles, provenientes de un estudio previo[5] que da cuenta de los "nudos críticos" en la prevención de la violencia basada en género (Larrea et al. 2025). Sobre estos, se optó por una estrategia metodológica basada en el uso articulado del análisis de contenido cualitativo y el análisis del discurso dada su capacidad para generar una triangulación metodológica que permite visualizar el problema desde diferentes ángulos, compensando las debilidades de cada estrategia con las fortalezas de la otra (Andréu 2002, 4; Benavides y Gómez-Restrepo 2005, 120).

[5] Proyecto interinstitucional "Problemas críticos, oportunidades y buenas prácticas para prevenir y actuar frente a la VBG en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador". En el marco de este proyecto se realizó el "Diagnóstico crítico de la violencia basada en género contra estudiantes universitarios en cuatro regiones de Ecuador: sierra norte, sierra centro, sierra sur y costa" (Larrea et al., 2025), con el respaldo de universidades flamencas, y la Universidad Católica de Lovaina. El estudio fue liderado por la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, en consorcio con la Universidad Politécnica Salesiana, la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la Universidad Central del Ecuador y la Universidad Nacional de Loja. El diagnóstico contó con la aprobación del Comité de Ética en Investigación en Seres Humanos de la ESPOCH (carta de aprobación Nro. AD-09-CEISH-ESPOCH-2024, Riobamba, 26 de junio de 2024).

A diferencia del análisis de contenido clásico, que es una estrategia de síntesis de la información textual mediante una categorización irreversible y una codificación numérica que permite el tratamiento estadístico para realizar inferencias sobre su contexto social (Blanco y Rodríguez 2007, 591). El análisis de contenido cualitativo es "una aproximación empírica y metodológicamente controlada que analiza textos en su contexto de comunicación, sin recurrir a la cuantificación y denotando tanto el contenido manifiesto como el latente, es decir, los significados ocultos" (Mayring 2000, 2).

Este se aplica sobre temas o contenidos estáticos, lo que se dice, a diferencia del análisis de discurso que trasciende el contenido para centrarse en el proceso de comunicación y el uso lingüístico como una práctica social que construye realidades y ejerce poder (Cáceres 2003, 56; Blanco y Rodríguez 2007, 598-9). Esta combinación permitió abordar simultáneamente el plano estructural de las políticas institucionales, que preexisten y condicionan la acción de los sujetos, y el plano experiencial y simbólico, visibilizando la agencia de los jóvenes como protagonistas en la construcción cotidiana de su realidad social.

Este proceso se articuló mediante la puesta entre paréntesis analítica, entendida como un recurso técnico de oscilación analítica que permite examinar la interacción dialéctica entre los recursos institucionales, marcos normativos y operativos y la acción de los sujetos, expresada en la práctica discursiva (Holstein y Gubrium 2013, 3:251).

En función de los objetivos planteados, el análisis cualitativo de contenido se aplicó de forma transversal a los cuatro objetivos del estudio, tanto a los protocolos oficiales como a las entrevistas, con el propósito de sistematizar y explicar el contenido manifiesto y latente de los mensajes, así como de realizar inferencias sobre su contexto de producción (Andréu 2002, 2).

Para los objetivos centrados en la experiencia estudiantil y en la caracterización de las barreras psicosociales y la experiencia de los jóvenes, el análisis se profundizó mediante el análisis del discurso para entender cómo las estructuras del discurso influyen en los modelos mentales de las personas y cómo esto se traduce en estructuras sociales (Van-Dijk 2016) así como como una tarea moral y política orientada a intervenir en situaciones problemáticas para generar transformaciones sociales y políticas (Manzano 2005).

Si bien el análisis de contenido permitió organizar los temas generales presentes en las transcripciones, el análisis del discurso fue necesario para captar emociones, posicionamientos de sujeto y las formas en que los jóvenes se sitúan frente a la norma

institucional, visibilizando el carácter protagónico de estos, evitando reducir a los estudiantes a receptores pasivos de la normativa universitaria.

La articulación entre ambas estrategias analíticas se realizó mediante la puesta entre paréntesis analítica (Holstein y Gubrium 2013, 3:251), que operó como eje integrador del proceso. Este recurso permitió contrastar el *qué* de las políticas prescritas, identificado principalmente a través del análisis de contenido, con el "cómo" de su vivencia e interpretación por parte de los jóvenes, captado mediante el análisis del discurso. A partir de este cruce se construyeron perfiles institucionales de prevención y se caracterizaron las barreras psicosociales como efectos relacionales entre estructuras preexistentes y reflexividad de los sujetos, en coherencia con una comprensión de la violencia basada en género como fenómeno social inscrito en un orden de género históricamente configurado e impuesto.

El rigor del diseño metodológico se garantizó mediante la triangulación de fuentes (documentos institucionales, transcripciones de entrevistas realizadas a autoridades y estudiantes) y la triangulación metodológica entre análisis cualitativo de contenido y análisis del discurso, así como a través del cierre analítico por saturación de categorías, cuando los nuevos datos dejaron de aportar elementos sustantivos para la comprensión del fenómeno estudiado (Andréu 2002, 25). De este modo, las barreras psicosociales no fueron definidas como variables predeterminadas, sino que emergieron del análisis relacional entre estructuras institucionales y reflexividad de los sujetos, en consonancia con la intención analítica central de la investigación.

2. Implementación del diseño metodológico

La implementación inició siguiendo el análisis de contenido cualitativo siguiendo el modelo inductivo de Mayring (2000). Se inició con de la identificación de la problemática social, así como del posicionamiento del investigador y los objetivos de investigación se procedió a realizar preanálisis con el objetivo de colectar "los documentos o corpus de contenidos, formular guías para el trabajo de análisis y establecer indicadores que den cuenta de los temas presentes en el material" (Bardin 1996 en Cáceres 2003, 59). Durante esta fase se realizó una lectura exploratoria del corpus, que evidenció la necesidad de incorporar los protocolos institucionales, debido a la constante referencias a los mismo.

Posteriormente, se realizó una lectura en profundidad del corpus, a partir de la cual se definieron los criterios de selección y el nivel de abstracción de las categorías en

función de la pregunta de investigación. Las categorías se construyeron de manera inductiva, desde el texto, con un nivel inicial de abstracción descriptivo. En este punto el marco teórico cumplió un rol de sensibilización analítica, sin operar como un marco rígido. la codificación se aplicó a unidades de análisis flexibles, correspondientes a frases o párrafos con contexto semántico suficiente.

Tras la codificación de una parte significativa del material, se efectuaron ciclos de revisión y readecuación de las categorías, orientados a fortalecer su coherencia y pertinencia en relación con los objetivos del estudio. Este procedimiento se repitió en una etapa avanzada del análisis, permitiendo ajustar la delimitación categorial y preparar la integración de los resultados. Este proceso se llevó a cabo mediante el software para análisis de datos cualitativos de acceso abierto QualCoder 3.7 (Curtain & Dröge 2025).

La sistematización de los hallazgos permitió identificar no solo los contenidos emergentes, sino también las relaciones entre categorías, lo que facilitó la transición al análisis crítico del discurso. En esta segunda fase, se contextualizaron los discursos mediante la identificación de los actores institucionales y representantes estudiantiles de tres instituciones de educación superior, resguardando criterios éticos de confidencialidad, que hacen inviable identificar a los sujetos más allá de su rol como representantes estudiantiles. En consecuencia, el contexto se amplía a características específicas de la institución educativa como su condición pública o privada, modelo educativo y oferta académica, aspectos relevantes que particularizan la experiencia académica.

El análisis crítico del discurso se centró en el examen de las estructuras discursivas, atendiendo al uso de recursos como eufemismos, metáforas, sujetos difusos y procesos de cosificación, así como a la construcción ideológica del nosotros y el ellos. Se analizó la relación entre la génesis del discurso, su expresión lingüística y sus consecuencias sociales y políticas, revisando y ajustando las relaciones entre categorías interpretativas (Manzano 2005, 3).

Finalmente, el proceso fue sometido a una validación integral mediante revisión analítica y contraste con el tutor de tesis, culminando con la presentación de los resultados finales. El procedimiento se sintetiza en la Figura 1.

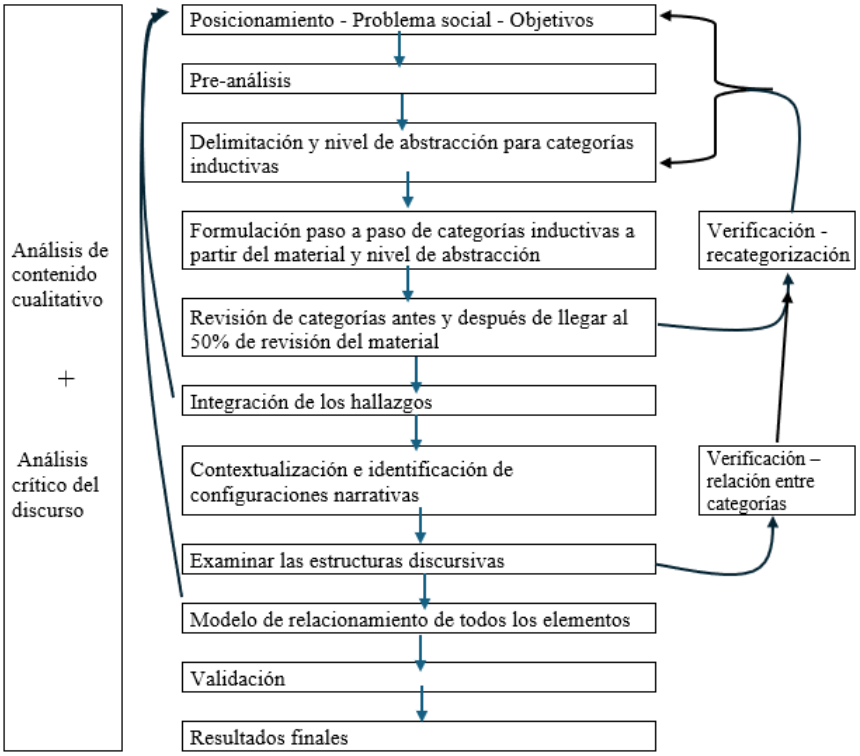


Figura 1. Esquema del proceso analítico
Fuente: Mayring (2000) y Manzano (2005)
Elaboración propia

3. Contexto de la Educación Superior

La educación superior en Ecuador ha transitado de una fuerte influencia religiosa en la colonia a un sistema público, laico y gratuito consolidado en la época liberal (Vivanco 2025). Tras la Constitución de 2008, el Estado asumió el rol de guardián del derecho a la educación superior como un bien público, eliminando los cobros de matrículas en instituciones públicas y creando entes reguladores como la Secretaria Nacional de Educación Ciencia y Tecnología (Senescyt) y el Consejo de Educación Superior (CES) (Burneo y Yunga 2020). En la actualidad, el sistema enfrenta retos de calidad, una brecha persistente entre la oferta y la demanda de cupos, los rezagos de una transición obligada hacia la virtualidad luego de la pandemia (Rodríguez 2022; Vivanco 2025).

Los jóvenes universitarios actuales, como nativos digitales, han extendido la construcción identitaria a entornos virtuales que, enfrentan graves contradicciones, como tener más acceso a la información, pero menos al poder, y mayores niveles educativos, pero menos oportunidades de empleo (Guerrero 2022). El acceso sigue condicionado por factores socioeconómicos; los jóvenes mestizos y de mayores ingresos tienen probabilidades significativamente más altas de ingresar que las poblaciones indígenas o

afroecuatorianas (Rodríguez 2022). Además, la vida universitaria se ve afectada por una violencia sistémica de género que las instituciones buscan erradicar mediante nuevos protocolos y políticas de inclusión (Beltrán et al. 2024).

En el "Ecuador existen 64 universidades y escuelas politécnicas, de las cuales 36 son públicas, 20 son particulares autofinanciadas y 8 son particulares cofinanciadas" (Consejo de Educación Superior 2026, párr. 1). En el contexto de 2023, seis universidades de las regiones costa y sierra del Ecuador se articularon con el objetivo de "mejorar las políticas nacionales de erradicación, prevención y respuesta a la violencia de género en Ecuador, particularmente en las instituciones de educación superior" bajo el proyecto denominado problemas críticos, oportunidades y buenas prácticas para prevenir y responder a la violencia basada en género en las instituciones de educación superior del Ecuador, liderado por la Universidad Andina Simón Bolívar con apoyo de la Universidad Católica de Lovaina (KU Leuven) y el financiamiento del Consejo Interuniversitario Flamenco (VLIR-UOS) (Universidad Andina Simón Bolívar 2025).

El proyecto llevó a cabo un diagnóstico crítico sobre la violencia basada en género hacia estudiantes universitarios en el cual se recolectó información cuantitativa y cualitativa. Con respecto a esta última, corresponde a 34 entrevistas realizadas a 99 miembros de la comunidad universitaria incluyendo autoridades, bienestar universitario, personal implicado en la aplicación del protocolo, docentes expertas en violencia basada en género, representantes docentes y estudiantiles (Larrea et al. 2025).

Sobre la base de este extenso y enriquecido material se constituye la muestra de este estudio, constituido por un subconjunto intencional de documentos y registros preexistentes relativos a los actores de las diferentes universidades. El corpus de análisis fue seleccionado mediante un muestreo propositivo, priorizando aquellos documentos con mayor pertinencia analítica y capacidad para aportar información relevante sobre las barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género.

4. Caracterización de las instituciones de educación superior

Con el propósito de situar el análisis de las barreras psicosociales en contextos institucionales concretos, se presenta una caracterización general de las instituciones de educación superior consideradas en el estudio. Debido a criterios éticos y de confidencialidad, los nombres de las universidades se mantienen en anonimato y se utilizan denominaciones referenciales (IES 1, IES 2 e IES 3). No obstante, se describen algunas características relevantes que permiten comprender el contexto en el que se

desarrollan las experiencias y percepciones de las y los jóvenes participantes. Entre estas características, se incluyen el tipo de institución, su ubicación territorial, la orientación académica y la existencia de políticas o mecanismos institucionales relacionados con la prevención de la violencia basada en género. Esta información permite situar los hallazgos del estudio en marcos institucionales diferenciados, reconociendo que las dinámicas organizacionales, culturales y normativas de las universidades influyen en la manera en que se configuran las barreras psicosociales para la prevención de la violencia basada en género (véase Tabla 1).

Tabla 1
Caracterización general de las IES consideradas en el estudio

Características institucionales	**IES 1**	**IES 2**	**IES 3**
Tipo de institución	Pública	Pública	Particular cofinanciado
Región del país	Sierra centro	Sierra sur	Sierra norte
Campos de estudio con mayor matricula	1. Ingeniería, industria y construcción 2. Salud y Bienestar 3. Administración	1. Educación 2. Ciencias sociales, periodismo, información y derecho 3. Administración	1. Ingeniería, industria y construcción 2. Ciencias sociales, periodismo, información y derecho 3. Administración
Existencia de protocolo institucional sobre VBG	Sí	Sí	Sí
Predominancia de la autoidentificación étnica de los estudiantes matriculados	1. Mestiza 2. No registra 3. Indígena	Mestiza	Mestiza

Fuente: Sistema Integral de Información de la Educación Superior, SIIES, (2023)
Elaboración propia

Estas instituciones de educación superior constituyen espacios clave de socialización y de construcción de trayectorias juveniles relevantes para los objetivos del estudio. En segundo lugar, se consideró indispensable que los documentos y transcripciones incluyeran voces estudiantiles, reconociendo a los y las estudiantes como

sujetos sociales activos y no como meros receptores de las políticas institucionales. Finalmente, se excluyeron aquellas instituciones o registros que no contaban con autorización explícita para el uso secundario de los datos, obteniendo la siguiente muestra (ver Tabla 2).

Tabla 2
Muestra del estudio

Documentos		**IES 1**	**IES 2**	**IES 3**	**Autoridad reguladora**	**Total**
Protocolos		1	1	1	1	4
Transcripciones	Autoridades	1	3	1	-	5
	Bienestar universitario	1	1	1	-	3
	Otras instancias	2	-	1	-	3
	Representantes docentes	1	1	-	-	3
	Docentes expertas	1	-	1	-	2
	Representantes estudiantiles	1	1	1	-	3
	Representantes docentes y estudiantes	-	1	-	-	1
Total		8	8	6	-	22

Fuente: Diagnóstico Crítico de la VBG en IES –Ecuador (2025)
Elaboración propia

La selección final permite analizar la experiencia universitaria juvenil en escenarios institucionales diversos, que difieren en su carácter público o particular, en su orientación humanista, técnica o comunitaria, y en sus modelos de gestión y formación. Esta diversidad constituye un criterio central para el estudio, en tanto posibilita comprender cómo distintos contextos institucionales configuran de manera diferenciada las trayectorias juveniles, las experiencias académicas y las dinámicas sociales que atraviesan la vida universitaria.

4.1. IES 1 institución pública, región sierra centro

La primera institución se ubica en la zona urbana de una ciudad capital de la región Sierra centro del país que se caracteriza por poseer una estructura social heredada del colonialismo, con separación histórica entre élites urbanas e indígenas rurales, además de haber desarrollado un papel fundamental dentro del proceso independentista ecuatoriano,

su composición social es diversa, predominando la población mestiza en la zona urbana y la población indígena y campesina en las zonas rurales (Quishpi 2024, 28).

Esta institución de educación superior laica, de acceso público se caracteriza por su orientación politécnica, su trayectoria institucional se vincula históricamente a la formación técnica, científica y tecnológica, con un fuerte énfasis en la vinculación con el entorno productivo y social. Su modelo educativo se basa en un enfoque por competencias, orientado al desarrollo integral del estudiante bajo principios de formación académica, ética y de servicio.

De acuerdo con datos del Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES, 2023), esta institución registró un total de 16 519 estudiantes matriculados en 2023, en su campus principal. En este espacio, la distribución por sexo muestra una relativa paridad, con 8 510 hombres y 8 009 mujeres, puesto que se observan diferencias relevantes en la distribución por sexo dentro de las áreas con mayor concentración de matrícula. En el área de Ingeniería, industria y construcción predomina la matrícula de hombres (3 703 frente a 1 449 mujeres), mientras que en el campo de Salud y bienestar se evidencia una mayor presencia de mujeres (2 213 mujeres frente a 905 hombres), reflejando la presencia de trayectorias educativas orientadas hacia ciertos campos considerados masculinos o femeninos.

4.2. IES 2 institución pública, región sierra sur

La segunda institución se ubica en la región Sierra sur del país, en la zona urbana de una ciudad capital de escala media de un territorio históricamente estratégico por conectar la costa con la amazonia. Su periferia se describe como un espacio disperso, discontinuo e incompleto, con deficiencias en infraestructuras y servicios básicos, lo que genera una fuerte dependencia de los habitantes de los bordes hacia el núcleo central para acceder a trabajo, educación y servicios (Segarra 2021).

En la zona centro sur se ubica esta universidad pública, de larga trayectoria histórica caracterizada por ser de los principales referentes en educación superior en su zona de influencia y por haber atravesado, en la última década, un proceso de intervención y reorganización institucional que modificó su modelo académico y de gestión.

Se define como una institución autónoma, laica y multidisciplinaria, su oferta académica es amplia y diversa, con programas de pregrado y posgrado en distintas modalidades. De acuerdo con datos del Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES, 2023), esta institución registró un total de 17 447 estudiantes

matriculados en 2023, con una distribución por sexo de 10 444 mujeres frente a 7 003 hombres, un patrón que se mantiene en los campos de estudio con mayor concentración de matrícula que corresponden a Educación y a Ciencias sociales, periodismo, información y derecho. En el primero, se observa una marcada mayoría de mujeres (3 390 frente a 1 413 hombres), similar al segundo donde predomina la participación de mujeres (2 453 frente a 1 526 hombres). No obstante, en campos como Ingeniería, aunque no se ubica entre los de mayor matrícula, la distribución por sexo evidencia una marcada sobrerrepresentación masculina (1 167 hombres frente a 311 mujeres), reflejando configuraciones educativas que combinan transformaciones en la participación femenina con la continuidad de ciertas orientaciones diferenciadas entre campos de estudio.

4.3. IES 3 institución particular cofinanciada, sierra centro

La tercera institución se ubica en la capital administrativa del Ecuador, un distrito metropolitano en el que su desarrollo urbano se ha visto marcado por la migración del campo hacia la ciudad, lo que dio origen a nuevos barrios y sectores populares, especialmente en el sur. Al mismo tiempo, la ciudad presenta diferencias sociales y espaciales entre el norte, asociado a mayor desarrollo económico, y el sur, vinculado históricamente a sectores marginalizados.

En la zona urbana de la capital se ubica en dos campus, uno al sur donde se concentra la oferta educativa relacionada a ciencias e ingenierías y otro en el sector centro norte donde se concentran la oferta de ciencias sociales. Esta universidad particular cofinanciada de inspiración religiosa, cuyo modelo educativo se fundamenta en una tradición pedagógica orientada a la formación integral de la persona.

De acuerdo con datos del Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES, 2023), esta institución registró un total de 11 183 estudiantes matriculados en 2023, con una distribución por sexo de 6 736 hombres frente a 4 447 mujeres. Sus campos de estudio con mayor concentración de matrícula corresponden a Ingeniería, industria y construcción, y a Ciencias sociales, periodismo, información y derecho. En el primero, se observa una marcada sobrerrepresentación de hombres (3 205 frente a 726 mujeres), mientras que en el segundo se evidencia una mayor participación de mujeres (1 830 frente a 1 435 hombres). Estos datos reflejan la persistencia de una distribución diferenciada por sexo en los campos de formación, donde las áreas técnicas continúan siendo mayoritariamente masculinizadas, en contraste con una mayor presencia de mujeres en campos vinculados a las ciencias sociales.

5. Acceso a la información, resguardos éticos y reflexividad

El acceso a los documentos se realizó mediante un procedimiento formal de autorización, supervisado por un comité editorial interinstitucional conformado por un representante de cada universidad participante en el proyecto previo. Los datos analizados corresponden a registros previamente anonimizados, categorizados únicamente según el rol institucional de los participantes (autoridades, personal de bienestar universitario, personal involucrado en la aplicación de los protocolos, docentes, expertas en violencia de género y representantes estudiantiles).

El procedimiento de autorización incluyó la presentación escrita del plan de investigación y de los objetivos analíticos, la deliberación del comité editorial, la retroalimentación metodológica correspondiente y la emisión de una decisión expresa de aprobación. El uso de la información estuvo estrictamente delimitado a los objetivos del plan aprobado y contó con acompañamiento metodológico durante el proceso analítico.

Como parte del resguardo ético, se establecieron compromisos de confidencialidad orientados a evitar la identificación de personas e instituciones, motivo por el cual las universidades participantes son presentadas de forma anonimizada y los datos se utilizan exclusivamente con fines académicos y analíticos.

En coherencia con estos principios éticos, la investigación también se reconoce como un proceso situado, desarrollado desde la posición del investigador, cuya formación de base es la psicología clínica, con una adscripción explícita a la psicología social crítica que se ha desarrollado desde el último año y a su compromiso político con la transformación social y la construcción de sociedades más justas. Esta ubicación teórico-política orientó el interés analítico hacia la identificación de barreras psicosociales, evitando explicaciones centradas en déficits individuales.

El investigador cuenta con experiencia previa en atención psicosocial a casos de violencia basada en género en contextos de asistencia humanitaria, así como asistente de investigación en el proyecto previo del cual proviene el corpus analizado, específicamente en tareas de análisis de datos. Si bien no ha estudiado ni trabajado en las instituciones analizadas, sí mantuvo articulaciones institucionales y espacios de coordinación con representantes de las universidades participantes, en el marco del proyecto interuniversitario, lo que supuso una relación de cercanía funcional con el campo de estudio.

Durante el proceso analítico se identificó el riesgo de confirmar expectativas previas, especialmente ante la posibilidad de no hallar elementos sustantivos en el corpus.

Para gestionar estos sesgos, se recurrió a lecturas reiteradas de los documentos, a la articulación metodológica entre el análisis cualitativo de contenido y el análisis del discurso, y a la supervisión constante con el tutor de tesis, tanto en la construcción de categorías como en la interpretación de los hallazgos. Esta estrategia permitió tensionar las interpretaciones iniciales y sostener un ejercicio reflexivo continuo.

Finalmente, se reconoce que, al tratarse de una investigación documental interpretativa, los alcances del estudio se circunscriben a la identificación y caracterización de barreras psicosociales en contextos institucionales específicos. No es posible, con este diseño, dar cuenta de los impactos diferenciados de dichas barreras en función de identidades particulares ni reconstruir trayectorias individuales, lo que constituye un límite asumido del estudio y una línea abierta para futuras investigaciones.

Capítulo tercero
Resultados: Barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género en jóvenes universitarios

En este capítulo se presentan los resultados derivados del análisis de contenido cualitativo y del discurso, se explora el encuentro y desencuentro entre las perspectivas institucionales, marcadas por enfoques normativos y prescriptivos, y las perspectivas estudiantiles, donde la violencia basada en género y su prevención se vive como una experiencia central.

El contenido se organiza en un primer apartado que aborda como se configura desde la mirada institucional, en tres diferentes instituciones de educación superior, la prevención de la violencia basada en género, mostrando los resultados obtenidos a través de los protocolos para la violencia basada en género en las instituciones de educación superior y las perspectivas de autoridades, personal de bienestar universitario, personal que intervienen en la aplicación del protocolo, representantes docentes y docentes con experticia en género.

Un segundo apartado muestra de manera puntual las características sobresalientes que distinguen como se configura la prevención de la violencia basada en género en cada institución de educación superior. Y por último, en los tres siguientes apartados se aborda la experiencia juvenil distinguiéndola en cada institución de educación superior, profundizando en los contenidos y efectos discursivos que intervienen en la prevención de la violencia basada en género, así como las alternativas y propuestas que se generan desde el estudiantado.

En la Figura 2, se describen las categorías trabajadas a partir de coocurrencias en el análisis de contenido cualitativo complementadas mediante el análisis del discurso dando cuenta mediante líneas y flechas sus relaciones. El espacio intermedio pretende representar el encuentro entre las perspectivas estudiantiles e institucionales se estimulan, dialogan y transforman o refuerzan, contenidos que orientan como entender las acciones que se dan como producto de la aplicación de las prácticas de prevención que a su vez generan impactos en la participación y la cercanía con la institución, pero también se resaltan como estos impacto reconfiguran las iniciativas de los jóvenes en cuanto a prevención, mostrando no solo impactos preocupantes si no también alternativas.

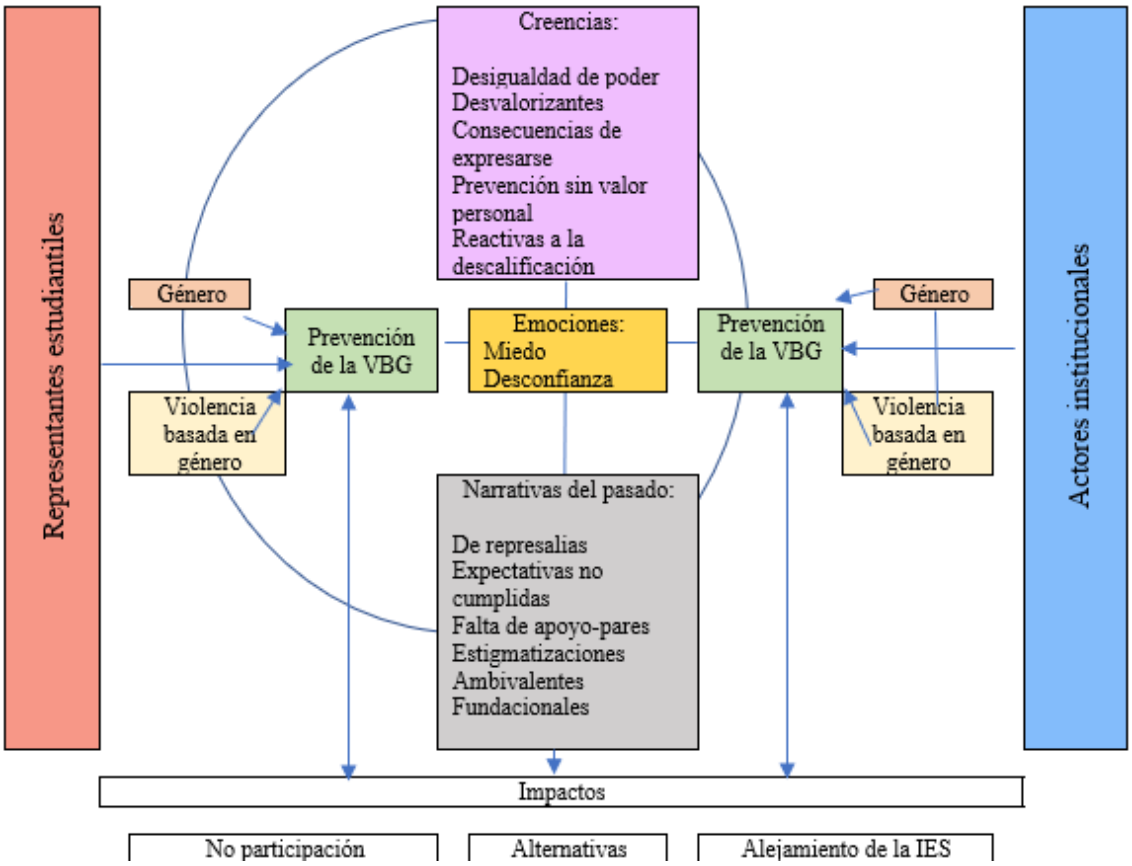


Figura 2. Relaciones entre categorías
Fuente: Diagnóstico Crítico de la VBG en IES -Ecuador (2025)
Elaboración propia

En las Figuras 3 y 4 podemos observar, que las palabras de mayor tamaño son las que más veces han sido mencionadas de acuerdo con la extracción mediante codificación realizada. Las palabras que se repitieron más en actores institucionales fueron: ser, mujeres, víctima, violencia, chicos, denuncia, debe, género, inducción, formación. Mientras que las palabras más frecuentes en los estudiantes fueron: violencia, estudiante, profesor, miedo, bienestar, red, acompañamiento, complicidad, campaña.

En la comparación de las nubes de palabras, violencia aparece con mayor tamaño en el discurso estudiantil, mientras que en el institucional ocupa un lugar menor. Entre los actores institucionales destacan términos como ser, debe y debería, lo que refleja un discurso normativo y prescriptivo, además. En contraste, en la nube de los estudiantes resaltan las palabras estudiante y miedo: la primera indica una identidad colectiva construida desde la experiencia universitaria, y la segunda evidencia la presencia de una atmósfera emocional marcada por inseguridad y desconfianza frente a figuras de poder. En conjunto, los resultados muestran un desencuentro semántico entre discursos: mientras

las instituciones enmarcan la violencia en términos normativos, los estudiantes la viven como experiencia central, atravesada por miedo y necesidad de apoyo.



Figura 3. Frecuencia de palabras en actores institucionales
Fuente: Diagnóstico Crítico de la VBG en IES -Ecuador (2025)
Elaboración propia



Figura 4. Frecuencia de palabras en representantes estudiantiles
Fuente: Diagnóstico Crítico de la VBG en IES -Ecuador (2025)
Elaboración propia

En los siguientes apartados, se detallará la información recolectada de manera general, la misma que fue organizada en categorías y subcategorías.

1. Perspectivas institucionales sobre la prevención

La categoría de configuración de la prevención de la violencia basada en género en la institución de educación superior hace referencia a los elementos conceptuales centrales que giran en torno a las estrategias de prevención, así como las formas concretas en que dichas conceptualizaciones se traducen en prácticas institucionales. Esta dimensión resulta especialmente relevante, dado que el fenómeno de la violencia basada en género se encuentra en constante cambio, lo que implica que tanto las prácticas en las que se expresa como las conceptualizaciones que se utilizan para definirla se modifican. Además, los contextos en los que estas violencias se producen no operan como simples telones de fondo, sino que inciden directamente en las prácticas y en sus interpretaciones (Vázquez Laba et al. 2022).

1.1. Lo normativo en los protocolos

En general los protocolos se presentan como instrumentos enfocados a guiar y apoyar la atención y prevención de la violencia basada en género en las instituciones de educación superior, el protocolo de la institución, que para ese entonces, regulaba a las instituciones, destaca en ser referente en cuanto a lo que no conste en protocolos más específicos como así lo explicita el protocolo de la tercera institución donde se menciona que cualquier otro contenido que no contemple el protocolo será cubierto por lo expresado en el de la autoridad reguladora. Para el caso de la segunda institución su protocolo hace alusión exclusiva a la atención y acompañamiento, aunque presenta contenidos relacionados a la prevención en cuanto a cómo se conceptualiza el género y la violencia.

El protocolo general presenta un glosario en el que expresa claramente el concepto de género como una construcción social en permanente construcción. Para el caso de la primera institución, este es más difuso en el texto sin un acápite o glosario especifico, pero del cual se puede extraer que el género se lo aborda como categoría de análisis para identificar desigualdades. En el caso de la segunda institución se lo expresa como un sistema de relaciones culturales entre los sexos, se hace alusión a normas culturales para el comportamiento de hombres y mujeres. Por último, la tercera institución no presenta una conceptualización específica.

Para el caso del concepto de violencia basada en género desde el protocolo general se expresa como una acción de daño que se justifica en diferencias sociales adjudicadas a hombres y mujeres. La primera institución presenta un marco teórico ampliamente desarrollado en el que se enfatiza de igual forma lo expresado por el protocolo general,

resalta su existencia en el ámbito público como privado y el carácter estructural que subordina a las mujeres y eleva la supremacía de los hombres. La perspectiva en la segunda institución hace referencia expresa a lo expuesto por la organización mundial de la salud en el que se reitera lo expuesto por los anteriores documentos. Para la tercera institución al igual que en el concepto anterior se adscribe a lo expuesto por el protocolo general.

En cuanto a la prevención de esta violencia, como concepto en el protocolo general se evidencia una presencia parcial, se menciona la transformación de imaginarios, prejuicios y prácticas que perpetúan la violencia dirigida hacia las mujeres y los colectivos LGBTIQ+. Por su parte, la primera institución hace una expresa definición en el que se explicita la prevención de la violencia como un conjunto de medidas para evitar, detener y reducir las consecuencias de principalmente la violencia sexual. Hace alusión a la necesidad de la coordinación de las instituciones, el estado y la comunidad. En cuanto a la segunda institución esta no presenta una conceptualización específica y en la tercera se hace una corta referencia a evitar conductas lesivas.

Para terminar, las medidas de prevención que se expresan en el protocolo general declaran procesos de sensibilización a través de campañas de comunicación y procesos formativos permanentes enfocados en el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. Para la primera institución, las medidas declaradas son más desarrolladas e implican, además de las expuestas en el protocolo general, medidas de detección temprana, puntos de atención y asesoría a la comunidad universitaria, la creación de ambientes de confianza y seguridad y recalcan la necesidad de incluir en estos procesos la coordinación con los diversos estamentos. El protocolo de la segunda institución no presenta medidas específicas y en la terca institución se expresa la realización de campañas permanentes de sensibilización sobre conductas lesivas, así como capacitación en la implementación del protocolo dirigido al personal que esta designado para su implementación.

De manera general, este primer acercamiento deja entrever el carácter profundo de la violencia basada en género en la cultura y las relaciones, la pluralidad en cuanto a la vivencia de este fenómeno, pero también nos muestra lo que sigue faltando. Si bien la presencia conceptual de otras formas de vivir la sexualidad y el género distintas al binarismo tradicional de hombre y mujer se expresan de manera general en los documentos, un aterrizaje a sus vivencias es lo que queda faltando. Se enfatiza, y con razón, en la magnitud de la violencia hacia las mujeres, lo que significa a su vez no

nombrar también el alcance hacia la comunidad LGBTIQ+ y mucho menos el alcance a las formas de identificarse dentro de la masculinidad.

Estas primeras conceptualizaciones como se presentó están activamente influyendo en los contenidos que regirán a una práctica preventiva desde una práctica que si no se enfatiza en la necesidad de coordinación intra y extrainstitucional corre el riesgo de entenderse como una práctica aislada, que no conecta con las perspectivas y necesidades de con quienes se convive.

Por último, y relacionado a las medidas para la prevención se aprecia por una parte un desarrollo más explícito sobre el género y la violencia lo que contrasta con un contenido menos desarrollado sobre la prevención de esta, si bien se hace alusión en primera instancia a su carácter cultural y estructural, las medidas de prevención difícilmente se las podría considerar como enfocadas a procesos culturales y estructurales, más bien se aprecian como medidas individualizadas enfocadas en un receptor.

1.2. Género, identidades y roles definidos

En cuanto a la conceptualización de género en los actores institucionales en la primera institución, destacan concepciones relacionadas con binarismos donde difícilmente se entreven otras identidades, las concepciones acerca del género se relacionan más a lo que es hombre y mujer, y otras añaden la noción de rol binario: "Género es el tema de los roles que desempeñan tanto hombres como mujeres" (Bienestar Universitario IES 1, entrevista personal). "Otro concepto, sería eso, hombre, mujer" (Autoridades IES 1 2024, entrevista personal

En el caso de la segunda institución, se plantea una ampliación conceptual del género en tanto como identidad "la identidad de género que tiene, que tienen estudiantes, docentes", señalando que la discusión institucional no se limita a las categorías tradicionales, "no solamente se habla de género, hombre, mujer, masculino, femenino, sino también todas las diversidades sexo genéricas. (Autoridades IES 2 2024, entrevista personal), sugiriendo un reconocimiento explícito de la pluralidad de identidades de género dentro del espacio universitario.

En este mismo eje, algunas autoridades en la tercera institución aluden directamente a definiciones contenidas en los protocolos institucionales para sustentar su comprensión del género, sugiriendo que el avance se encuentra principalmente en el plano formal o administrativo: "Nosotros tenemos el protocolo de intervención y también el

reglamento de procesos disciplinarios y ahí en función de terminologías hay cuestiones como que muy puntuales" (Bienestar Universitario IES 3 2024, entrevista personal).

1.3. Violencia basada en género directa y binaria

Una primera tendencia dentro de las perspectivas en la primera y segunda institución se corresponde con una visión binaria del género, donde la violencia se entiende en función de la relación entre hombres y mujeres. En esta misma línea, algunos actores la asocian de manera más directa con lo femenino:

> Va más dirigido hacia las mujeres y todo lo relacionado con lo femenino (Gremio de docentes IES 2 2024, entrevista personal)
> Cuando nosotros hablamos de violencia de género, es como que, en algunas circunstancias, más se da como que el derecho de la mujer (Entrevista Autoridad IES1).
> El violentar un derecho que tengan tanto las mujeres como los hombres, el violentar espacios que se desarrollen entre los hombres y las mujeres (Bienestar Universitario IES 1 2024, entrevista personal).

En la segunda y tercera institución, otras respuestas conciben la violencia basada en género en una dimensión directa de la violencia. indicando acciones específicas, como la discriminación, o la describen como actos ejercidos sin intención, de tal forma que se diluye las responsabilidades de quienes cometen estos actos, presentando justificaciones para los mismo; además, se identifican alusiones a que el concepto se encuentra ya dado en fuentes externas:

> Uno puede decir que no puede violentar al género, pero sin querer a veces lo hace.
> La violencia es que prácticamente uno puede discriminar a la otra persona en diferentes aspectos (Gremio docentes IES 2 2024, entrevista personal).
> Por decirlo así ya está predeterminado en base también a lo que encuentras, en el internet o lo que encuentras en los libros, a lo que nos dan en las formaciones, de esa manera hemos trabajado (Bienestar Universitario IES 3 2024, entrevista personal)

Finalmente, desde posiciones más críticas, se advierte que estas definiciones resultan limitadas, pues no permiten visibilizar de manera compleja las relaciones de poder y matrices de opresión que sostienen la violencia de género: "Hay un problema muy grave en esa definición de violencia de género que tenemos y es que no nos permite mirar de manera compleja las relaciones de poder que se activan" (Docentes expertas IES 3 2024, entrevista personal).

1.4. Prevención de la violencia basada en género: más ejecución y menos problematización

En relación con el concepto de prevención de la violencia basada en género en las universidades, se observa que este aparece poco problematizado y más bien orientado hacia un plano procedimental. La mayoría de las respuestas asocian la prevención con la ejecución de talleres, jornadas de sensibilización y procesos de capacitación dirigidos a la comunidad universitaria. Otras concepciones la sitúan de forma implícita en el marco de líneas estratégicas institucionales, particularmente a través de la transversalización de ejes de igualdad, género y cultura de paz: "Una de las acciones claves es la transversalización de los ejes de igualdad no se lo planteó como prevención de las violencias, si no en el desarrollo de una cultura de paz y respeto a la diversidad. Eso está planteado como una de las apuestas estratégicas de la universidad y a partir de eso en el plan operativo" (Autoridades IES 2 2024, entrevista personal).

Las dinámicas dentro de las universidades son complejas, y una postura no representa a la totalidad de la institución, dentro de estas se encuentran también posiciones que se cuestionan entre sí. Por ejemplo, al respecto de nuestro tema también emergen visiones que reconocen que la prevención no puede limitarse a un solo departamento o unidad, sino que requiere la implicación conjunta de toda la estructura universitaria. Y desde posturas críticas se enfatiza en que más allá de una comprensión conceptual o clasificatoria de la violencia basada en género es necesario para su prevención comprenderla en sus diferentes dimensiones, en cómo se reproduce, como se vive y repensar la pedagogía que se ha utilizado:

> Tú pregunta a cualquiera y te repite lindo, te repiten perfecto. Entonces se sientan aquí les digo ¿qué es violencia de género? es la violencia física, psicológica y sexual y está dividida, todo el mundo te repite la definición, pero el asunto es ¿cómo se vive eso en el cuerpo? ¿Cómo se identifican esas matrices? [de opresión] (Docentes Expertas IES 3 2024, entrevista personal)
>
> No es una cuestión solo de una instancia esto nos involucra a todos (Bienestar Universitario IES 3 2024, entrevista personal).
>
> Yo creo que el pararse como a recitar lo que hay que hacer no siempre es lo correcto, yo creo que, sí se debería interactuar de una manera diferente para poder llegar a los chicos, una manera pedagógica (Docentes Expertas IES 1 2024, entrevista personal)

En cuanto a prácticas hallamos que entre las más extendidas están aquellas encaminadas a la difusión de normativa como códigos de ética, protocolos de actuación, así como información para identificar situaciones de violencia, con la utilización de múltiples canales como correos institucionales, redes sociales, infografías impresas, códigos QR, proyecciones en salas de espera, cuadernos estudiantiles y a disponibilidad

en plataformas virtuales de aprendizaje. De estos se resalta que suelen ser con mayor énfasis en los primeros niveles y a inicio del periodo escolar, así como también enfoques que lo tratan de realizar continuamente. Por otra parte, encontramos en menor extensión que la prevención se plantea desde una lógica formativa que enfatiza el recordatorio de los roles docente estudiante dentro de la IES, así como el incremento de vigilancia:

> Dentro de la socialización de servicios que tiene bienestar estudiantil, socializamos las normativas… nosotros explicamos de qué se trata nuestros protocolos, damos el tema de prevención de violencia a través de qué se hace con un protocolo, se les explica a los estudiantes, acompañan también docentes, muchas de las veces a hacer referencia a esta explicación o esta socialización de que contiene o de qué se trata el protocolo de actuación (Bienestar Universitario IES 1 2024, entrevista personal).
> Vamos con casos prácticos, les hablamos incluso, a ver, ¿cree usted que es normal que el docente le invite a usted a tomar un café? lo que queremos es que cada uno sepa cuál es su rol.
> Nosotros acá dentro de la institución tenemos una consola que se asemeja al ECU 911 […] Trabajamos con la policía, hemos permitido que la policía entre a los predios y haga sus rondas (Autoridades IES 1 2024, entrevista personal).
> Lo hacemos de forma permanente para generar esa cultura de paz, esta cultura de prevención, de capacitación para que ellos conozcan y sepan a dónde acudir, en un supuesto de que esto ocurra (Bienestar Universitario IES 2 2024, entrevista personal).
> Una de las cosas que hemos hecho es difundir de todas las formas posibles el protocolo, para el tema de violencias de acoso, temas de género (Autoridades IES 3 2024, entrevista personal).

Entre otras formas y estrategias encontramos que en las instituciones de educación superior se realizan ferias institucionales con la participación de estudiantes, docentes y centros médicos, donde se difunden los servicios de bienestar universitario y los protocolos de prevención de la violencia basada en género. Estas ferias suelen ser abiertas al público y, aprovechando convenios con otras instituciones y colegios, se combinan con la presentación de otras actividades como oferta académica y becas, introduciendo al mismo tiempo información sobre los servicios de bienestar universitario relacionados con esta violencia. En menor medida se encuentran estrategias de psicoeducación, talleres lúdicos, charlas, foros y actividades como gincanas y diversas adaptaciones a las actividades en base a las características del estudiantado y en coordinación con este.

> Aprovechamos cuando se hace, las ferias de oferta académica, entonces va a un stand de bienestar estudiantil dándoles a conocer los servicios (Autoridades IES 1 2024, entrevista personal).
> Al inicio de cada periodo lectivo con todos los alumnos nuevos, hacemos un momento de socialización del protocolo, también una gincana para que los alumnos puedan apropiarse del protocolo y de la, y de la normativa (Autoridades IES 3 2024, entrevista personal).
> Hemos tenido la posibilidad como institución de elaborar actividades, capacitaciones, foros, charlas, actividades lúdicas formativas con estudiantes (Bienestar Universitario IES 3 2024, entrevista personal).

Sin duda las actividades más comunes y empleadas desde las miradas institucionales han sido aquellas enfocadas a incrementar el conocimiento con respecto a la violencia basada en género y sus implicaciones en cuanto a causas, efectos e identificación de sus formas más comunes. En su mayoría utilizando bibliografías y documentos ampliamente reconocidos. Sí todas las personas que conforman la comunidad universitaria estuvieran de acuerdo en que dichas prácticas son suficientes, podríamos decir que, no habría la necesidad de explorar otras opciones. Los resultados nos demuestran que, en ciertas instituciones de educación superior, las realidades que experimentan las han encaminado a seguir explorando formas complementarias de realizar actividades de prevención más allá del hecho de informar e incrementar el conocimiento acerca de la violencia basada en género. Se resalta la palabra lúdica, como aquello que llama e incita a la participación de los estudiantes, se encuentran experiencias positivas y esperanzadoras acerca de la diversificación de las metodologías de trabajo y aparecen iniciativas relacionadas al teatro.

La diversificación de la oferta en cuanto a prevención que se narra no ha ocurrido de manera aislada dentro de una oficina, sino que ha involucrado la participación activa de diversos miembros de la comunidad universitaria, resaltando la participación de los gremios estudiantiles y de los grupos críticos que existen al interior de las mismas instituciones.

> Hemos difundido con la federación de estudiantes todo este material digital para que ellos compartan en sus redes […] hemos incluido talleres formativos lúdicos con representantes estudiantiles […] hay juegos preguntas que llevan un premio, incluso en el 2023 hicimos una especie de feria con stands y ahí hablábamos de la normativa y este tipo de problemáticas y dábamos información trípticos, servicios de bienestar […] visitaban de 13 a 15 estaciones todo era relacionado con tema de acoso y violencia entonces les dábamos el contenido y ellos hacían una actividad lúdica cerraban haciendo un mensaje, poniendo sus manos, hablando del acoso […] Tratamos de apoyarnos del grupo de investigación […] para que los chicos estén atentos así como la obra de teatro […] pero es algo creo yo que es tan valioso que se puede replicar talvez llegando a más público porque a veces lo chicos no se enteran o no conocen la importancia, la esencia del mensaje que pueden ellos también ser parte (Bienestar Universitario IES 3 2024, entrevista personal).

2. Caracterización de la prevención de la violencia basada en género en las IES

A continuación, se presenta la Tabla 3 que contiene de manera comparativa los resultados obtenidos en las tres instituciones que representan las nociones de género, violencia de género, su prevención y las prácticas para esta conforme a lo señalado por sus principales actores y normativa.

Tabla 3

Comparación sintetizada de los contenidos relacionados a la prevención de la violencia basada en género en las instituciones de educación superior en estudio

Eje	IES 1	IES 2	IES 3
Género en los protocolos	Categoría de análisis para identificar desigualdades principalmente entre hombres y mujeres.	Definición coincidente con la formulación de Lamas (1996, 12): "Sistema de relaciones culturales entre los sexos".	No está explicito. Remite al protocolo general de la Senescyt (2018, 42): "Término complejo, multifacético, polisémico (con varios significados), en permanente construcción y redefinición".
Violencia basada en género en los protocolos	Acción que causa daño como producto del orden social de género donde se subordina a las mujeres y aquellas personas que no se encasillan en el esquema binario sexo/género.	Definición atribuida a OMS, conceptualmente coincidente con la formulación de Naciones Unidas (ONU Asamblea General 1993, art. 1): "Todo acto de violencia que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual y psicológico o para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada".	No está explícito. Remite al protocolo general de la Senescyt (2018, 43): "cualquier acto perjudicial incurrido en contra de la voluntad de una persona, y que está basado en diferencias socialmente adjudicadas (género) entre mujeres y hombres".
La prevención en los protocolos	Intervención integral, articulada y sostenida para evitar o detener la violencia sexual y reducir sus efectos. Se listan actividades enfocadas a formación, sensibilización y difusión.	Ausencia de definición	Referencia a evitar conductas lesivas, además de trabajar en campañas permanentes de sensibilización sobre estas conductas y capacitación del personal en implementación del protocolo e intervención en crisis
Género desde los actores institucionales	Predominio de una visión binaria del sistema sexo género, asociada a roles sociales para hombres y mujeres. Las diversidades se reconocen como un tema poco explorado.	Predominio de una visión a nivel identitaria que reconoce expresiones masculinas, femeninas y de diversidades sexo-genéricas.	Predomina una concepción de construcción social que demanda una respuesta institucional integral, incluyendo sensibilización docente. Su comprensión se orienta principalmente por definiciones y lineamientos normativos.
Violencia basada en género desde los actores institucionales	Agresión o vulneración de derechos por la condición de ser hombre o mujer, entendida principalmente en relación con las mujeres, pero reconocida también en algunos casos hacia varones. Se registra que ocurre principalmente por el desconocimiento de las normativas.	Discriminación o vulneración de derechos por razones de género, asociada sobre todo a las mujeres, pero también reconocida en otras formas, y abordada desde un enfoque institucional que busca transversalizar la igualdad y generar un cambio cultural	Se reconoce principalmente a través de definiciones normadas en protocolos y reglamentos institucionales, esta se amplía conforme se realizan intervenciones colectivas de prevención

Prevención desde losa actores institucionales	Predominan acciones centradas en la socialización de normativas y protocolos, talleres y ferias institucionales con una estrategia informativa, incorporación del tema en asignaturas y espacios de nivelación, difusión de códigos de ética, protocolos y medidas de seguridad enfocadas en la vigilancia.	Predominan acciones de capacitación, talleres, charlas y psicoeducación para estudiantes y docentes, uso de fichas socioeconómicas para identificar vulnerabilidades, y transversalización de ejes de igualdad dentro de la planificación institucional, buscando generar un entorno inclusivo y de cultura de paz.	Amplia difusión de normativas mediante talleres, actividades lúdicas, charlas, gincanas, redes sociales y material impreso, involucrando a docentes, estudiantes, representantes estudiantiles y personal administrativo, complementado con capacitaciones continuas y apoyo de instancias externas, además de actividades colectivas, presentaciones de teatro.
Género - Estudiantes	Vivencia individual, como la forma en que una persona se siente identificada.	Constructo social relacionado con la identidad, la autoidentificación y la experiencia personal, distinto del sexo biológico.	Construcción social y cultural que asigna roles y expectativas a las personas según su sexo, influyendo en cómo se perciben e identifican.
Violencia basada en género - Estudiantes	Actos de maltrato o abuso que irrespeta la identidad, sentimientos y derechos de las personas, involucrando a diversos actores y ámbitos de interacción. Su prevención se la plantea desde el acompañamiento.	Cualquier acción o conducta que discrimina, perjudica o limita a una persona por su identificación de género, afectando principalmente a mujeres y personas con identidades diversas dentro de estructuras sociales misóginas. Se reconoce la necesidad de identificar las situaciones de violencia e involucrar a los docentes en su prevención	Cualquier daño físico, sexual o psicológico basado en roles y estereotipos de género, afectando principalmente a mujeres, pero también a hombres dentro de estructuras sociales y culturales preexistentes. Se plantea la prevención como una necesidad e iniciativa
Prevención -Estudiantes	Actividades y campañas participativas. Se enfocada en prácticas expresivas a través del arte y la música, uso de materiales informativos de difusión. Colaboración con bienestar estudiantil y la comunidad, buscando sensibilizar y brindar apoyo de manera indirecta y no invasiva.	Eventos, talleres y campañas de sensibilización y visibilización, promovidos en conjunto por estudiantes y algunos docentes, enfocados en la identificación de la violencia, con apoyo de organizaciones externas, pero sin existencia clara de proyectos institucionales formalizados ni difusión sistemática.	Eventos, campañas y talleres de visibilización y sensibilización, gestionados con apoyo docente, se destaca el uso de alternativas artísticas y de teatro, centrados en educación sobre protocolos, tipos de violencia y escucha a víctimas, sin mandatos institucionales explícitos ni proyectos formalizados.

Fuente: Diagnóstico Crítico de la VBG en IES Ecuador (2025) y protocolos de violencia de género de las IES en estudio
Elaboración propia

Los resultados muestran que la prevención de la violencia basada en género no se ciñe únicamente a la existencia de protocolos o discursos formales, sino que se caracterizan en relación con sus contextos diferenciados por la cultura institucional y las trayectorias histórico, territoriales de cada universidad. El enfoque técnico de la institución politécnica, la dinámica política del estudiantado en la universidad pública y

la orientación ética-pedagógica de la universidad cofinanciada producen formas distintas de entender y practicar la prevención.

Para el caso de la IES 1, institución pública con perfil politécnico y fuerte presencia de áreas técnicas e ingenieriles, predomina una visión binaria del género, asociada a roles sociales diferenciados. La prevención de la violencia basada en género se entiende principalmente como una vulneración de derechos hacia las mujeres, aunque se reconoce también hacia varones. Las acciones preventivas son de carácter informativo y normativo: socialización de protocolos, talleres, ferias, incorporación del tema en asignaturas y difusión de códigos de ética. En los estudiantes, se promueven actividades participativas y expresivas (arte, música), con apoyo de bienestar estudiantil, pero de manera indirecta y no invasiva. Predomina un enfoque reactivo centrado en la difusión de normativas y vigilancia. La rigidez en cuanto a los roles de género expresados se presenta similar a las estrictas distinciones de clase sociales heredadas del colonialismo.

Para el caso de la IES 2 de orientación multidisciplinaria y un discurso institucional explícitamente vinculado con la transformación social y la pertinencia territorial, es más visible el abordaje de género como un constructo social amplio, que incluye identidades diversas. La violencia basada en género se centra en el acto de discriminación que afecta principalmente a mujeres y a otras identidades. La prevención se basa en capacitación continua, psicoeducación y transversalización del enfoque de género en la planificación institucional. Se usan fichas socioeconómicas para detectar vulnerabilidades y se busca generar una cultura de paz e inclusión. En los estudiantes, se promueven eventos y talleres de sensibilización, con apoyo de docentes y organizaciones externas, aunque sin proyectos formalizados claramente.

Por su parte, la IES 3 el carácter cofinanciado, religioso y orientado a la formación integral genera un escenario donde predomina el entendimiento del género como una construcción social normada, guiada por definiciones institucionales y protocolos. La violencia basada en género se reconoce principalmente a través de normativas, ampliándose con intervenciones colectivas. La prevención se realiza mediante amplia difusión de protocolos usando talleres, charlas, gincanas, redes sociales y material impreso, involucrando a toda la comunidad educativa. Se complementa con capacitaciones continuas y apoyo externo. En los estudiantes, se organizan campañas, talleres y actividades artísticas (teatro), centrados en educación sobre protocolos y escucha a víctimas, aunque sin mandatos institucionales explícitos

3. Género: entre la identificación personal y el reconocimiento de la diversidad - IES 1

La experiencia de los representantes estudiantiles, expresada a través del discurso, evidencia la heterogeneidad de voces, las cuales se configuran en una tensión permanente entre la adopción de estrategias tradicionales de prevención y la búsqueda de alternativas de expresión, resistencia y cuidado colectivo.

3.1. La experiencia juvenil en el marco de los roles y el deber ser

Los discursos de los representantes estudiantiles no presentan una definición homogénea de género, por el contrario, se construye desde una perspectiva centrada en la subjetividad, la vivencia personal y la identidad. Para varios participantes, el género se entiende como "la manera en que una persona se ve identificada" o "cómo una persona se siente identificada" (Representantes Estudiantiles IES 1 entrevista personal). Otras voces incluyen de manera específica que el género "no se basa […] solo en hombre y mujer, también se basa […] en la comunidad LGBTI" (Representantes Estudiantiles IES 1 entrevista personal).

El uso de expresiones como "se ve" o "se siente" permite dar cuenta de la predominancia de los sentidos para la comunicación del género, desde lo visual hasta un nivel más profundo. El énfasis individual para la representación de género constituiría una ausencia de este, como una de las formas en que se ordena la práctica social y se establecen relaciones jerárquicas (Conell 2003, 109). Asimismo, se desdibuja el carácter del género como un sistema de dominación y poder, lo que a su vez implicaría una reproducción dentro de las universidades de estas asimetrías y desigualdades independientemente de la voluntad o el sentimiento del individuo (Gámaz et al. 2020).

3.2. Violencia sin sujeto

En este punto, la violencia asociada al género se comprende en estrecha relación con las nociones de género anteriormente expuestas, aquí se describe a esta violencia en términos de "irrespetar cómo una persona se siente identificada", "se está irrespetando una parte de la personalidad de la persona" o el "no aceptar la forma de ser de la persona" (Representantes Estudiantiles IES 1, entrevista personal). Desde otra perspectiva, expresa componentes más allá de la afectación individual señalando que la violencia basada en género "nos involucra a todos […] no solo es abuso sexual, maltrato por docentes, por

propia familia o amigos, en si involucra a todos esos actores" (Representantes Estudiantiles IES 1, entrevista personal).

Estas conceptualizaciones alrededor de la violencia basada en género con términos relacionados a la identificación, no aceptación y personalidad sugieren una tendencia a la psicologización de esta violencia y a la vez un desplazamiento del plano estructural y político hacia el ámbito de las actitudes individuales, diluyendo su carácter de mecanismo de dominación social (Segato 2023).

Por otra parte, el último discurso expuesto reconoce que la violencia "involucra a todos", esta afirmación, aunque señala actores concretos involucrados en la violencia, no se problematiza las estructuras culturales e institucionales que legitiman y reproducen dichas prácticas, particularmente en el contexto universitario.

En consecuencia, la violencia aparece más como un conflicto interpersonal que como una relación de poder asimétrica orientada a la subordinación de quienes no se ajustan a las normas de género hegemónicas, y de esta forma la presencia y responsabilidad de la estructura universitaria se diluye.

3.3. Prevenir o informar al individuo

En relación con la prevención, esta no aparece problematizada directamente, se la enuncia a partir de las prácticas que los representantes estudiantiles señalan realizar. Las expresiones comienzan alineándose a lo expresado por el discurso institucional señalando el uso de charlas, carteleras e infografías como recursos informativos necesarios.

> Nosotros hacemos campañas juntamente con el municipio, dos campañas, charlas sobre empoderamiento de mujer, violencia de género y otra más. Nosotros hicimos una semana mujer aquí en la universidad.
> Yo creo que también es importante aumentar la difusión […] sé que es un poco tradicional, pero las carteleras, por ejemplo, son espacios que están abiertos a todo mundo y toda la universidad cuenta con estos espacios informativos. (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista personal).

En los fragmentos citados, el discurso desplaza la prevención de la violencia basada en género desde un problema estructural de poder hacia una gestión técnica del mensaje que reproduce el marco institucional sin cuestionarlo, concibiendo la prevención como un conjunto de acciones visibles que se hacen y se muestran más que como un proceso capaz de reordenar relaciones sociales. En este marco, el "nosotros" estudiantil aparece como un actor ejecutor y organizador alineado con una lógica operativa, mientras las acciones preventivas se enfocan en la mujer y construyen semánticamente una

violencia sin sujeto, reducida a un objeto de intervención. El efecto discursivo resultante es la despolitización de la prevención, entendida como acumulación de actividades y no como confrontación de las condiciones universitarias que reproducen la violencia, lo que invisibiliza la responsabilidad estructural de la universidad y consolida una prevención normativa que cumple, pero no transforma las jerarquías que la hacen necesaria.

Conforme estas opciones se van agotando, y su efectividad es cuestionada, se señalan los impactos que han percibido indicando su ineficacia, un desinterés por parte del estudiantado y la percepción de estos materiales como poco atractivos.

> Yo creo que las campañas, ya no, con campañas no se puede llegar al estudiantado. La verdad del estudiantado no asiste, si va a una campaña o una socialización o va a pasar en el celular o va a pasar haciendo otras cosas, pero menos prestando atención.
> Nosotros hacemos carteles, hacemos *flyers*, hacemos de todo un poco, hacemos ya por poco nos ponemos un globo que dice, míranos aquí estamos, pero no hacen caso. (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista personal).

En los fragmentos seleccionados se reconoce el agotamiento del modelo informativo, pero este reconocimiento no se traduce en una crítica estructural ni en una revisión del enfoque preventivo, manteniendo incuestionadas las estrategias basadas en la información. La ineficacia de las campañas se explica mediante la atribución de responsabilidad al estudiantado, caracterizado como distraído o desinteresado, desplazando el problema hacia la recepción y en consecuencia opacando el desafío en el diseño de la intervención. El efecto discursivo central es la individualización del fracaso preventivo, que convierte un problema político e institucional en un asunto de actitudes personales. De este modo, se configura la prevención como una práctica performativa orientada a captar atención más que como una práctica política colectiva capaz de interpelar y transformar.

Otras prácticas en prevención en los discursos señalan actividades como "organizar una carrera 5k […] para que ellos [comunidad LGBTIQ+] se sientan identificados, vengan vestidos del color del género con el que se identifiquen". Otras iniciativas buscan el acercamiento a través de "un buzón de sugerencias a los chicos para que ellos nos digan qué se puede hacer". Por último, se señala que el pedido de apoyo a "bienestar estudiantil porque es un evento enfocado a un sector un poquito que se relaciona con a lo mejor malos hábitos, por decir es una competencia de *freestyle*" (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista personal).

Estos discursos introducen un giro respecto al modelo puramente informativo al incorporar estrategias de reconocimiento identitario y referencias a prácticas culturales

juveniles. El reconocimiento del género se traduce en códigos simbólicos que estetizan la diversidad enfocándose en la expresión identitaria. El efecto discursivo resultante es una despolitización de la prevención, presentada como integración cultural y escucha institucional sin alteración real de las jerarquías universitarias. Así, la universidad se construye como facilitadora de espacios inclusivos, mientras se invisibiliza su responsabilidad en la producción de condiciones estructurales.

3.4. Narrativas: de la confianza a la desconfianza

Los hallazgos manifiestos que dan sentido a experiencias vividas por estudiantes en el contexto universitario señalan desconfianza hacia los procesos institucionales debido a represalias, estigmatización y perjuicios académicos al expresar inconformidades, se constata a su vez que esto se transmite entre generaciones reforzando creencias de subordinación y de inacción institucional.

> ¿Cómo esperamos tener un buen recibimiento? Si al final el problema es que nos fallan una vez y eso ya deja un precedente muy fuerte. […] mi hermano que ya egresó hace un buen par de años de aquí de la universidad, tuvo problema con un profesor y fue justamente a uno de estos espacios que la universidad le brindó, para contar sus disgustos, sus disconformidades de los estudiantes con los profesores. Él habló en nombre de todo su curso y le llegaron represalias. Le tocó pasar con tercera matrícula rogándole al profesor y era muy obvio que él estaba fichado, por así decirlo, porque el grupo en el cual él estaba, grupo que le iba mal […] El confío en el espacio que le brindó la universidad de confidencialidad, pero al final le llegó el dato al profesor y el profesor tomó sus represalias con él. ¿Y qué pasó? Nada, absolutamente nada. Y eso fue hace muchos, y hasta ahora me queda a mí. (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista personal).

En este discurso se construye a la universidad como una institución que ofrece formalmente espacios de escucha, pero carece de garantías reales de protección, generando una ruptura entre el discurso normativo y la práctica efectiva. La experiencia narrada adquiere así un carácter colectivo “nos fallan” y se inscribe en la memoria discursiva del estudiantado como advertencias que operan como mediaciones psíquicas del poder y refuerzan el orden existente que se transmite entre generaciones. En este se resalta la inefectividad de la estrategia de acudir por los canales institucionales y la inacción de esta legitima la conducta del agresor y confirma un sistema de relaciones de fuerza desiguales, consolidando así una estructura de impunidad que desalienta el ejercicio del derecho a la palabra, dejando como única opción al estudiante el "rogarle al profesor" reforzando una estructura donde la autoridad es incuestionable y el estudiante es reducido a un ser incompleto que debe someterse para sobrevivir académicamente.

> En mi caso la que estaba ayudándome, dándome acompañamiento era [nombre de una docente] pero aun así hizo lo mismo que el compañero literal y sólo fue habló con bienestar estudiantil, me dijo, sí, vamos a seguir con esto, vamos a tomar esta medida y al final y al cabo me dijo que no me podían ayudar.
> Nosotros le pedimos de favor que por favor nos separen del docente y no hicieron nada. (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista personal).

Este segundo fragmento muestra que la estructura de impunidad se impone incluso a una figura docente mujer, que no logra cambiar la inacción institucional. El sistema falla de manera consistente y la imagen de la docente se presenta como una extensión de la institución que es ciñe a la intervención mediante la vía institucional "sólo fue habló con bienestar estudiantil", que no genera cambios reales, el acompañamiento deja de ser un apoyo para convertirse en un mecanismo que reduce la intensidad inicial de la situación sin resolver la situación.

3.5. Creencias que sostienen la subordinación y el silencio

Los sentidos organizados en los siguientes extractos reflejan la violencia como práctica normalizada y la institución como espacio jerárquico rígido. Encontramos creencias que construyen la violencia como un fenómeno inscrito en una cultura competitiva y disciplinaria que legitima el daño mediante narrativas de merecimiento, como "te pasa por provocativa", las cuales reproducen esquemas patriarcales y heteronormativos y desplazan la responsabilidad desde el agresor hacia la víctima.

> Estamos en una sociedad de competencia de que yo soy más que tú y tú no vas a ser nada, o sea tú no vas a ser mejor que yo. Tratan de aplastar a las personas y en el aspecto de violencia pasa lo mismo, porque puede venir alguien y te dice, hablemos. A ti te gusta venir en short, en vestido. Hablemos de la violencia, es que tú vienes provocativa y por eso te pasan las cosas, por eso te mereces. Hablando de violencia contra la mujer, hablando de violencia en la comunidad LGBTI. (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista personal).

Esta lógica coexiste con una asimetría de poder adultocéntrica donde "un profesor es más que un estudiante", respaldada por jerarquías y redes de "influencias que tiene arriba" que neutralizan cualquier intento de confrontación y consolidan la impunidad como expectativa institucional, así como revelar la posición desde la que se ubica al docente y sus influencias "arriba" (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista personal).

En paralelo, la representación estudiantil es significada como un espacio vacío y meramente performativo donde "hay algunos representantes que comunican la

información, hay otros representantes que no comunican nada" o "tú llegas a la Federación, tú vienes te sientas y no haces nada". Se señala que "las representaciones estudiantiles han ido de bajada" resaltando su dificultad para disputar relaciones de poder, como una tendencia que se generaliza "No es solo aquí, […] no hay representaciones estudiantiles, digamos, representantes que no sean así" (Representantes Estudiantiles IES 1, 2024, entrevista personal), configurando a la universidad no como un terreno político de intervención, sino como un aparato distante, autorreferencial y ajeno a las experiencias de violencia.

El efecto discursivo resultante sobre la violencia es una "normal anormalidad social" (Martín-Baró 2003, 295), es decir, la presencia de un orden estructural jerárquico en detrimento de la condición estudiantil, que ocupan los jóvenes, y una desafección política sostenida, donde la culpabilización individual y la degradación de los espacios colectivos producen un escenario de indefensión compartida, en el que la falta de acción se vuelve normal.

3.6. Miedo a las represalias

La emoción predominante que se ha presentado corresponde al miedo como una experiencia compartida. No se habla de una generalización a todo el cuerpo docente, sino que se especifica a aquel protagonista de experiencias del ejercicio de poder que subordina al estudiante, así como a las creencias de invulnerabilidad y de represalias.

En los discursos de los representantes estudiantiles se construye el miedo como un afecto socialmente producido que se sostienen mediante la anticipación del castigo. En referencia al estudiantado general se señala que "tienen miedo porque […] los profesores dicen esto: yo tengo este poder". La referencia explícita al "poder" del docente, configura el miedo como un dispositivo disciplinario que opera sin necesidad de coerción directa, en tanto la dominación se internaliza a partir de la expectativa de sanción.

El miedo se refuerza a partir de experiencias previas de represalia que operan como advertencia colectiva. "Aunque quieran o no tenemos ese miedo de que tengan represalias como tuvieron con el compañero." A la vez que legitima y valida el temor presente.

En esta experiencia emocional se incluyen determinados representantes estudiantiles al señalar que "miedo también pasamos nosotros como representantes", siendo así que se extiende el efecto del control desde el individuo hacia la representación estudiantil, lo que se conecta con la inhibición a la acción colectiva.

El efecto discursivo central es el desplazamiento de la responsabilidad de la violencia desde la estructura universitaria hacia los sujetos que deben "cuidarse" de actuar. De este modo, el poder docente se consolida sin intervención directa, la representación estudiantil queda paralizada en su capacidad política y el miedo se configura como un resultado funcional del orden institucional.

3.7. Impactos y anhelos

A lo largo de los resultados expuestos en anteriores apartados se ha reiterado el papel distante que ha representado la institución de educación superior en cuanto a su responsabilidad como reproductora de estructuras que facilitan la violencia basada en género, así como también su distanciamiento de la comunidad estudiantil. Discursos como "Nosotros también como federación queremos darles soporte y apoyo, pero sin ser muy obvios" revelan una crisis de legitimidad múltiple en la que no solo la institución es percibida como distante y poco atractiva, sino que la propia representación estudiantil comparte y encarna ese desgaste simbólico, al punto de verse obligada a operar desde un distanciamiento estratégico de la institucionalidad y "no ser muy obvios" en su vínculo con bienestar o con la estructura formal porque "a veces aleja en vez de recibir" (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista personal).

Esta percepción se presenta de manera rotunda cuando se afirma que "si de repente ponemos en la publicidad: con ayuda de bienestar, si es que tienes problemas, acércate. ¡No! no podemos hacer eso" (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista personal), enunciado que deja ver que el apoyo institucional no es leído como garantía de protección, sino como un posible riesgo o fuente de desconfianza, resignificando la cercanía con la institución como un pasivo político que debe administrarse estratégicamente.

En este marco, se presentan tensiones entre representación y demandas de los representados, especialmente cuando se señala que "Muchas veces los estudiantes se confunden en los ambientes en los que estamos, lo ven como una protesta, lo ven como algo que va en contra de las autoridades" formulación que sitúa el problema en una supuesta confusión estudiantil; sin embargo, esa lectura también puede indicar que el espacio institucional no logra responder a las expectativas ni canalizar las demandas, convirtiéndose en un escenario que el estudiantado reapropia para expresar descontento.

En ese desplazamiento, las acciones de prevención o acompañamiento pueden ser interpretadas como confrontación, lo que coloca a la representación en una posición

ambigua, tensionada entre la autoridad y la base estudiantil, sin legitimidad plena en ninguno de los dos polos. No resulta menor que "la mayoría ignoran la institución porque dicen que aburrido es la institución" y que "los estudiantes no confían en las representaciones estudiantiles" (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista), enunciados que refuerzan una crisis de credibilidad que atraviesa tanto a la estructura como a sus mediaciones formales.

El efecto discursivo central es la normalización de la desconfianza como condición estructural del campo universitario, que limita las opciones de los representantes a operar desde la cautela, la ambigüedad y el bajo perfil, es decir como "mediaciones psíquicas del poder" (Bar-Tal 2007; Villa Gómez y Patiño 2021), mientras la institución queda invisibilizada como responsable del descrédito acumulado y la carga de reconstruir la confianza recae sobre quienes ya enfrentan ese debilitamiento.

Así, la prevención y el apoyo se transforman en prácticas limitadas por el temor a reforzar la imagen negativa institucional, consolidando una representación erosionada, un vaciamiento del contenido político (Maqueda Aldasoro y Sáez de la Fuente Aldama 2022), que no solo lidia con dinámicas de violencia estructural, sino también con la degradación simbólica de su propia legitimidad como resultado del orden institucional existente.

Aunque el sistema presente limitaciones y opresiones, los sujetos también disputan sentidos y significados (Butler 2004) dentro de la institución. Es así que los discursos reconfiguran la prevención donde un pilar fundamental se da en la credibilidad demostrable: "más que nos sigan diciendo qué es lo que se tiene que hacer, que de verdad se haga", porque "no hay mejor forma de notar un cambio que con los hechos". La declaración de evidenciar que "si llega una estudiante y diga: yo denuncié, [la universidad] me ayudó… sí cumplió", eso "va a ser un precedente y un ejemplo", indica que la eficacia institucional necesita volverse relato circulante entre pares, casi una garantía testimonial que restaure la confianza erosionada a la que se tiene que "llegar primero al docente" (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista).

En ese marco, la prevención se piensa alternativamente como intervención cultural y mediática, que implica activar espacios como "TikTok, un podcast, cortometrajes, una tarde de teatro, una tarde a través de música o "ir conversando tus anécdotas de cómo te ayudó la institución" (Representantes Estudiantiles IES 1 2024, entrevista), desplazando la legitimidad hacia espacios juveniles donde puede producirse reconocimiento simbólico.

Aunque se exige coherencia entre norma y práctica, la conceptualización permanece predominante en estrategias de visibilidad y circulación narrativa, configurando la prevención como problema de demostración pública y cumplimiento verificable más que como transformación de las relaciones estructurales que hacen necesaria esa prevención, de modo que la responsabilidad institucional se formula en términos de ejecutar lo ya establecido sin problematizar de forma explícita las condiciones de poder que sostienen la violencia en la relaciones entre institución docentes, estudiantes y dentro del estamento de estudiantes.

4. Género, constructo social e identidad – IES 2

La segunda institución de educación superior se caracterizaba por ser de acceso público y ser una de las más antiguas del país. En cuanto a la prevención de la violencia basada en género, su oferta se caracteriza por estar transversalizada en sus planes institucionales no tiene un protocolo especifico donde se contemple la prevención a diferencia de las otras dos instituciones.

4.1. La experiencia juvenil entre la transversalidad y los vacíos

En este caso, los discursos de los representantes estudiantiles destacan el género como "un constructo social" que se distingue de anteriores, puesto que "ya no concebimos al género simplemente como masculino o femenino", reconociendo a expresiones dentro de lo "no binario, personas que no se identifican, personas queer" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Otras expresiones enfatizan que "el sexo es ya lo biológico, pero el género ya es algo que yo como me siento, yo como me identifico y cuál ha sido mi constructo dentro de la sociedad y cómo me he ido representando" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Sin embargo, esta apertura discursiva convive con enunciados que reafirman un límite incuestionable, "porque biológicamente se supone que somos varón y mujer y eso es algo que no va a cambiar" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Esta coexistencia evidencia una tensión interna en el corpus, en la que el reconocimiento del género como constructo social e identitario no desplaza completamente el binarismo, sino que lo mantiene como fundamento último no problematizado.

En estos discursos la expresión "constructo social", resulta contradictoria, ya que el género es desplazado desde una dimensión social hacia un plano psicológico-

identitario. En este desplazamiento, lo social no se problematiza claramente como una estructura que regula, impone o sanciona, y pasa a funcionar como un escenario donde el sujeto se va representando. En consecuencia, esta reconfiguración despolitiza el concepto de género al desligarlo de relaciones de poder por la noción de autenticidad personal.

4.2. Violencia misógina

La noción de constructo social aparece en este caso articula la violencia, a partir de una combinación entre experiencia personal y la enunciación de una estructura social misógina: “Sería una violencia basada en cómo yo me percibo con ese género que va más dirigido hacia las mujeres y todo lo relacionado con lo femenino”, “sería principalmente en el uso de la violencia que ejercen hacia mí, que solo por el hecho de yo identificarme de alguna manera” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

De esta manera se presenta la violencia como una realidad persistente y ampliamente conocida, asumida como evidencia compartida que reduce la necesidad de argumentación, “porque todos sabemos que vivimos en una estructura misógina y entonces todo lo que sea relacionado con lo femenino es violentado” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Esta forma de enunciación reduce su alcance de problematización, al tiempo que la estructura misógina se introduce como un marco general, sin desarrollar los mecanismos específicos mediante los cuales dicha violencia se reproduce incluso dentro de la institución de educación superior o como se relacionan los sujetos frente a ella.

Dentro de este marco, se resalta la existencia de la violencia que “existe en forma de chistes, en forma de lo que más sucede, que es el mansplaining” y se construye una frontera experiencial entre quienes viven la violencia y quienes no, “hombres blancos heterosexuales no van a vivir esa violencia” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Mientras que la institución aparece solo como espacios donde la violencia ocurre, sin ser interpeladas como agentes productores, no se asignan responsabilidades concretas a actores sociales específicos y la violencia se presenta como una condición estructural preexistente en la cual se inserta el desarrollo identitario del sujeto estudiantil.

4.3. Prevención es identificación

El análisis de los discursos de los representantes estudiantiles indica conceptualizaciones para la prevención de la violencia basada en género como una

“necesidad de saber cuándo empieza justamente estos actos de acoso contra estudiantes para poder hablarlo”, así como “dar a conocer a todos los estudiantes y las estudiantes sobre cómo se identifica el acoso” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Desde esta posición, la prevención se construye como un problema de conocimiento y enunciación que requiere saber identificar cuándo comienzan los actos de violencia, no solo desde quien los experimenta sino también desde quien los ejerce puesto que, “si yo no conozco que eso es una forma de violencia, la voy a seguir haciendo” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

En este contexto, las acciones preventivas desde la representación estudiantil se asocian de forma recurrente a “establecer un taller […] sobre cómo se identifica el acoso”, “grupos de apoyo, capacitaciones, charlas con el Ministerio de Salud, con grupos LGBT para […]lo que es la homofobia”. En cuanto al papel de la institución de educación superior esta aparece principalmente a través de bienestar universitario “para que nos ayuden como informando cuáles son los protocolos que se sigue para denunciar estos actos porque no se queda únicamente en saber cuándo estamos siendo […] abusados, también en qué podemos hacer”, de esta manera el protagonismo de las representaciones estudiantiles se asienta en la prevención mientras que el de la institución se ubica en un “respaldo tanto por la carrera, por los directores, por nosotros como estudiantes que estamos al frente de la carrera y también por bienestar universitario que actualmente nos está colaborando” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Esto se evidencia cuando se señala que “el papel y el rol que hemos cumplido los representantes estudiantiles en cuanto justamente a la prevención ha sido el principal, hemos sido los principales receptores de las denuncias, del llamado de auxilio de los estudiantes” mientras que la acción institucional llega incluso a pasar inadvertida al señalarse que: “no sé si existen los proyectos o el plan no está siendo difundido, porque yo no conozco” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Esta configuración discursiva produce una legitimación del activismo estudiantil como la principal estrategia preventiva, se construye la prevención fundamentalmente como una práctica informativa donde la responsabilidad institucional aparece poco problematizada, y en su lugar se destaca el rol del estudiantado como mediador, receptor de denuncias y agente de contención. En paralelo, la universidad no aparece como responsable directa de una prevención sistemática, el cuerpo docente queda marginalmente mencionado sin una responsabilidad activa, y la carga emocional y política del acompañamiento se desplaza hacia los estudiantes.

En otros discursos, la prevención se sitúa en una deficiencia comunicativa. Se reconoce la existencia de atención institucional, particularmente desde bienestar universitario, pero esta es percibida como insuficientemente difundida, lo que debilita su alcance preventivo: “Bienestar universitario sí da atención, incluso hasta por zoom a los chicos cuando lo solicitan”. “Sí existen los proyectos, las campañas, asociación […] pero si no se da a conocer, no sirve de nada” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Esta formulación construye a la institución como funcional en lo técnico, pero desconectada de la experiencia cotidiana del estudiantado.

La institución por otra parte se construye como reactiva, que responde de manera fragmentada y tardía cuando la conflictividad se vuelve visible o políticamente costosa. Los talleres sobre acoso y violencia “no es hasta séptimo ciclo […] que llegan a difundirlo”, estas acciones se señalan que ocurren “no directamente por iniciativa de la universidad, […] sino tras solicitudes estudiantiles o presión externa ejercida mediante redes sociales y colectivos feministas” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Esta lógica produce una percepción de selectividad institucional, donde no todas las denuncias generan respuesta a la vez que se refuerza la desconfianza estudiantil.

También se hallan discursos donde la dificultad para la prevención se asocia a resistencias ideológicas frente a enfoques de género y diversidad sexual. La prevención aparece condicionada por filtros institucionales que delimitan qué iniciativas resultan viables dentro de la universidad, especialmente cuando incorporan una perspectiva LGBT: “si yo quiero hacer un proyecto con perspectiva en personas LGBT hay un poquito más de negativa realizarlo dentro de la universidad” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Esta selectividad revela mecanismos de control simbólico que restringen la legitimidad de ciertos enfoques y temáticas preventivas.

En conjunto, se conceptualizan las dificultades para la prevención de la violencia basada en género como resultado de una combinación de fallas comunicativas, resistencias institucionales selectivas y desplazamiento de responsabilidades hacia el estudiantado. Aunque se reconoce la existencia de acciones preventivas, estas son percibidas como insuficientes, poco visibles o limitadas en su alcance, lo que configura una prevención fragmentada y dependiente de la iniciativa estudiantil más que de una política institucional consolidada

4.4. Narrativas del pasado: No pasó nada

A través de los discursos que evocan experiencias pasadas se evoca un sector de la docencia universitaria como un actor central en la producción y reproducción de la violencia, tomando la orientación sexual y el género como criterios implícitos de jerarquización académica: “Los docentes empiezan con sus comentarios y los hacen sentir de menos solo por ser homosexuales”, otras experiencias narran como “los doctores [docentes] usan la biología o las ciencias naturales para arremeter contra mujeres, […] todo lo femenino” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Así, se revela una lógica en la que el conocimiento no explica la realidad, sino que busca normarla, convirtiendo el aula en un espacio de disciplinamiento simbólico mediante un tratamiento diferencial donde lo femenino se convierte en objeto de burla legítima: “Estábamos exponiendo anatomía, el aparato reproductor femenino y el doctor hacía chistes peyorativos sobre eso y no lo hacía cuando estaba exponiendo el aparato reproductor masculino” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Los discursos también señalan los mecanismos empleados que desplazan la responsabilidad hacia el estudiantado, donde la culpabilización de las estudiantes aparece reiteradamente como un marco explicativo de la violencia. Los representantes estudiantiles señalan experiencias que involucran a docentes mujeres expresando que: “si tú te vistes así es porque tú quieres sacar diez y provocar a los docentes” o “no te vengas a quejar cuando eso pase”. Y docentes hombres: “en clase nos dijo que la chica tenía la culpa” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Construyendo así la violencia como consecuencia del comportamiento femenino, desresponsabilizando al agresor y naturalizando la transgresión docente. Este desplazamiento se refuerza cuando se señala que estos discursos fueron emitidos en las aulas, sugiriendo un carácter público y pedagógico de sanción moral, pero también con la instrumentalización de recursos de evaluación docente con consecuencias para el estudiantado, puesto a que “ya ha pasado que incluso cosas tan simples como una evaluación docente, acaban en que chicos pierden el ciclo (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Otras narraciones permiten identificar como estas jerarquizaciones se han aplicado al estudiantado general, indicando una frontera relacional donde solo determinados sujetos tienen permitido un ambiente favorable: “Él [docente] decía, “ustedes están en medicina, pero no sirven de nada, o sea, ¿qué hacen aquí?” y sólo con

ciertas personas con las que se llevaba era la fiesta en paz (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

En este sentido, se identificaron discursos que indican como la lógica jerárquica se reproduce dentro del grupo de estudiantes remarcando fronteras dentro del estudiantado, donde el grupo de hombres que se percibe sin afectación en la violencia basada en género también bloquea procesos de resistencia institucional: "En mi curso, [somos] apenas 6 hombres y como 25 mujeres, es cierto que es como que en esos poquitos se creen más y es como que siempre hay chistes y son los que apoyan la burla […] cuando queremos tomar cartas frente a algún docente, dicen no, porque yo estoy cómodo y a mí no me afecta" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

A medida de contraste, en la revisión se encontró también discursos que relatan otra figura de docente: "Nos dijo la mejor frase [...] ningún médico puede usar la biología ni la anatomía para ser discriminatorio (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Estas intervenciones aparecen como anecdóticas reflejando la pluralidad y tensiones dentro del cuerpo docente, recalcando la existencia de la instrumentalización ideológica del conocimiento que se imparte en las aulas de clase, pero también como el discurso docente puede contraponérsele.

Paralelamente las narraciones sobre el recuperan experiencias previas de silencio y desprotección frente a la denuncia. Se recuerda que "ya ha pasado que estudiantes se han expresado esperando que eso sea anónimo y no es anónimo", y que en esos casos "una semana ya toda la facultad sabe", produciendo estigmatización colectiva de cursos completos señalando por docentes y estudiantes que "ese curso es muy chismoso, ese curso denuncia". Esta memoria de exposiciones previas indica que "la facultad anteriormente no hizo nada contra ese docente", consolidando una experiencia institucional en la que "no puedes expresarte libremente porque las consecuencias van a ser peor para ti (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Adicionalmente en la relación entre el estudiantado y la universidad se tejen narraciones sobre conflictos políticos acumulados. Las y los representantes para explicar la existencia de dos instancias paralelas de representación estudiantil, recuerdan que durante años la universidad atravesó disputas de poder internas que deterioraron su funcionamiento, señalando que "la universidad estaba hecho pedazos" y que a raíz del descontento de la administración de aquel entonces "nació lo que es esta asociación universitaria, un movimiento político formado por docentes […] estudiantes, personal administrativo" y que en ese entonces "se luchó para poder sacarlo […] y que entre el

[…] a este puesto de poder" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Estas narraciones sitúan el vínculo con la universidad en un pasado de crisis y confrontación, donde la gobernabilidad institucional fue un problema central que dio lugar a dos movimientos fuertes relacionados al apoyo institucional vigente y a otro de oposición.

4.5. Creencias, jerarquías y silencios en la experiencia universitaria

En cuanto a las creencias que existen entre la comunidad universitaria y que intervienen en las relaciones entre los estamentos se halló que la desigualdad y la violencia simbólica aparecen como rasgos persistentes del funcionamiento universitario.

Se expresan afirmaciones como: "se les exige más a las mujeres que a los hombres" o "a una mujer se le exige el doble o el triple que un hombre". Se presentan como constatación cotidiana de una jerarquía de género en la experiencia académica, lo que a su vez genera la percepción de un ambiente ventajoso para los hombres puesto a que "es muy conocido que ciertas docentes tienen preferencia por los varones, y las mujeres, es como que tienes que esforzarte el doble" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Asimismo, aparece recurrentemente la idea de que "hay docentes que no se les puede decir absolutamente nada ni relacionado con la materia, mucho menos decir que está ejerciendo violencia", lo que construye una figura de autoridad incuestionable, reforzando la asimetría de poder y la percepción de que señalar violencia es inviable. La violencia, en este marco, se vuelve innombrable, no porque no exista, sino porque nombrarla se percibe como inútil o riesgoso puesto a que "si tú hablabas las consecuencias puedo perder el ciclo" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

En contraste, lo anterior coexiste con afirmaciones de que "los docentes buscan que todos tengan paz" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal), indicando así una ambivalencia discursiva donde las creencias estudiantiles oscilan entre una imagen idealizada de la docencia como promotora de convivencia y una experiencia cotidiana de desigualdad y silencio.

Alrededor de la articulación de acciones con autoridades también resalta la reactividad ante las creencias de una gestión deficiente y desconectada con el gremio estudiantil, dejando entrever por una parte la percepción de una inefectividad en las acciones de difusión y apoyo a iniciativas estudiantiles y por otra parte la plena confianza

de obtener su apoyo además de expresar culpabilizaciones acerca hacia el desconocimiento del desempeño de la institucionalidad:

> No sé si existen los proyectos o plan no está siendo difundido, porque yo no conozco. Y eso que yo formo, yo soy, se podría decir como el líder algo así, si yo no conozco mucho menos otros compañeros que no tienen acceso a la información.
> Si yo quiero hacer un proyecto con perspectiva en personas LGBT hay un poquito más de negativa realizarlo dentro de la universidad
> Nosotros conversamos en secretaria con el director de carrera, nos aprueban y no hay problema
> Supongo que el problema de los compañeros es por falta de difusión en cuanto a su presidente de carrera, porque no sé qué más o por qué no siguen las páginas (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

En síntesis, las creencias identificadas producen efectos discursivos que naturalizan la desigualdad de género, consolidan el silencio frente a la violencia simbólica y configuran una relación ambivalente entre el estudiantado y la institucionalidad universitaria. La exigencia diferenciada hacia las mujeres y la construcción de ciertos docentes como figuras incuestionables coexisten con la idealización de otros docentes asociados a discursos de respeto y paz; sin embargo, esta aparente división delimita el problema y termina por difuminar la responsabilidad institucional de garantizar condiciones equitativas, canales claros de participación y mecanismos efectivos y sostenidos de protección frente a la violencia basada en género. De este modo, se traslada implícitamente al estudiantado la carga de informarse, adaptarse y gestionar las fallas del sistema universitario.

4.6. Emociones que inmovilizan

La emoción que más resalta corresponde al miedo como un producto social de relaciones de poder sostenidas en el aula universitaria, asociada a una orientación docente percibida como sancionadora y retaliativa.

Se describen situaciones en las que “el aula se tensaba, nadie hablaba, no se movían, era estrés y cada vez se temblaba” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal), configurando un clima emocional que inhibe la participación y paraliza a los sujetos.

Este estrés se articula explícitamente con la expectativa de castigo, dado que “nos impide mucho a nosotros a hablar más por miedo, por miedo a represalias a que el docente nos va a tener entre ojos”, así como con la “vergüenza que hay marcada por esos estereotipos” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal), reforzando

la idea de que expresarse, moverse y actuar conlleva riesgos académicos y personales, y ubicando la falta en el individuo, desplazando la responsabilidad institucional y docente hacia el estudiantado.

El miedo se intensifica en estudiantes gays y trans, donde el estigma social se superpone a la jerarquía académica, produciendo una doble vulnerabilidad emocional. Se señala que "muchos no dicen que lo son por qué muchos temen demasiado estigma de ser gay, peor aún ser trans" lo que "obliga a los chicos a mantenerse en la heteronormatividad". Entonces el espacio académico no se consolida como un lugar de expresión de la identidad, sino un lugar donde se interpreta (Butler 2004) una masculinidad y se sufre la diferencia.

4.7. Impactos, límites y posibilidades

En las secciones anteriores se ha destacado la existencia de relaciones ambivalentes sobre todo entre el estudiantado y el cuerpo docente, en el contexto de lo anterior se puede evidenciar una configuración que indica una división de clases entre estudiantes, con aquellos que se encuentran favorecidos desde los niveles jerárquicos más altos en la universidad y de quienes se encuentran con negativas o procesos más engorrosos para llevar a cabo sus iniciativas de prevención puesto a que los representantes estudiantiles señalan que "existen este tipo de favoritismo y nepotismo" asimismo se ve interpelada la función de representantes, "cuando se supone que si yo soy representante estudiantil yo estoy para velar los intereses de mis compañeros" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

De esta forma se revela una lógica institucional selectiva, donde la participación y la prevención no se garantizan como derechos, sino como beneficios condicionados: "si tú si tú te llevas bien con [autoridades de la universidad] tú puedes hacer y deshacer" (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

La figura del representante estudiantil queda atrapada entre la responsabilidad política, pero sin otorgarle poder real para contrarrestar desigualdades. Esto desplaza el conflicto desde la estructura universitaria hacia los propios representantes, quienes aparecen implícitamente como insuficientes o ineficaces.

Se señalan también efectos directos en las trayectorias académicas, expresados en la deserción y el desgaste progresivo del estudiantado. La salida de la carrera se enuncia como un resultado frecuente, al señalar que "varios chicos han desertado", mientras que la permanencia se redefine no como elección formativa sino como obligación,

evidenciada en que “en los últimos ciclos ya se ven poquitos […] ya solo los que les tocó a la fuerza seguir” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). Este abandono se articula con la ruptura de la expectativa inicial de aprendizaje, cuando el estudiantado afirma que llega “con la ilusión de aprender”, pero se enfrenta a un entorno donde “ni siquiera me respetan como persona” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

De manera complementaria, el corpus pone en evidencia orientaciones que configuran la prevención como un marco de sentido construido por los propios representantes estudiantiles. En este sentido, varios discursos plantean como alternativa la prevención de la violencia basada en género como una práctica cotidiana y sostenida, al plantear que “la solución creo es hacerlo el pan de cada día”, orientada a desmontar estereotipos, reducir la vergüenza asociada a la denuncia y reafirmar que “las víctimas no son las culpables” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

En este marco, se plantea la necesidad de que “bienestar universitario debería dar apoyo psicológico a todas las carreras” y que este acompañamiento sea sistemático, por ejemplo, mediante “charlas psicológicas una vez al mes”. Estas propuestas se articulan con la formación y regulación del cuerpo docente mediante talleres siempre y cuando “lo pongan en práctica y que exista gente que esté velando por ellos” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

Se indica también la redistribución del poder institucional como dimensión clave de la prevención, puesto que la baja presencia de mujeres en cargos jerárquicos es problematizada explícitamente al cuestionar “¿por qué no le dijeron a una mujer para ser decana, por qué un hombre?”, proponiendo una mayor representatividad “de mujeres y disidencias en posiciones, pero de verdaderamente de poder, no simplemente de adornito en la foto” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal). En este sentido, la experiencia situada se legitima como criterio para la toma de decisiones, al sostener que “ninguna otra persona más que tú sabe la violencia que vive tu comunidad” (Representantes Estudiantiles IES 2 2024, entrevista personal).

De esta manera se plantea un desplazamiento de la autoridad desde los centros de poder y conocimiento tradicionales hacia los sujetos mismos, validando la subjetividad y la experiencia propia como el criterio principal para la toma de decisiones, donde la institución tiene una obligación estructural, cuya viabilidad depende de que la universidad asuma un rol activo, visible y políticamente comprometido. Finalmente, la escasa

problematización de la articulación entre las distintas representaciones estudiantiles y de las estrategias para alcanzar a la diversidad del estudiantado revela, una tarea pendiente.

5. Género, constructo binario - IES 3

Aquí la propuesta de prevención comparte los procesos de información e incremento del conocimiento, aunque también reconoce que no ha sido suficiente. Esta institución de educación superior se caracteriza por ubicarse en una ciudad grande, capital del Ecuador, siendo de orientación religiosa y humanista, ha trabajado por diversificar sus actividades de prevención.

5.1 La experiencia juvenil: Entre teoría y experiencia

Los discursos revelan pluralidad en la conceptualización del género un primer discurso que partiendo de la confusión entre sexo y género como parte aceptable del discurso, identifica el género como una "construcción cultural, social, que [..] por como una persona haya nacido, es femenino o masculino", esta posición utiliza un anclaje biológico para legitimar un sistema binario al cual "se van construyendo de manera social y cultural ciertas cosas que deberían adaptarse a ese rol o a eso que viene dentro de lo masculino o de lo femenino […] como por ejemplo las mujeres tienen estos roles de cuidado y están realizadas en estos roles de cuidado y los hombres tienen estos roles de protección" (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal), el énfasis en los roles diferenciados de cuidado y protección refuerza asociaciones normativas entre mujeres y hombres.

Un segundo discurso desplaza parcialmente el género hacia una comprensión más flexible y contextual, al presentarlo como "algo que se lo pone como en la sociedad […] es la orientación que se le da según la sociedad y el contexto en el que vive la persona", que puede diferir del sexo asignado al nacer "porque una cosa es definirse, por ejemplo, […] yo nací mujer, pero me defino yo qué sé masculino o algo así" (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal). Esta formulación introduce una apertura hacia definiciones no binarias y situadas.

En conjunto, mientras algunos discursos reproducen definiciones heteronormativas bajo un lenguaje sociocultural, otros desplazan el género hacia el terreno de la autoidentificación y el contexto, cuestionando implícitamente su determinación biológica.

5.2. ¿La violencia tiene género?

En el ámbito de la conceptualización de la violencia que se da por razones de género se problematizan los roles de género y se expresan afectaciones diferenciadas. Un primer discurso construye una conceptualización estructural, donde la violencia se vincula a roles y estereotipos de género y se reconoce una afectación desproporcionada hacia las mujeres. No obstante, esta lectura se mantiene dentro de un marco binario y heteronormativo: "la violencia de género es mucho más común en las mujeres y […] está basada en estas estructuras culturales y sociales que se han dado por razones de género, tanto masculinas como femeninas" (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal).

Una segunda intervención introduce un desplazamiento ideológico significativo al conceptualizar que "la violencia también son los daños o el sufrimiento [de] las personas, ya sean física, sexual, incluso psicológicamente, independientemente del género, si es hombre o mujer". A su vez que una siguiente enunciación reconoce la magnitud de "la violencia contra la mujer", pero señala que "también existe la violencia basada en género, que […] nos sucede mucho a las mujeres, pero también nos sucede a los hombres" (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal). Estas intervenciones amplían la noción de sujeto que experimenta la violencia incluyendo al hombre, de esta forma la violencia permanece en un encuadre binario que añade al proceso estructural el valor vivencial.

En síntesis, la violencia basada en género se construye discursivamente como una disputa binaria entre lo masculino y lo femenino que desplaza la atención desde los procesos estructurales hacia una lógica comparativa centrada en quién sufre más. Este encuadre diluye el enfoque en las relaciones de poder que sostienen la violencia y neutralizar su carácter estructural, al tiempo que invisibiliza tanto la responsabilidad de las instituciones como la existencia de sujetos que no se inscriben en identificaciones binarias. Así, el binarismo no solo limita la comprensión del fenómeno, sino que evidencia sus propios límites analíticos al reproducir las condiciones que impiden una problematización más profunda de la violencia basada en género.

5.3. Prevención teórica

La prevención desde los representantes estudiantiles parte desde enunciaciones que configuran la prevención de la violencia basada en género como una práctica desestructurada, sostenida más por convicción que por política institucional: "desconozco

si […] tenemos cierto presupuesto agendado para eso, o si es que nosotros tenemos el deber de hacer eso".

El desconocimiento sobre presupuesto y deberes evidencia una ambigüedad estructural que no consolida la prevención como responsabilidad institucional, trasladándola a iniciativas estudiantiles que "nacen porque existe un problema que quizás no se visibiliza […] porque estamos hablando de derechos" (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal).

Por otra parte, se señala que "la prevención en la universidad está visibilizada desde el ámbito académico", que significa acciones reducidas a charlas y contenidos teóricos, cuya eficacia es puesta en duda. La mención a acciones comunicativas mínimas refuerza la idea de una prevención poco transformadora, alejada de la realidad estudiantil: "muchas veces nos centramos en algo teórico y no vamos a la realidad o le cambiamos la forma de llegar a los jóvenes y por ahí se hace unos dos que tres flayers que intentan conectar con los estudiantes" (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal).

En cuanto a las prácticas preventivas, estas aparecen centradas en "espacios, donde primero se enseña, se sensibiliza y se comunica cuáles son […] los protocolos, […] los tipos de violencia, cómo se puede replicar esta violencia, en qué espacio se puede replicar". Estas acciones se legitiman por su coherencia y su articulación con saberes externos de "mujeres que […] tratan estos temas de violencia contra la mujer o la violencia basada en género" pero no por una política universitaria estructurada plenamente identificable.

Se señalan también obras de teatro como "la manzana de Eva" que involucra a "integrantes de la universidad" sobre la cual se señala una experiencia de "bastante acogida en el campus […] de las ciencias y las humanidades", mientras que en "en el campus de las ingenierías" la acogida ha resultado menor. (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal). De esta manera se indica una división clara entre dos grupos académicos y se manifiesta una brecha en la experiencia en el campus que refleja una división histórica y sociocultural de las disciplinas académicas, donde las áreas técnicas son ajenas a las expresiones humanísticas.

Por otra parte, la institución se percibe como aquella que "limita mucho a las actividades preventivas […] lúdicas que llamen a la integración" y se señalan trabas burocráticas: "Por la aprobación de los [planes operativos anuales] es imposible, […] no nos dejan hacer tantos eventos" (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista

personal). En este sentido, se presenta una institución que ejerce un control sobre las acciones de los estudiantes a la vez que se marca una división donde se caracteriza a la institución como un agente que la limita mientras que la representación estudiantil se presenta a sí misma como promotora de la transformación, que lidia también con un sector del estudiantado resistente a "aceptar, conocer y educarse en la violencia basada en género" (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal).

5.4. Narrativas del pasado: Sanción y apoyo

Las narraciones retrospectivas de los representantes estudiantiles configuran experiencias donde el hablar sobre violencia basada en género indica una experiencia marcada por la incomodidad y la estigmatización: "hablas de violencia de género y de una te cachan como feminista […] no como feminista, sino como feminazi" (Representantes Estudiantiles IES 3, 2024), de esta manera se reconstruye un espacio de sanción simbólica que enseña límites sobre lo que se puede decir, así como de las consecuencias de ser incomoda.

Paralelamente, las evocaciones de apoyos institucionales puntuales son narradas como hitos que sostienen las relaciones actuales con la universidad, reforzando una lógica de apoyo: "cuando se propuso estos proyectos, fueron las dos entidades [en la universidad] que más nos ayudaron", así como "el espacio que igual se da en la universidad para hablar" Representantes Estudiantiles IES 3, 2024).

De este modo, la resistencia aparece como constante histórica y la universidad como un pilar que trabaja en conjunto para la prevención, aunque sin ahondar en la participación del cuerpo docente o los pares.

5.5. Creencias que desmovilizan

Las creencias expresadas por los representantes estudiantiles que configuran relaciones institucionales e intervienen en la prevención, indican como la denuncia puede construirse como una transgresión del orden universitario y levantar la voz es narrado como una práctica individual que genera incomodidad y produce la estigmatización:

> Creo que hay un disgusto en ciertas partes de la estructura, de las autoridades también de los estudiantes que se sienten incómodos cuando uno levanta la voz y no y no deja que estas cosas [situaciones de violencia] pasen y se queja. O, a su vez, como que intenta hacer un lugar de difusión para esa clase de cosas [actividades de prevención] muchos estudiantes, muchas personas no, no te ven bien, piensan que eres una persona problemática.

Otro discurso representativo señala una figura de red de complicidad no para en cubrir sino para sancionar la exposición de la violencia y proteger al agresor con mayor capital simbólico, desplazando la responsabilidad hacia la víctima:

> Digamos un profesor que a mí me caía bien, me ponía 10 en todo o me dejaba pasar el semestre, cometió un acto de violencia basada en género con otra chica y por esa chica, porque le denuncio el profesor se va. Entonces se convierte […] esto en una en una red de complicidad […] que a mí como víctima se me culpa y se me revictimiza (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal).

Estas redes se tejen a través de alineamientos entre "personas que están a favor de ese profesor o digamos de ese alumno […] una red de complicidad institucional entre amigos, entre profesores (Representantes Estudiantiles IES 3 2024, entrevista personal).

En conjunto, estas creencias producen un efecto desmovilizador que contribuye a la reproducción de la violencia basada en género al convertir la denuncia en un costo social elevado y al fijar la complicidad institucional como un rasgo del orden institucional.

5.6. Emociones ausentes

El análisis de las narraciones en esta institución muestra como resultado la ausencia de emociones explícitamente enunciadas por los representantes estudiantiles, a diferencia de lo observado en las otras universidades. Las experiencias relatadas que se organizan en torno a prácticas de estigmatización y a la creencia que explica una red de complicidad institucional orientada al silenciamiento, permitiría inferir malestar o rechazo, pero sin que estos se traduzcan en emociones claramente nombradas.

5.7. Impactos: Desgaste, instrumentalización y reapropiación

Desde el contexto institucional donde se aplican múltiples estrategias que buscan involucrar y conectar con los intereses de los jóvenes y que a su vez las figuras de quienes se involucran y llevan a cabo actividades de prevención son desvalorizadas y estigmatizadas, se construye una tensión constante en el éxito de las actividades propuestas valorado de forma cuantitativa puesto que "si es que no aparece mucha gente en el evento, entonces no se vuelve a replicar" (Representantes Estudiantiles IES 3, 2024), lo que indica una lógica institucional que condiciona la prevención a resultados inmediatos, en lugar de asumirla como un proceso formativo sostenido.

Esta lógica impacta directamente en la posibilidad de proyección de las iniciativas, haciendo “difícil poder replicar estos procedimientos en otros semestres”, y generando un desgaste progresivo del activismo estudiantil (Representantes Estudiantiles IES 3, 2024).

Al mismo tiempo, el desinterés y la incomodidad frente al abordaje de la violencia de género reaparecen como explicaciones reiteradas del bajo involucramiento “les parece aburrido […] no se sienten bien hablar sobre este tema” (Representantes Estudiantiles IES 3, 2024), por otra parte, se registran prácticas mayoritariamente instrumentalizadas, donde la asistencia responde más a incentivos académicos que a un compromiso transformador. La participación es explicada desde una lógica transaccional, en la que “la mayoría participa por los puntos extra que les ayudan los profesores” (Representantes Estudiantiles IES 3, 2024).

Finalmente, el discurso de los representantes estudiantiles también se permite configurar una propuesta prevención relacional, gradual y estratégicamente que emerge a partir de los escenarios y resistencias previamente expuestas. La eficacia de las acciones preventivas es asociada a la apropiación estudiantil de las campañas, buscando “que la gente se apropie de estas campañas que tienen relación con cosas que les están pasando” (Representantes Estudiantiles IES 3, 2024), desplazando el énfasis desde la transmisión teórica hacia la construcción de cercanía, confianza e involucramiento en la problemática expresada.

Para ello se construyen discursivamente propuestas de alcance progresivo a través de “grupos como de discusión, grupos focales de ciertas personas que estén interesadas en hablar de estos temas y posterior […] estas personas que vayan diciéndole a los demás compañeros” (Representantes Estudiantiles IES 3, 2024), valorizando las aportaciones de quienes promueven hablar de violencia y a su vez reconociendo la potencialidad que tiene el trabajo desde los pares estudiantiles.

Así como también, estrategias para disputar el poder simbólico y visibilizar las acciones preventivas en el espacio universitario “porque muchas veces se hacen muchas charlas y proyectos, pero como no hay nada visual que te deje una idea de lo que se está haciendo, no parece que no hicieras nada” (Representantes Estudiantiles IES 3, 2024).

Por lo cual se enuncian actividades de ocupación del escenario discursivo, que busca un efecto rápido captando la atención de las personas al “regalar como una cierta clase de souvenirs a la entrada de la universidad para que la gente se dé cuenta de lo que se está haciendo” y “darle difusión máxima por canales redes sociales, poner *flyers* gigantes” (Representantes Estudiantiles IES 3, 2024).

Tomados en conjunto y puestos en perspectiva, el análisis comparado de los hallazgos en las tres instituciones de educación superior permite identificar una serie de similitudes que trascienden las particularidades institucionales de cada universidad. En los tres contextos analizados emergen creencias sociales, marcos interpretativos y dinámicas emocionales que influyen en la manera en que las y los jóvenes reconocen, interpretan y enfrentan situaciones de violencia basada en género en la vida universitaria. Estas similitudes sugieren que, más allá de las diferencias institucionales, se evidencian patrones culturales compartidos que configuran formas de naturalización, silenciamiento o relativización de determinadas prácticas de violencia, las cuales pueden constituirse en barreras psicosociales para su prevención.

Conclusiones

Esta investigación se propuso analizar las barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género en tres instituciones de educación superior de la Sierra ecuatoriana. El estudio se fundamentó en la psicología social crítica, la cual entiende los fenómenos sociales no como fallas individuales, sino como el resultado de la interrelación dialéctica entre sujetos y estructuras de poder (Villa 2012).

Desde una coherencia metodológica cualitativa, se empleó la triangulación entre el análisis de contenido cualitativo y el análisis crítico del discurso. Esta estrategia permitió contrastar el contenido de las políticas institucionales y de quienes la ejecutan, con la vivencia de jóvenes universitarios que también son representantes estudiantiles, reconociendo a estos como sujetos activos y no como meros receptores pasivos de la normativa.

El análisis realizado evidencia un desacople entre el discurso normativo institucional de protección y la experiencia vivida por el estudiantado, construyéndose así una "mentira institucionalizada" (Martín-Baró 2018), donde los protocolos y las instituciones declaran reconocer formalmente el carácter estructural de la violencia basada en género, a la vez que las acciones preventivas resultan desarticuladas, descontextualizadas, descontinuadas y reproductoras de esquemas de dominación cuando construyen un sujeto estudiantil homogeneizado centrado en la acumulación de información, mientras las condiciones que vive el estudiantado reproducen desconfianza, silenciamiento y vulnerabilidad, como advierte Krotsch (2002, en Suárez Zozaya 2017), la menor adhesión de los estudiantes a la cultura universitaria no responde únicamente a cambios generacionales, sino a una cultura institucional que ha producido distancias, desconfianzas y fragmentación de los lazos sociales y políticos.

La experiencia juvenil de la prevención de la violencia basada en género se encuentra fuertemente atravesada por la condición estudiantil, históricamente construida en subordinación a la figura docente, para los representantes estudiantiles implica también una "doble rendición de cuentas" (Maqueda Aldasoro y Sáez de la Fuente Aldama 2022) que tensa la relación con el estudiantado general, puesto a que los representantes se ven increpados por su cercanía a una institución deslegitimada, y a la vez con la institución que busca acciones con resultados inmediatos pero limitando las iniciativas hacia aquellas de menor impacto para la estructura institucional.

Los resultados en las tres instituciones de educación superior indican que los enfoques de una prevención que adopta una lógica técnico-burocrática (Maqueda Aldasoro y Sáez de la Fuente Aldama 2022), centrada en el cumplimiento de la difusión de información, charlas y campañas aisladas contribuye a la despolitización del problema. Al reducir la violencia a un asunto de desconocimiento normativo, se invisibilizan las relaciones de poder que la sostienen y se desplaza la responsabilidad estructural de la universidad, consolidando un enfoque que individualiza el problema al sujeto estudiante que "no se interesa" tratando la violencia como un problema de falta de información y no como una dinámica de dominación, neutralizando su dimensión política.

Esta despolitización se evidenció también en la exploración de los contenidos relativos al género, la violencia basada en género y su prevención, donde predominan sentidos anclados en perspectivas binarias y heteronormadas. La violencia es presentada de manera psicologizada, como un conflicto interpersonal o como un objeto de intervención técnica, desanclado de sus dimensiones estructurales. Incluso aquellos resultados que enuncian la violencia como construcción social tienden a amalgamarse con visiones binarias y biologicistas, lo que reduce la problematización de su carácter relacional y vuelve escasamente visibles las identidades no binarias, trans y LGBTIQ+.

Lo expresado por los jóvenes representantes estudiantiles evidencia que la experiencia universitaria en la prevención de la violencia basada en género no ocurre en un vacío abstracto donde las relaciones comienzan desde cero, sino que la construcción de narrativas del pasado orienta el presente; coexisten y se tramitan con creencias que construyen las figuras docentes, estudiantes y universitaria; y se comparten emociones en el estudiantado que paralizan el cuerpo y limitan la acción.

En cuanto a las narraciones sobre el pasado que intervienen en la configuración de las relaciones dentro de la universidad es notable la diferencia entre las instituciones de educación superior de acceso público (IES 1 y 2) y privado (IES 3). Mientras que en las públicas predominan memorias sobre la inacción institucional y de diversas formas en que cierta figura docente ha ejercido diversas formas de violencia sin sanción alguna, las narraciones del pasado en la institución privada son más escasas, construyen situaciones de violencia sin un agente agresor plenamente identificable y por el contrario se enuncian experiencias positivas de articulación con la institución educativa. Como señala Arango Gaviria (2006), los proyectos organizacionales y políticos influyen en la forma en que se construyen las memorias colectivas y se procesan los conflictos. Así, mientras en las instituciones públicas el pasado se narra desde la experiencia del deterioro y la

desprotección, en la privada se consolida un relato orientado a la cohesión institucional que construye una problematización distinta de la violencia.

Para el tratamiento de las creencias lejos de ahondar en si corresponden o no a una realidad verificable y medible, su valor radica en que existen, son nombradas y construyen una realidad con el estudiantado. De manera general, tanto en la institución pública de orientación politécnica (IES 1) como en la institución religiosa de carácter privado (IES 3) las creencias que expresan los representantes estudiantiles que intervienen en la orientación de la violencia y las relaciones dentro de la universidad resaltan una figura del docente como un sujeto de poder absoluto respaldado por redes de influencia que lo tornan invulnerable; construyen el merecimiento de la violencia basada en el comportamiento de la víctima desplazando la responsabilidad del agresor hacia el estudiantado; y señalando redes de complicidad institucional que protegen al agresor y culpan a la víctima por las consecuencias negativas que la denuncia pueda traer al grupo. Constituyendo así configuraciones específicas de un campo universitario en disputa del capital simbólico entre docentes, estudiantes y autoridades (Bourdieu y Passeron 1997). Para el caso de la institución de trayectoria histórica y de acceso público en la que funcionan dos representaciones políticas representativas (IES 2), resalta la construcción de una institución en la que se encuentra extendidamente la misoginia y el rechazo a lo femenino a la vez que coexisten posiciones críticas y militantes con estructuras jerárquicas persistentes, configurando una institucionalidad ambivalente que responde selectivamente y delega en el estudiantado tareas de contención, prevención y denuncia.

El miedo constituye la emoción predominante entre los representantes estudiantiles y se ancla en experiencias pasadas de injusticia y desamparo que, al articularse con creencias de desigualdad de poder, soledad e imposibilidad de confrontación, operan como una barrera en el plano relacional a laves que dificulta prevención de la violencia, puesto que no se limita a un estado afectivo, sino que paraliza la acción, debilita o rompe lazos colectivos e impide la construcción de nuevos vínculos, reorientando a los estudiantes hacia refugios acotados de confianza que terminan por sobrecargar al propio estudiantado y desplazar la responsabilidad institucional de garantizar entornos libres de violencia. En este sentido, el miedo funciona como una tecnología política que inhibe la disidencia y las denuncias, al tiempo que convierte al sujeto en un espectador pasivo de su propia opresión (Ahmed 2022; Martín-Baró 2008).

El impacto generalizado en las instituciones señala un alejamiento del estudiantado hacia la misma, así como una baja participación en sus actividades

preventivas o una participación condicionada a ganancias personales. Las trayectorias académicas de los jóvenes se ven marcadas por el desgaste, el absentismo y la deserción, donde quienes permanecen lo hacen muchas veces por obligación y no por convicción. Este escenario alimenta una crisis de legitimidad institucional, una desconfianza, en la que la cercanía con la institución se percibe como un riesgo y empuja a las representaciones estudiantiles a operar desde el bajo perfil para no quebrar su credibilidad.

El estudio también pone de manifiesto diferencias relevantes entre las instituciones, especialmente en relación con el grado de institucionalización de políticas de género, la presencia de iniciativas de sensibilización y los espacios de participación estudiantil. Estas variaciones institucionales parecen influir en la forma en que las y los estudiantes perciben las posibilidades de reconocimiento, acompañamiento y denuncia frente a situaciones de violencia, mostrando que las condiciones institucionales de cada universidad pueden facilitar o limitar la construcción de entornos más seguros e inclusivos.

Complementariamente, estos resultados dialogan con los marcos conceptuales revisados en el primer capítulo, particularmente con los aportes de la psicología social crítica, la perspectiva psicosocial y las epistemologías feministas, al evidenciar que la violencia basada en género en la universidad se sostiene en configuraciones más amplias de sentido que atraviesan las relaciones sociales, los imaginarios culturales y las dinámicas institucionales. Las barreras psicosociales identificadas en el presente trabajo muestran cómo las experiencias de las y los jóvenes se encuentran mediadas por narrativas sociales sobre el género, emociones vinculadas al temor, la normalización o la duda, y por percepciones sobre el funcionamiento de las instituciones frente a estas problemáticas.

De este modo, los hallazgos presentados aquí permiten comprender que la prevención de la violencia basada en género en el ámbito universitario requiere no solo de marcos normativos y dispositivos institucionales, sino también de transformaciones culturales y relacionales que cuestionen las creencias y prácticas que reproducen desigualdades de género en la vida cotidiana de las comunidades educativas.

Finalmente, dando cuenta de la “improvisación dentro de una escena de restricción” (Butler 2004, 3), los representantes estudiantiles también dan cuenta de las alternativas que han implementado, así como los posibles rumbos para la prevención de la violencia basada en género en las instituciones de educación superior que dé cuenta de

una mayor conexión con las trayectorias juveniles estudiantiles, sus diversas formas de expresión a través de la tecnología, la música, el arte, el cine y el teatro, proponiendo transitar de una prevención informativa a una prevención relacional y política que reconozca su agencia. Las expectativas estudiantiles no apuntan a más normativas ni campañas informativas, sino a una transformación institucional que asuma la prevención como una responsabilidad ética y política, capaz de restituir la confianza, redistribuir el poder y reconocer a las juventudes como sujetos activos en la construcción de espacios universitarios libres de violencia.

Recomendaciones

También cabe plantear aquí que, si bien el protocolo general del 2017 constituyó un punto de partida para las instituciones de educación superior en materia de prevención y atención de la violencia basada en género, su análisis evidencia el predominio de un enfoque técnico-burocrático y reactivo, por lo que resulta necesario problematizar el concepto mismo de prevención, adaptándolo a las realidades específicas de cada institución y reconociendo que prevenir implica intervenir sobre condiciones estructurales que posibilitan la violencia, así como incorporar perspectivas intergeneracionales y situadas que reconozcan a los sujetos como protagonistas de la prevención.

La prevención de la violencia basada en género en las universidades debe reformularse, desplazándola de un enfoque centrado en el cumplimiento normativo y la difusión de protocolos hacia un proceso pedagógico, cultural y relacional, situado en las dinámicas concretas de cada comunidad universitaria y no limitado a la respuesta reactiva ante los casos, las estrategias de intervención deben cuestionar y mostrar alternativas a las relaciones docentes estudiante y poder visibilizar otras experiencias.

Resulta imprescindible superar los enfoques binarios y las lecturas parciales de la violencia que la reducen a una problemática exclusivamente femenina. La prevención debe incorporar una perspectiva interseccional, sensible que visibilice a los estudiantes hombres, la comunidad LGBTIQ+, las masculinidades y las experiencias atravesadas por raza, clase y territorio, especialmente en universidades públicas con alta presencia de estudiantes indígenas y de provincia. Las estrategias preventivas deben reconocer al estudiantado como sujetos políticos clave y no como receptores pasivos de información. Esto implica garantizar su participación efectiva en el diseño, implementación y evaluación de las acciones, incorporando sus saberes, lenguajes y formas de organización.

Es necesario transformar las metodologías de prevención, incorporando los enfoques participativos, lúdicos y experienciales que ya existen dentro de las iniciativas estudiantiles pero que necesitan apoyo y continuidad, que lejos de convertirse en instrumentaos meramente estéticos, problematicen y permitan la expresión de lo que sucede en las universidades, no únicamente las situaciones de violencia si no también y fundamentalmente las consecuencias y las respuestas que se dan desde la institucionalidad. Así también permitir abordar la violencia desde el cuerpo, las emociones y la vida estudiantil, superando la reiteración de charlas informativas que no problematizan la herencia de desconfianza e inacción que con la que ya cargan las instituciones como conjunto y determinados arquetipos de docentes autoritarios.

En cuanto a las limitaciones y futuros estudios, se puede mencionar que una primera limitación del estudio se relaciona con el alcance contextual de la investigación, dado que el análisis se realizó en tres instituciones de educación superior ubicadas en la región Sierra. Si bien esta selección permitió explorar experiencias relevantes en contextos universitarios específicos, los hallazgos no buscan ser generalizables a la totalidad del sistema de educación superior del país. Como segunda limitación, se asocia con la composición del corpus de experiencias y discursos analizados, centrado principalmente en la perspectiva de jóvenes universitarios. Si bien esta decisión respondió al interés de comprender cómo las y los estudiantes interpretan las dinámicas de género y prevención de la violencia en la vida universitaria, el fenómeno también involucra a otros actores institucionales cuyas prácticas y percepciones pueden influir en la configuración de dichas barreras. En este sentido, futuras investigaciones podrían incorporar miradas de docentes, personal administrativo y autoridades universitarias, así como analizar políticas institucionales y prácticas organizacionales, con el fin de construir una comprensión más amplia y relacional de los procesos que inciden en la prevención de la violencia basada en género en el ámbito universitario.

Se plantea también la necesidad de desarrollar metodologías participativas que involucren el cuerpo y sean diseñadas conjuntamente con los jóvenes, así como avanzar en la sistematización de las intervenciones preventivas, de modo que se genere información más amplia sobre cómo se retroalimentan emociones, creencias y memorias en los procesos de prevención universitaria.

Por último, cabe mencionar que los hallazgos de esta investigación permiten comprender que la prevención de la violencia basada en género en el ámbito universitario depende de las formas en que las y los jóvenes interpretan, experimentan y significan las

relaciones de género en su vida cotidiana. Las barreras psicosociales identificadas en el estudio ponen de manifiesto que creencias sociales, narrativas culturales, emociones y percepciones sobre el funcionamiento de las instituciones influyen de manera decisiva en la posibilidad de reconocer, problematizar y enfrentar situaciones de violencia. En este sentido, avanzar hacia entornos universitarios más seguros e igualitarios requiere, además de fortalecer los dispositivos institucionales de prevención y atención, en promover procesos sostenidos de reflexión crítica y transformación cultural al interior de las comunidades educativas.

Obras citadas

Adrián Tamara. 2015. “Visibilizando las formas invisibles de violencia de género”. En *Violencia de género*, coordinado por Úrsula Straka, 17-36. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Aguilar Polo, Aniceto Elias, Edwin Huamán Gómez, Melchisedec Benjamin Zavala Pillco, Julia Cecilia Yon Delgado, Maria Isabel Inga Japa, y Adolfo Segundo Ponce Maylle. 2025. *Metodología de investigación científica: Aplicaciones en ciencias sociales, humanidades y educación*. Uruguay: Editorial Mar Caribe. https://doi.org/10.17613/1XJAB-9DS45.

Ahmed, Sara. 2015. *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Alcover de la Hera, Carlos María. 2017. “Barreras psicológicas y psicosociales a la mediación en la resolución de conflictos en contextos universitarios”. *Rued@: Universidad, Ética y Derechos* 2: 1–10. https://doi.org/10.25267/Rueda.2017.i2.03.

Almeida Gordón, Zaida, Susan Rocha, Milena Paola Almeida Mariño, y Mariana Alvear Montenegro. 2024. Mareas feministas en las universidades latinoamericanas. Ecuador. *Colección Boletines de Grupos de Trabajo CLACSO*. Abril. https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/76478005-30e4-4eb9-95ec-6f2bc6942963/content

Alves, Kevin Samuel. 2018. “Masculinidades e violência de gênero: um estudo sobre violências e metamorfoses na perspectiva da psicologia social crítica”. Tesis de maestría, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36787.

Andréu, Jaime. 2002. *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada: Fundación Centro de Estudios Andaluces. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25794w/Las%20tecnicas%20de%20analisis.pdf

Arango Gaviria, Luz Gabriela. 2006. *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53232.

Arias, Nikoll, Nicolle Contreras, y Sthefany Hernández. 2024. “El proceso de restaurar(se) y reparar(se). Una apuesta desde la Psicología Social Crítica para la comprensión de las subjetividades de mujeres relacionadas con el conflicto armado en Norte de Santander y Santander”. Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Santander. https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/27627.

Baca, Norma. y Lucía Fuentes. 2015. “Atención a las víctimas de violencia de género en la comunidad estudiantil de la Universidad Autónoma del Estado de México”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 10: 1-31. http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/324

Barrera-Machado, Daniela, y Juan David Villa-Gómez. 2018. “Barreras psicosociales para la paz y la reconciliación”. El *Ágora U.S.B.* 18 (2): 459–78. https://doi.org/10.21500/16578031.3828.

Barreto, Magali. 2017. “Violencia de género y denuncia pública en la universidad”. *Revista Mexicana de Sociología* 79: 262–86. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000200262.

Bar-Tal, Daniel. 2007. “Sociopsychological foundations of intractable conflicts”. *American Behavioral Scientist* 50 (11): 1430–53. https://doi.org/10.1177/0002764207302462.

Bar-Tal, Daniel, Lily Chernyak-Hai, Noa Schori, y Ayelet Gundar. 2009. “A sense of self-perceived collective victimhood in intractable conflicts”. *International Review of the Red Cross* 91 (874): 229–58. https://doi.org/10.1017/S1816383109990221.

Beltrán Ayala, Erik Pablo, Carmita Leonor Álvarez Santana, Angela Del Rocio Calderón Tobar, Catalina Elizabeth Velez Verdugo, Fidel Márquez, y Paúl Leonardo Medina Vásquez. 2024. *Plan de prevención y erradicación de la violencia por género y orientación sexual en el Sistema de Educación Superior 2023-2026*. Cuenca: Editorial Universitaria Católica de Cuenca. https://doi.org/10.26871/EDUNICA.142.

Benavides, Mayumi Okuda, y Carlos Gómez-Restrepo. 2005. “Métodos en investigación cualitativa: Triangulación”. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 34 (1): 118–24. https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf

Berstein, Richard J. 2015. *Violencia: Pensar sin barandillas*. Barcelona: Gedisa. https://elibro.uasb.elogim.com/es/ereader/uasb/61185.

Beristain, Carlos Martín. 2010. *Manual sobre perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos*. Bilbao: HEGOA CEJIL.

Bhaskar, Roy. 1975. *A realist theory of science*. Nueva York: Routledge.

_____. 1979. *The possibility of naturalism: A philosophical critique of contemporary human sciences*. Gran Bretaña: The Harvester Press.

Blanco, Amalio, Luis De La Corte, y José Manuel Sabucedo. 2018. "Para una psicología social crítica no construccionista: Reflexiones a partir del realismo crítico de Ignacio Martín-Baró". *Universitas Psychologica* 17 (1): 1–25. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.pscc.

Blanco Abarca Amalio, Jesús Rodríguez Marín (coords) 2007. *Intervención psicosocial*. Madrid: Pearson Educación.

Blanco, A., & Valera, S. 2007. "Los fundamentos de la intervención psicosocial". En *Intervención psicosocial* coordinado por Amalio Blanco y Jesús Rodríguez. 3–44. Madrid: Pearson Educación.

Bogino Larrambebere, Mercedes, y Paloma Fernández Rasines. 2017. "Relecturas de género: Concepto normativo y categoría crítica". *La ventana. Revista de estudios de género* 5 (45): 158–85.

Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

_____. 2007. *El sentido práctico*. 1era ed. Buenos Aires: Siglo X X I Editores. https://sociologiaycultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/bourdieu-el-sentido-prc3a1ctico.pdf.

Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* París : Éditions de Minuit. http://digamo.free.fr/bourdieu70.pdf

Breilh, Jaime. 2023. *Epidemiología crítica y la salud de los pueblos: Ciencia ética y valiente en una civilización malsana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9720/1/Breilh%20J-Epidemiologia%20critica%20y%20salud%20de%20los%20pueblos.pdf

Breilh Paz y Miño, Jaime Eduardo. 1994. "Las ciencias de la salud pública en la construcción de una prevención profunda: Determinantes y proyecciones". En *Lo biológico y lo social: Su articulación en la formación del personal de salud,*

coordinado por María Isabel Rodríguez, 63-100. Washington, D.C.: OPS. http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/3396.

Burneo, Augusta Lucía, y Deisi C. Yunga Godoy. 2020. "Acceso de jóvenes a la educación universitaria en el Ecuador: Reformas, políticas y progreso". *Sisyphus: Journal of Education* 8 (2): 70–85.

Butler, Judith. 1999. *Gender trouble.* Nueva York: Routledge.

_____. 2004. *Undoing Gender*. Nueva York: Routledge.

Cáceres, Pablo. 2003. "Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable". *Psicoperspectivas* II (1): 53–81.

Capote Mera, Anny Sofia, y Yesica Nayeli Insuasty Estrada. 2023. "Barreras para la implementación de la ruta de prevención de violencia basada en género y sexual de la universidad cooperativa de Colombia campus Popayán en el año 2023". Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia, Popayán. https://hdl.handle.net/20.500.12494/53174.

Carrillo Velarde, Marco Vinicio. 2019. "Violencia de género en el contexto universitario, análisis preliminar al estudio en la facultad de mecánica". *Caribeña de Ciencias Sociales* 1: 1-10. https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/01/violencia-genero-universitario.html

Castañeda Guerrero, Diana Patricia, Cristian Iván Giraldo Leon, y Cielo Azucena Robles Robles. 2025. "Prevalencia de violencias basadas en género en estudiantes universitarios de la ciudad de Bogotá: un estudio descriptivo". *Uniandes Episteme. Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación* 12 (1): 19-29. https://doi.org/10.61154/rue.v12i1.3611

CEPLAES. 2021. Sistematización de encuestas a universidades del Ecuador para Línea Base de violencia de género. Centro de Planificación y Estudios Sociales, Ecuador. *Centro de Planificación y Estudios Sociales* https://drive.google.com/file/d/1mjOtfvqkYoTdiRNiYJOsadlOvJWnmjuview?usp=sharing

CEPLAES y ONU Mujeres. 2022. Fortalecimiento de la implementación del protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual. *ONU Mujeres.* Julio. https://ecuador.unwomen.org/sites/default/files/2023-12/fortalecimiento_de_la_implementacion_del_protocolo_de_prevencion_y_act

uacion_en_casos_de_acoso_discriminacion_y_violencia_basada_en_genero_y_orientacion_sexual._recomendaciones_para_senescyt_y_cace.pdf

Chapa Romero, Ana Celia, Itzel Cadena Alvear, Ariagor Manuel Almanza Avendaño, y Anel Hortensia Gómez San Luis. 2022. "Gender-based violence in the university: Perceptions, attitudes, and knowledge from the voice of the student body". *Revista Guillermo de Ockham* 20 (1):77-91. https://doi.org/10.21500/22563202.5648.

Crenshaw, Kimberle. 1989. "Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics". *The University of Chicago Legal Forum* 1989 (1): 139-167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Cubillos Almendra, Javiera. 2015. "La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista". *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política* 7: 119–37.

Curtain, Colin, y Kai Dröge. 2025. *QualCoder*. Versión 3.7. 22 de julio. https://github.com/ccbogel/QualCoder/releases/tag/3.7.

Dávila, Erika Yurizan Hernández, José Luis Suárez Domínguez, y Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria. 2022. "Las prácticas académicas y culturales de los jóvenes como modos de apropiación del espacio universitario". *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* 13 (24): 1-27. https://www.redalyc.org/journal/5534/553474080021/html/.

De la Corte Ibáñez, Luís. 2000. La psicología de Ignacio Martín-Baró como psicología social crítica. Una representación de su obra. *Revista de Psicología General y Aplicada* 53 (3): 437-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2357055.

Duque Sierra, Carmen Patricia. 2007. "Violencia en la universidad". *Poiésis* 14: 1-3. https://doi.org/10.21501/16920945.354.

Ecuador. 2023. *Ley Orgánica de las Juventudes.* Registro oficial 222, Suplemento, 4 de enero.

_____ Consejo de Educación Superior. 2018. *Resolución RPC-SO-20-No.301-20 18*, 23 de mayo. https://webhistorico.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/06/RPC-SO-20-No.301-2018.pdf.

_____ Consejo de Educación Superior. 2026. "Estadísticas IES". *Consejo de Educación Superior*. Accedido 12 de enero. https://www.ces.gob.ec/?page_id=5248

_____ Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional. s. f. “Estado de situación de la juventud”. *Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional*. Accedido 2 de septiembre 2025. https://www.igualdad.gob.ec/estado-de-situacion-de-la-juventud/.

_____ Ministerio de Salud Pública. 2019. “Atención integral a víctimas de violencia basada en género y graves violaciones a los derechos humanos. Norma Técnica”. *Ministerio de salud pública del Ecuador*. Marzo https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2021/03/Norma-tecnica-de-VBG-y-GVDH-.pdf

_____ Senescyt. 2018. *Protocolo de actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en el ámbito universitario*. Quito: Senescyt. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Folleto-Protocolo-Acoso-Discriminacion-violencia.pdf.

Escuela Superior Politécnica del Chimborazo. 2017. *Protocolo de actuación para la prevención, denuncia, seguimiento y sanción de acoso sexual y otras formas de violencia basada en género, en la Escuela Superior Politécnica del Chimborazo.* Riobamba: ESPOCH. https://historicoweb.espoch.edu.ec/index.php/component/content/article/45-links-accesos-directos/328-protocolo-prevenci.html?oacute;n-de-acoso-y-violencia=&Itemid=1353

Estermann, Josef, y Manuel Tavares. 2015. “Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad”. *Revista Lusófona de Educação* 31: 65–83. https://www.redalyc.org/pdf/349/34944227005.pdf

Filardo, Verónica. 2024. “Jóvenes, juventudes, cohortes de nacimiento, generaciones: la necesidad de precisar conceptos”. *Revista de Ciencias Sociales* 37 (54): e101–e101. https://revistasfcs.edu.uy/index.php/rcs/article/view/177

Fondo de Población de las Naciones Unidas. 2026. “Violencia basada en género”. *Fondo de Población de las Naciones Unidas*. Accedido 31 de diciembre 2025. https://lac.unfpa.org/es/topics/violencia-basada-en-g%C3%A9nero.

Gallegos Martínez, Gabriela, y María Luisa Martínez Sánchez. 2021. “Jóvenes indígenas. Prácticas de no reconocimiento de su identidad étnica y estrategias de afrontamiento en universidades convencionales de Nuevo León (México).” *Revista de El Colegio de San Luis* 11 (22): 5-42. https://doi.org/10.21696/rcsl112220211323.

Galtung, Johan. 1998. *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Bilbao: Bakeaz. https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/.

_____. 2016. "La violencia: cultural, estructural y directa". *Cuadernos de estrategia* 183: 147–68.

Garzón Pérez, Adela. 2006. "Evolución de las creencias sociales en España". *Boletín de psicología* 86: 53–84.

Gergen Keneth J. 2007. *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

González Moreno, María Cristina, y Yamile Delgado de Smith. 2007. "Cotidianidad y violencia basada en género claves epistemológicas". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* 12 (29): 117–34. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000200008

Guarderas Albuja, Paz. 2016. "La intervención psicosocial contra la violencia de género en Quito. Tejiendo narrativas y nuevos sentidos". Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. https://www.tdx.cat/handle/10803/385738.

Guarderas-Albuja, Paz, Juan Cuvi, María De Lourdes Larrea, Betti Reyes Masa, y Celsa Beatriz Carrión Berrú. 2023. *Acoso sexual y universidad. Realidades, debates y experiencias en el Ecuador*. Quito: Editorial Abya-Yala. https://doi.org/10.17163/abyaups.21.

Guerra, Alfonso. 2021. "El realismo crítico y su modelo de transformacional de la actividad social". *Euphyía* 14 (27):1-44. https://doi.org/10.33064/27euph2528.

Guerrero Domínguez, Lorena Janeth. 2022. "Vivencias de la educación universitaria y percepción de la juventud como punto de partida en la docencia". Tesis de maestría, Universidad del Azuay, Cuenca. http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11868.

Gutiérrez Bernal, Zayra Guadalupe, y Enrique Navarrete Sánchez. 2023. "Violencia, género y educación superior: Hacia una nueva perspectiva de la violencia de género". *Psicumex* 13 (1): 1-23. https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.577.

Halperin, Eran. 2011. "Socio-psychological barriers to conflict resolution". En *Intergroup conflicts and their resolution: A social psychological perspective*,

editado por Daniel Bar-Tal, 217-239. Nueva York: Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203834091.

Haraway, D. J. 1995: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

Hernández de la Rosa, Eduardo y Hugo César Moreno Hernández. 2019. "Juventud universitaria: preludio para comprender su especificidad". *Conrado* 15 (69): 104–9.

Hernández, Rosa María, Aristeo Santos López, y Margarita Cabrera Castro. 2022. "Perspectiva de género y currículum oculto en la formación de estudiantes en Historia de la UAEM". *Revista Redca* 4 (12): 5.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación.* Mexico D. F.: McGraw Hill. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008.

Holstein James y Jaber Gubrium. 2013. "Práctica interpretativa y acción social". En *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa.* 5 vols. coordinado por Norman Denzin e Yvonna Lincoln. Barcelona: Gedisa

Hurtado, Eladia Margarita. 2025. *Teoría de la vio- agresividad. Enfoque psicosocial en estudiantes universitarios*. Bolívar: Fondo editorial Orinoco Pensamiento y Praxis. http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/22974.

Iñiguez Romero, Carmen Ismenia. 2022. "Análisis desde la perspectiva de género e interseccionalidad de dos herramientas para prevenir la violencia y la xenofobia en instituciones educativas de Quito". Tesina de especialización, FLACSO sede Ecuador. http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/18775.

Jaramillo-Bolívar, Cruz Deicy, Gladys Eugenia Canaval-Erazo. 2020. "Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto". *Universidad y Salud* 22 (2): 178–85. https://doi.org/10.22267/rus.202202.189.

Krauskopf, Dina. 2010. "La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria". *Ultima década* 18 (33): 27–42. https://doi.org/10.4067/S0718-22362010000200003.

Lamas, Marta, coord. 1996. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual.* México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Larrea, María de Lourdes, Carlos Reyes, Maria Fernanda Solíz. 2025. *Diagnóstico crítico de la violencia basada en género a estudiantes en las universidades de Ecuador*

2024: Resumen Ejecutivo. documento de trabajo. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.

Larrea, María de Lourdes, Paz Guarderas-Albuja, Juan Cuvi, María Almeida Mariño, Paula Aguirre, Tatiana Andrea Cordaro Bichara, Cristina Reyes-Valenzuela, Andrea Franco-Crespo, Verónica Ramos, Raúl Saeteros Hernández, Celsa Beatriz Carrión Berrú, Silvia Peñaherrera-Acurio y Gabriela Altamirano. 2023. "Visibilización de una lacerante situación. El acoso sexual en las universidades de Ecuador". En A*coso sexual y universidad: Realidades, debates y experiencias en el Ecuador*, editado por Paz Guarderas-Albuja, Juan Cuvi, María de Lourdes Larrea, Betti Reyes Masa y Celsa Beatriz Carrión Berrú, 19–37. Quito: Editorial Abya-Yala. https://doi.org/10.17163/abyaups.21.

Laza Vásquez, Celmira, y Fernando José Cárdenas Martínez. 2009. "Abordaje interdisciplinario de la salud y la enfermedad: aportes a la enfermería". *Index de Enfermería*, 18(1): 37-41. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000100008&lng=es&tlng=es.

Lescano López, Galia Susana, Rosa María Salas Sánchez, Milagros Antonieta Olivos Jiménez, y Luis Marcelo Olivos Jiménez. 2023. "Impact of attitudes towards violence against women in university students in central Peru". *Revista de Ciencias Sociales* 29 (4): 386-401. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41263

Lipinsky, A, C Schredl, H Baumann, A Humbert, y J Tanwar. 2022. "Gender-based violence and its consequences in European Academia, Summary results from the UniSAFE survey". UniSAFE project no.101006261. Noviembre. https://unisafe-gbv.eu/wp-content/uploads/2022/11/UniSAFE-survey_prevalence-results_2022.pdf.

López Sánchez, Oliva y Rocío Enríquez Rosas. coord. 2020. *Emociones y juventudes desde la perspectiva sociocultural*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/3693.

Lugones, María. 2008. "Colonialidad y Género". *Tabula Rasa* 9: 73–102.

_____. 2011. "Hacia un feminismo descolonial". *La manzana de la discordia* 6 (2): 105–17.

Malet M. 2012. "La violencia de género, el papel de los movimientos feministas y los posibles abordajes jurídicos." *Revista de la Facultad de Derecho* 33: 95-111. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=568160369006

Manzano, Vicente. 2005. “Introducción al análisis de discurso”. *Universidad de Sevilla*. 15 de septiembre. https://personal.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf

Maqueda Abreu, María Luisa. 2006. “Entre el concepto jurídico y la realidad social”. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Cri- minología* 08 (02): 1–13.

Maqueda Aldasoro, Ayala, y Izaskun Sáez de la Fuente Aldama. 2022. “Hacia un nuevo marco para superar las sombras del feminismo institucional”. *Revista Estudos Feministas* 30 (2): 1-14. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n276957.

Martín-Baró, Ignacio. 1983. *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica.* San Salvador: UCA Editores.

_____. 1990. “La Violencia en Centroamerica: Una visión psicosocial”. *Revista de psicología de El Salvador* 9 (35): 123–46. https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1990-La-violencia-en-Centroam%C3%A9rica-una-visi%C3%B3n-psicosocial-RP1990-9-35-123_146.pdf

_____. 1998. *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.

_____. 2018. *El Realismo Crítico: Fundamentos y Aplicaciones*. San Salvador: U. Javeriana.

Martínez Verdú, Remedios. 2022. “Social networks and gender violence at university level in the XXI century”. *Revista Internacional De Cultura Visual* 12 (1):1-10. https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3719.

Mayring, Philipp. 2000. “Qualitative Content Analysis”. *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2): 1-20. https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis

Mejía Paredes, Martha, S. Veloz Miño, y Rosa Saeteros Hernández. 2021. “Gender violence in the university: The role of higher education institutions in its prevention”. *ESPOCH Congresses: The Ecuadorian Journal of S.T.E.A.M.* 1 (1):478-93. https://doi.org/10.18502/espoch.v1i1.9586.

Michau, Lori, Jessica Horn, Amy Bank, Mallika Dutt, y Cathy Zimmerman. 2015. “Prevention of violence against women and girls: Lessons from practice”. *Lancet (London, England)* 385 (9978): 1672–84. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61797-9.

Moloeznik, Marcos Pablo y Radamanto Portilla-Tinajero. 2021. “Sobre los paradigmas de la violencia”. *Espiral (Guadalajara)* 28 (82): 9–39.

Montero, Maritza. 2004. “Relations between community-social psychology, critical-social psychology, and social psychology of liberation: A Latin American answer”. *Psykhe* 13 (2): 17–28. https://doi.org/10.4067/S0718-22282004000200002.

Montero, Rosa. 2007. *Historias de mujeres*. Madrid: Alfaguara.

Moscoso, Macarena, Escurra Trilce, y Gutiérrez-Otsu Hatsumi. 2025. “Cartografías del currículo oculto en materia de género: Un análisis espaciotemporal de las dinámicas de poder en escuelas secundarias de Lima, San Martín y Ayacucho”. *Instituto de Estudios Peruanos y Consorcio de Investigación Económica y Social*. Abril. https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2025/04/Cartografias-del-curriculo-oculto-en-materia-de-genero.pdf.

Navarro Mantas, Laura. 2013. "Resultados obtenidos a largo plazo de un programa de prevención de violencia de género en El Salvador". *Entorno* 54: 12-19. https://doi.org/10.5377/entorno.v0i54.6291.

Oliveira, Walter Aristóteles. 2024. “A emergência da perspectiva psicossocial para pensar a cis-heteronormatividade na identidade de homens”. *Revista Psicologia e Saúde* 26: 1-17. https://doi.org/10.20435/pssa.v15i1.2120.

ONU Asamblea General. 1993. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer.* 20 de diciembre. A/RES/48/104.

Ovejero, Anastasio, y Júpiter Ramos. 2011. *Psicología social crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=454131.

Oyěwùmí, Oyèrónkẹ́. 2023. *La invención de las mujeres*. Bogotá: Editorial En la Frontera.

Palacios Gámaz, Ana Berónica, Guadalupe Palacios Gamas, María Guadalupe López Morales, y Jorge Luis Fidel Torres Rojas. 2020. “Universidad y violencia de género: El caso de las universitarias de Guerrero, México”. *Ciências Sociais Unisinos* 56 (2): 217–27.

Ponce Alencastro, Jhon Alexander, Malena Elizabeth Pico Macías, Miguel Giancarlo Ormaza Cevallos, y Oswaldo Vicente Mendoza Vélez. 2022. “Violencia de género en universidades ecuatorianas”. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG* 27 (Extra 8): 1329–45.

Quishpi Quishpi, Mireya Katherine. 2024. “Caracterización del ciudadano de Riobamba en el imaginario social, período enero-junio 2023.” Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13621.

Ramis Bravo, María Elena. 2018. "Políticas sociales y prevención de la violencia de género desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela de enfermería de la universidad privada San Juan Bautista, Chorrillos – 2017". Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/9735

Rodríguez Hernández, Karla Jazmín, Adriana Rodríguez Barraza, y María Carolina Agoff Boileau. 2023. “Acoso y hostigamiento sexual en universitarias: emociones negativas ante estas formas de violencia de género y su afrontamiento”. *Nóesis. Revista de ciencias sociales* 32 (63): 24–46. https://doi.org/10.20983/noesis.2023.1.2.

Rodríguez Marín, Mabel Anahí. 2022. "Determinantes socioeconómicos del acceso a la educación superior en los jóvenes ecuatorianos de 18 a 24 años en el periodo 2018 –2021". Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito. https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/33328.

Rubin, Gayle. 1986. “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”. *Nueva Antropología* VIII (30): 95–145.

Saeteros-Hernández, Rosa Del Carmen, Martha Cecilia Mejía-Paredes, Eida Ortiz-Zayas, y Diana Ximena Ochoa-Saeteros. 2023. “Vulnerabilidades y acoso sexual de estudiantes universitarios ecuatorianos”. *La Ciencia al Servicio de la Salud y la Nutrición* 14 (1): 77–84. https://doi.org/10.47244/cssn.Vol14.Iss1.817.

Sales, Tomeu. 2017. “Repensando la interseccionalidad desde la teoría feminista”. *Agora. Papeles de Filosofía* 36 (2): 229-56. https://doi.org/10.15304/ag.36.2.3711.

Sandoval Zamorano, Claudia, y Araceli Jiménez Pelcastre. 2022. “El enfoque feminista de las emociones para el estudio de los espacios de miedo en las universidades”. *La ventana. Revista de estudios de género* 6 (56): 72–105.

Scott, Joan W. 1986. “Gender: A useful category of historical analysis”. *The American Historical Review* 91 (5): 1053–75. https://doi.org/10.2307/1864376.

Segarra, Galina. 2021. “Narrativas en la periferia de la ciudad intermedia. El caso de Loja-Ecuador”. *Eídos* 12 (17): 75-85. https://revistas.ute.edu.ec/index.php/eidos/article/view/897.

Segato, Rita. 2003. *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

_____. 2023. "Una propuesta de modalidades de intervención para el abordaje de la Prevención de la Violencia Basada en Género". *Fondo de Polblación de las Naciones Unidas.* Enero. https://serviciosesencialesviolencia.org/wp-content/uploads/2023/01/Una-propuesta-RITA-SEGATO.pdf.

Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES) 2023. "Registro de matrícula de universidades y escuelas politécnicas". Accedido 12 de enero 2026 https://siau.senescyt.gob.ec/universidades-y-escuelas-politecnicas-matriculas/

Stefos, Efstathios. 2019. "Los estudiantes de pregrado en Ecuador: Un Análisis de Datos". *Revista Scientific* 4 (14): 85–100.

Suárez Zozaya, María Herlinda. 2017. "Juventud de los estudiantes universitarios". *Revista de la Educación Superior* 46 (184): 39–54. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001.

Tajfel, Henri. 1984. *Grupos humanos y categorías sociales: estudios de psicología social*. Barcelona: Herder.

Tinajero. 2023. "La Andina ganó un proyecto internacional para la investigación, prevención y respuesta a la violencia basada en género en entornos universitarios". *Universidad Andina Simón Bolívar*, julio 4. https://www.uasb.edu.ec/la-andina-gano-un-proyecto-internacional-para-la-investigacion-prevencion-y-respuesta-a-la-violencia-basada-en-genero-en-entornos-universitarios/.

Troncoso Pérez, Lelya Elena, y Isabel Piper Shafir. 2015. "Género y memoria: Articulaciones críticas y feministas". *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social* 15 (1): 65–90. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1231.

Turner, Jonathan y Jan Stets. 2005. *The Sociology of Emotions*. Cambridge: University Press.

Universidad Andina Simón Bolívar. 2025. "Problemas críticos, oportunidades y buenas prácticas para prevenir y responder a la violencia de género contra estudiantes en instituciones de Educación Superior - Ecuador". *Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.* Accedido 20 de diciembre. https://www.uasb.edu.ec/interinstitucionales/problemas-criticos-oportunidades-y-buenas-practicas-para-prevenir-y-responder-a-la-violencia-de-genero-contra-estudiantes-en-instituciones-de-educacion-superior-ecuador/.

Universidad Politécnica Salesiana. 2021. *Protocolo de prevención e intervención en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en la Universidad Politécnica Salesiana*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Universidad Nacional de Loja. 2019. *Protocolo de actuación integral contra el acoso sexual y violencia de género en la UNL*. Loja: Universidad Nacional de Loja. https://unl.edu.ec/sites/default/files/servicios-tecnologicos/2019-12/PROTOCOLO%20DE%20ACCION%20INTEGRAL%20DE%20ACOSO%20%20UNL%202019.pdf

Urteaga Castro-Pozo, Maritza. 2019. "Adolescencia y juventud: Reposicionamientos teóricos". *Investigaciones Sociales* 22 (40): 59–72. https://doi.org/10.15381/is.v22i40.15883.

Urzúa, Verónica. 2016. "Proyectos y prospectivas teóricas en psicología social contemporánea". Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro. https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/5366.

Valls Carol, Rosa, Luis Torrego Egido, Pilar Colás Bravo, Laura Ruiz Eugenio. 2009 "Prevención de la violencia de género en las universidades: Valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 23 (1): 41-57. https://www.redalyc.org/pdf/274/27418821004.pdf

Van-Dijk, Teun A. 2016. "Análisis Crítico del Discurso". *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30: 203–22. https://www.redalyc.org/pdf/459/45955901010.pdf

Vara Horna, Arístides, Dennis López Odar, Zaida Beatríz Asencios González, y Christin Schulze. 2021. "De la evidencia a la prevención: Cómo prevenir la violencia contra las mujeres en las universidades ecuatorianas". *Repositorio Académico USMP*. Enero. https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/9595.

Vásquez, Jorge Daniel. 2013. "Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones Foucaulteanas". *Sophia: Colección de Filosofía de La Educación* 15: 218–34.

Vázquez Laba, Vanesa, Melina Pagnone, y Laura Solís. 2022. "Tipología de violencia de género para el sistema universitario argentino". *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales* 9 (16): 152–72. https://doi.org/10.48162/rev.33.031.

Velazco Fajardo, Yalenis, Ismary Lara Espina, Regla María Hernández Alvarez, Lena Alonso Triana, y Heidy Ramos Fundora. 2022. "La prevención de la violencia de género desde la extensión universitaria en la formación médica matancera".

Revista Masquedós 7 (7): 1-11. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702273133005

Velásquez Cuartas, Yuli Natalí, Daniela Barrera Machado, y Juan David Villa Gómez. 2020. "Polarización política, relaciones familiares y barreras psicosociales para La Paz En Medellín - Colombia". *Revista De Paz Y Conflictos* 13 (1):149-74. https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.9529.

Vélez Verdugo, Catalina. 2023. "El ciberacoso sexual, otro tipo de violencia de género en las universidades ecuatorianas en el poscovid 2020-2023: Una prioridad pendiente". *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)* 35 (2): 237–61. https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.841.

Villa Gómez, Juan David. 2012. "La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿Podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica?" *El Ágora USB* 12 (2): 349–65.

Villa Gómez, Juan David, Verónica Andrade, y Lina Marcela Quiceno, eds. 2021. *Ethos del conflicto y creencias sociales como barreras psicosociales para la paz y la reconciliación en Colombia*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana - UPB. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/15193.

Villa Gómez, Juan David, Santiago Rodas Cano, Sebastián Ospina, Sebastián Restrepo Muriel, y Manuela Avendaño Ramírez. 2023. "Creencias sociales y orientaciones emocionales colectivas sobre la protesta social en ciudadanos de medellín (Colombia) y su área metropolitana". *Investigación & Desarrollo* 31 (01): 55–87. https://doi.org/10.14482/indes.31.01.495.123.

Villa Gómez, Juan David y Carlos Dario Patiño. 2021. "Barreras psicosociales para la paz: Una lectura dialógica desde diferentes perspectivas teóricas". En *Ethos del conflicto y creencias sociales como barreras psicosociales para la paz y la reconciliación en Colombia*, editado por Juan David Villa Gómez, Verónica Andrade, Lina Marcela Quiceno. Medellin: Universidad Pontificia Bolivariana

Villar García, María-Gabriela, Ariadna Jauregui Caballero, María-Gabriela Villar García, y Ariadna Jauregui Caballero. 2024. "Percepción de la violencia de género en el alumnado de las instituciones de educación superior. Caso: FAD-UAEMéx". *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 14 (28): 1-22. https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1786.

Virgilí Pino, Dalia. 2014. “Reflexiones teórico-metodológicas sobre sensibilización y capacitación en género: Apuntes de una propuesta para su implementación en contextos grupales”. *La ventana. Revista de estudios de género* 5 (40): 7–58.

Vivanco, Vinicio René. 2025. “Una mirada a la historia de la educación en el Ecuador nuevos retos en el siglo XXI”. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica* 5 (1): 3281–300. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.1049.

Willis, Martin E. H. 2023. “Critical realism and qualitative research in psychology.” *Qualitative Research in Psychology* 20 (2): 265–88. doi:10.1080/14780887.2022.2157782.

Zabalgoitia Herrera, Mauricio. 2019. “Género, masculinidades y educación superior en México. Un estado de la cuestión”. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa* 29: 4–30.

Zamudio Sánchez, Francisco José, Marco Antonio Andrade Barrera, Roxana Ivette Arana Ovalle, y Arturo A. Alvarado Segura. 2017. “Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as)”. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* 75: 133-57. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.3726.

Anexos

Anexo 1. Carta de autorización y acuerdo de uso de datos de investigación

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE DATOS DE INVESTIGACIÓN

Quito 11 de marzo 2026

Mediante la presente, María Fernanda Solíz, en calidad de promotora y María de Lourdes Larrea, investigadora principal del proyecto: "Problemas críticos, oportunidades y buenas prácticas para prevenir y responder a la violencia basada en género en las instituciones de educación superior del Ecuador" desarrollado entre el año 2023 y 2025.

Autorizan al psicólogo Juan Xavier Pilamunga Huilca con cédula de ciudadanía n° 1722584941, estudiante del programa de maestría en Psicología con mención en Adolescencia y Juventud en la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, a utilizar los documentos correspondientes a transcripciones de entrevistas generadas en el marco de dicho proyecto como insumo para el desarrollo de su trabajo de tesis titulado: "Barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género en jóvenes universitarios: un estudio en tres universidades de la Sierra ecuatoriana".

Las transcripciones corresponden a entrevistas que fueron realizadas a actores pertenecientes a instituciones de educación superior participantes del mencionado proyecto, incluyendo representantes estudiantiles, representantes docentes, docentes con experticia en temas de género, autoridades universitarias, personal de bienestar universitario y otras instancias involucradas en la implementación de protocolos relacionados con la violencia basada en género. Estas entrevistas recolectaron información y opiniones sobre los "nudos críticos" en la prevención y respuesta a la Violencia basada en Género (VBG) en el ámbito de su IES, no corresponde a asuntos personales de las personas involucradas y no involucra información personal sobre su situación.

Se deja constancia de que las transcripciones fueron previamente anonimizadas, eliminando toda información que pudiera permitir la identificación de las personas entrevistadas o de las instituciones participantes. Los documentos se encuentran registrados mediante un sistema de codificación interna y se resguardan en un repositorio interno del proyecto.

La presente autorización se concede exclusivamente para fines académicos, en el marco del desarrollo de la tesis del mencionado investigador.

Sin otro particular, firman la presente para los fines pertinentes.

MARIA FERNANDA SOLIZ TORRES
Firmado digitalmente por MARIA FERNANDA SOLIZ TORRES
Fecha: 2026.03.12 13:44:53 -05'00'

María Fernanda Solíz
Promotora del proyecto

MARIA DE LOURDES LARREA CASTELO

María de Lourdes Larrea
Investigadora Principal

ACUERDO DE USO DE DATOS DE INVESTIGACIÓN

Por medio del presente acuerdo acepto las condiciones aquí establecidas para el uso de los documentos de transcripciones de entrevistas generadas en el proyecto de investigación "Problemas críticos, oportunidades y buenas prácticas para prevenir y responder a la violencia basada en género en las instituciones de educación superior en Ecuador". Yo, Juan Xavier Pilamunga Huilca, con cédula de ciudadanía N.° 1722584941, me comprometo a utilizar dichos documentos exclusivamente para los fines de investigación correspondientes.

1. Objeto

Autorizar el uso de los documentos correspondientes a las transcripciones de entrevistas anonimizadas para el desarrollo de la investigación titulada: "Barreras psicosociales en la prevención de la violencia basada en género en jóvenes universitarios: un estudio en tres universidades de la Sierra ecuatoriana" realizada por Juan Xavier Pilamunga Huilca con la tutoría de Ph.D. Carlos Reyes Valenzuela.

2. Características de los datos

Los datos corresponden a transcripciones de entrevistas cualitativas realizadas a actores de instituciones de educación superior, incluyendo representantes estudiantiles, representantes docentes, docentes con experticia en género, autoridades universitarias, personal de bienestar universitario y de otras instancias vinculadas a la aplicación de protocolos institucionales relacionados con la violencia basada en género.

Las transcripciones han sido anonimizadas, por lo que no contienen nombres, género, ni identificación institucional de las personas entrevistadas.

3. Condiciones de uso

El investigador se compromete a:

a) Utilizar los datos únicamente para fines académicos relacionados con el desarrollo de su tesis.

b) Mantener la confidencialidad de la información contenida en las transcripciones.

c) No intentar identificar directa o indirectamente a las personas entrevistadas ni a las instituciones participantes.

d) Utilizar la información únicamente en forma agregada o mediante citas anonimizadas.

e) No compartir ni transferir las transcripciones a terceros sin autorización expresa de la promotora del proyecto.

4. Consideraciones éticas

El proyecto original en el cual se levantaron las entrevistas contó con aprobación de un comité de ética para investigación con seres humanos. La tesis que utilizará estos datos corresponde a análisis secundario de información previamente recolectada, sin contacto directo con participantes.

5. Vigencia

La presente autorización es válida únicamente para el desarrollo de la tesis mencionada y no implica autorización para otros usos de los datos.

En señal de conformidad, firma el presente acuerdo.

Firmado electrónicamente por:
JUAN XAVIER
PILAMUNGA HUILCA

Juan Xavier Pilamunga Huilca

Tesista / Investigador

Fecha: 11/03/2026

Anexo 2. Categorías y frecuencias de codificación

Categorías y subcategorías		
Categorías	Subcategorías o códigos	N.º
Configuración del ejercicio de la prevención de la violencia basada en género en las universidades	Género	21
	Violencia basada en género	43
	Prevención de la violencia basada en género	18
Creencias	Desigualdad de poder	39
	Desvalorización	32
	Consecuencias de expresarse	38
	No hay valor personal en la prevención	12
	Reactivas a la descalificación	14
Narrativas del pasado	De represalias	28
	Expectativas no cumplidas	12
	Falta de apoyo – pares	16
	Estigmatizaciones	16
	Ambivalentes	18
	Fundacionales	3
Emociones	Miedo	12
	Desconfianza	4
Impactos	No participación	9
	Alejamiento de la IES	4
	Deserción	1
	Alternativas	12

Fuente: A partir de los datos del Diagnóstico Crítico de la VBG en IES –Ecuador 2025.

Anexo 3. Cuadro comparativo de los protocolos

Criterio	Protocolo Senescyt	Protocolo IES 1	Protocolo IES 2	Protocolo IES 3
Objetivo u Objeto	Establecer las medidas para brindar protección, atención, contención, acompañamiento, reparación de derechos y garantía de no repetición en casos de acoso, discriminación y violencia de género	Ser un instrumento práctico que actúe de manera oportuna, que guíe la atención y respuesta, y que reduzca la impunidad ante las situaciones de acoso sexual y violencia basada en género	Formular acciones y procedimientos de protección, atención y acompañamiento	Apoyar en la prevención para la erradicación de prácticas de acoso, discriminación o violencia basada en género y orientación sexual
Concepto de género	En glosario: Construcción social; termino complejo, multifacético, polisémico, en permanente construcción y redefinición.	Difuso en el texto: Se lo aborda como categoría de análisis que permite identificar cómo las creencias, símbolos y comportamientos generan desigualdades principalmente entre hombres y mujeres, produciendo formas diversas de violencia.	Definición coincidente con la formulación de Lamas (1996, 12-13): "Sistema de relaciones culturales entre los sexos […] resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la interacción de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas."	No explícito
Concepto de VBG	En glosario: cualquier acto perjudicial incurrido en contra de la voluntad de una persona, y que está basado en diferencias socialmente adjudicadas (género) entre mujeres y hombres.	Desarrollado en un marco teórico: cualquier acción o conducta, basada en el género y agravada por la coexistencia de diversas identidades, que cause muerte, daño o sufrimiento, tanto en el ámbito público como privado. De carácter sistemática, estructural y cultural, fundamentada en la subordinación de las mujeres y la supremacía de los varones. Dirigida principalmente hacia las mujeres y aquellas personas que no se encasillan en el esquema binario sexo/género.	Definición atribuida a OMS, conceptualmente coincidente con la formulación de Naciones Unidas (ONU Asamblea General 1993, art. 1): "todo acto de violencia que resulte, o pueda tener como resultado, un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada".	No explícito
Concepto de prevención de la VBG	Presencia parcial: Se menciona la importancia de contribuir a la transformación de imaginarios, prejuicios, prácticas culturales naturalizantes e invisibilizantes, que perpetúan la violencia contra las mujeres y colectivo LGBTI	Conjunto de medidas para evitar la violencia sexual, detener su avance y reducir sus consecuencias. Implica acciones coordinadas entre instituciones, comunidad y Estado, con un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario. Debe ser permanente, estructurada y planificada en forma de programas con distintos niveles de acción.	No explícito	No explícito, se hace referencia a evitar conductas lesivas entre colaboradores o personas que tengan algún tipo de relación laboral o académica.
Medidas de prevención	Procesos de sensibilización a través de campañas	Actividades de formación, campañas de sensibilización y jornadas	No explícito	Campañas permanentes de sensibilización

	comunicacionales y formación permanente sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia	de difusión Adoptar medidas de detección. Establecer puntos de atención y asesoramiento. Crear ambientes favorables a través de acompañamiento. Identificar conocimientos y prácticas del personal para diseñar el nivel, alcance y tipo de sensibilización y capacitación. Coordinar acciones con los diferentes estamentos. Incluir en procesos de inducción la política de igualdad, prevención y no discriminación.		sobre conductas lesivas y capacitación del personal en implementación del protocolo e intervención en crisis
Diversidades sexo-genéricas / LGBTIQ+	En glosario: Pluralidad de opciones sexuales y manifestaciones de la identidad de género y sexual	Se identifica un apartado específico para el desarrollo de la violencia contra personas LGBTI	Reconoce orientación sexual e identidad de género como ejes de discriminación prohibida.	No explícito
Enfoque intergeneracional	Explícito	No explícito	No explícito	No explícito

Fuente: Senescyt (2018); Protocolos de IES en estudio
Elaboración propia