



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA. ÁREA COMUNITARIA

**Intervención psicosocial con danza frente al Hostigamiento y Acoso Sexual en
estudiantes universitarias**

TESIS

Para obtener el grado de Maestra en Psicología

PRESENTA

Yessica Laines Calzada

Directora de Tesis:

Dra. Berenice Pérez Amezcua

Comité Tutorial

Dra. Deni Stincer Gómez

Dra. Sonia M. Frías

Dr. Jorge Quiroz

Mtra. Elizabeth Gómez Luna

2021

Índice

| | PÁGINA |
|--|---------------|
| Introducción | 5 |
| Planteamiento del Problema | 9 |
| CAPITULO I..... | 14 |
| Capítulo I. El género y la violencia: importancia para el análisis de la emancipación de las mujeres..... | 14 |
| 1.1 Género. Antecedentes y relevancia en su aplicación como categoría | 15 |
| 1.1.1 La perspectiva de género y sus aplicaciones..... | 19 |
| 1.2 Violencia. Conceptualización, influencia y repercusiones en el contexto..... | 20 |
| 1.2.1 Violencia de género..... | 26 |
| 1.2.2 Violencia contra las mujeres..... | 28 |
| 1.3 Violencia sexual: expresión de la violencia en contra de las mujeres en Latinoamérica..... | 31 |
| CAPÍTULO II..... | 34 |
| Capítulo II. El Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS) en las Instituciones de Educación Superior (IES) | 34 |
| 2.1 Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS) | 35 |
| 2.2 Las mujeres en las IES: feminización universitaria..... | 40 |
| 2.3 El HAS en IES: expresión de sometimiento a las mujeres | 41 |
| 2.3.1 Consecuencias psicosociales del HAS en las IES..... | 44 |
| 2.3.2 Reacciones de las IES ante el HAS..... | 46 |
| 2.4 Movilizaciones feministas y de mujeres en contra de la violencia sexual en las IES | 48 |
| CAPÍTULO III..... | 54 |
| Capítulo III. Marco Normativo referente a la erradicación de la violencia contra las mujeres.... | 54 |
| 3.1 La importancia de los marcos normativos para la defensa de los derechos de las mujeres..... | 54 |
| 3.2 Mecanismos Normativos en las IES | 58 |
| 3.3 Marco Normativo en la UAEM..... | 60 |

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO IV..... | 61 |
| Capítulo IV. Importancia de la Psicología Comunitaria para la intervención..... | 61 |
| 4.1 La Psicología Social Comunitaria..... | 62 |
| 4.1.1 El Empoderamiento como perspectiva para la acción..... | 63 |
| 4.1.2 El empoderamiento a través de una pedagogía crítica..... | 67 |
| 4.2 La danza como estrategia de intervención psicosocial: cuerpo, acción y movimiento..... | 69 |
| 4.2.1 Cuerpo-archivo: encarnando el empoderamiento de las mujeres..... | 73 |
| | |
| CAPÍTULO V. MÉTODO | 76 |
| 5.1 Diseño metodológico | 76 |
| 5.2 Propuesta de Intervención con danza dirigida a mujeres para la potenciación de bienestar psicológico “ <i>Experiencias En Movimiento</i> ”..... | 77 |
| 5.2.1 Contenidos o temario..... | 77 |
| 5.2.2 Objetivo general..... | 77 |
| 5.2.3 Objetivos específicos..... | 78 |
| 5.2.4 Descripción de los principios psicológicos de la secuencia didáctica..... | 78 |
| 5.3 Participantes..... | 89 |
| 5.4 Técnicas y procedimientos..... | 91 |
| 5.4.1 Entrevista semiestructurada..... | 91 |
| 5.4.2 Observación participante..... | 91 |
| 5.5 Escenario..... | 92 |
| 5.6 Procedimiento..... | 92 |
| 5.6.1 Primera etapa..... | 92 |
| 5.6.2 Segunda etapa..... | 94 |
| 5.6.3 Tercera etapa..... | 95 |
| 5.7 Recolección y análisis de datos..... | 96 |
| 5.8 Aspectos éticos de la intervención..... | 97 |
| | |
| CAPÍTULO VI. RESULTADOS..... | 98 |
| 6.1 Resultados de diagnóstico de necesidades..... | 98 |
| 6.2 Resultados cualitativos de la intervención..... | 114 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES..... | 132 |
| 7.1 Conclusiones generales | 132 |
| 7.2 Limitaciones y potenciales áreas de mejora de la intervención | 135 |
| | |
| Referencias..... | 138 |
| | |
| ANEXOS..... | 163 |
| ANEXO I. | 164 |
| ANEXO II..... | 166 |
| ANEXO III. | 168 |
| ANEXO IV..... | 170 |

Introducción

La violencia es un fenómeno sistémico manifestado a lo largo de la historia de los hombres y las mujeres; su proliferación se interrelaciona con la pobreza, el desempleo, la desigualdad y la discriminación, que diversifican sus manifestaciones y expresiones en cada territorio, donde la violencia no solo tiene un fin en sí misma, sino que es un entramado de diversos procesos sociales relacionados con el poder y el control sobre un territorio o sobre alguien más.

Como parte de las manifestaciones de la violencia actuales, es oportuno hablar sobre la violencia de género, de índole dominante en una sociedad, basada en fundamentos socioculturales, devaluando –en la mayoría de las ocasiones-, lo correspondiente a lo femenino (Espinár y Mateo, 2007). Situar las manifestaciones de la violencia contra las mujeres, permite identificar comportamientos y contextos en las que ocurre, y contar con datos para prevenirla, gestionarla y erradicarla. Estos esfuerzos se han realizado a nivel internacional, nacional y estatal a través de políticas públicas, protocolos, normatividades; sin embargo, aún existen barreras institucionales que impiden el acceso a la justicia y la reparación de las mujeres de manera efectiva.

La violencia de género y sus expresiones en el contexto escolar, ha sido de suma relevancia desde hace cinco años, aproximadamente; el reflejo de dicha relevancia se refleja en la producción, gestión y activación de protocolos para abordar el problema. Actualmente sus estudios han incrementado desde hace una década, abordándose desde enfoques cualitativos y cuantitativos, además de realizar protocolos para su atención (Cortázar, 2019). Dichas intervenciones permiten el acceso a percepciones, vivencias, formas de afrontamiento, la

responsabilidad institucional y cómo se interviene para atender, erradicar y sancionar este tipo de expresiones de violencia; muestran, además, la posibilidad de creación y consolidación de redes de apoyo, entre ellas el apoyo institucional, y puntualiza la importancia de las acciones colectivas de las mujeres frente a este problema.

Una de las expresiones de violencia de género en contra de las mujeres en Instituciones de Educación Superior (IES), es el Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS), conducta de naturaleza sexual, basada en el sexo que afecta la dignidad tanto de mujeres como de hombres (Frías, 2019). Su visibilización y problematización se ha dado principalmente por las personas que viven dicha violencia, a través de manifestaciones colectivas por medio de *scraches*, tendedores, y movimientos sociales difundidos por redes sociodigitales utilizando herramientas como los hashtags *#MiPrimerAcoso*, *#YoTeCreo* y el *#MeToo*.

Una de las situaciones relevantes del HAS en las IES son los efectos que se viven a partir de dichos eventos; estas consecuencias son de tipo psicosocial y físicos, donde se experimenta miedo, angustia, impotencia, vergüenza, tensión nerviosa, irritabilidad, y ansiedad, depresión e insomnio; a su vez, las consecuencias propias del contexto están relacionadas al bajo rendimiento escolar, ausentismo, aislamiento y deserción escolar, alta rotación de personal, y pérdida de oportunidades de desarrollo (Cortázar, 2019; Evangelista, 2017; Espinosa, 2008).

Las mujeres que viven violencia sexual, específicamente el HAS, llevan a una serie de consecuencias psicosociales, que permean en su salud física y psicológica, reflejando perturbación de su corporalidad, teniendo un rechazo, repudio y bloqueo hacia este, o zonas donde fue cometido el abuso: la violencia sexual se encarna en los cuerpos. Es de suma importancia externar las percepciones sobre las vivencias, y las emociones que surgen de ello, a fin de comunicarlas, resignificar las vivencias, y así, posibilitar su bienestar psicológico.

La danza, más allá de la experiencia técnica, y exaltando su importancia como un Derecho Cultural (derecho al que los seres humanos tenemos acceso), permite experimentar el goce corporal y el conocimiento de este, el cual es atravesado por situaciones y condiciones psicosociales visibles en representaciones materiales, ideológicas, normativas, culturales (el lenguaje, las tradiciones, la religión), científicas, eróticas, donde se reproduce la opresión, principalmente hacia las mujeres. La violencia sexual, la cual presenta opresiones encarnadas en el cuerpo, y específicamente el HAS, que, por su carácter sistémico, impide el autoconocimiento, sustenta el borramiento y la vergüenza de los cuerpos, soslayando el bienestar de las mujeres.

La danza como actividad puente en la intervención psicosocial puede abonar a la búsqueda de la participación colectiva y la expresión de discursos personales que interpreten, describan o resignifiquen necesidades de las sujetas y sus necesidades comunitarias a través de las artes y su práctica, que permitan acceder a la movilización de la conciencia (Freire, 1989) para la potenciación del bienestar psicológico y fortalecer aspectos colectivos como la cohesión, el sentido de pertenencia y comunidad, disminuyendo a su vez las desigualdades, exclusión, discriminación y violencia.

Por las razones antes mencionadas, se realizó esta investigación, la cual tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar una intervención utilizando como herramientas la danza, dirigido a mujeres estudiantes de una IES pública del estado de Morelos, que sensibilice con respecto al HAS y permite la potenciación del bienestar psicológico a través de la EP de Paulo Freire, transversalizando los recursos y resultados del modelo de Empoderamiento. Los objetivos específicos son

- Identificar el HAS que viven las mujeres en las IES.

- Identificar cuáles son las herramientas para el afrontamiento de mujeres estudiantes dentro de una IES, en caso de una situación de HAS.
- Comprender los factores psicosociales que presentan las estudiantes de la IES, que propician o protegen de situaciones de HAS.
- Diseñar una intervención psicosocial utilizando la danza, dirigida a mujeres estudiantes de una IES, para sensibilizar sobre el HAS en dichas instituciones, para fortalecer el bienestar psicológico.

Esta investigación es un estudio de caso cualitativo, con base en la Educación Popular de Paulo Freire (1989), utilizando los recursos y resultados del modelo de empoderamiento (empowering y empowered, respectivamente) (Zimmerman, 2000); las participantes fueron 7 mujeres estudiantes convocadas de manera voluntaria, pertenecientes a la IES pública del estado de Morelos, con un rango de edad de 19 a 26 años, que cursaron al menos un semestre en dicha institución. Para encontrar dicha población se consideró como escenario de promoción de la intervención a la instancia encargada para prevenir y atender la Violencia de Género en dicha IES.

En un primer momento, se realizó un diagnóstico cualitativo, con base en datos recabados, entre estos datos se encuentran cifras internacionales, nacionales y estatales sobre violencia contra las mujeres, estadísticas de violencia contra las mujeres, estudios específicos de HAS en las universidades, así como los datos meramente estadísticos sobre HAS de la IES pública donde se realizó la intervención.

Con base en el marco teórico, se diseñó una entrevista semiestructurada, con la cual, una vez realizado el contacto con las participantes a través de la familiarización y previo a la intervención, se aplicó para comprender y profundizar sobre el estado psicosocial en que se

encontraban las participantes, previo a la intervención. Los datos recabados en el diagnóstico, así como las entrevistas a profundidad, permitieron la triangulación de información (Okuda y Gómez, 2005), y determinaron el contenido programático, así como la temática significativa, fortaleciendo el diseño mismo de la intervención. La intervención llevó por nombre “Experiencias en movimiento”.

La recolección de datos del taller-intervención, se realizó a través de la observación participante por medio de una guía de observación, ya que en esta intervención la creación de movimiento fue una herramienta fundamental como actividad para la expresión de ideas dentro del taller. El análisis de los datos se realizó a partir de la interpretación y categorización de dicho material a través del análisis de contenido, que proporcionó elementos para entender y reflexionar sobre el fenómeno, y para atender recomendaciones para intervenciones futuras. Los resultados de la intervención se reflejan posterior a esta, con una videodanza como producto, que contiene los resultados y reflexiones finales de la intervención, autogestionada por las participantes.

Planteamiento del Problema

Durante épocas de conflicto, aumentan de manera significativa algunos tipos de delitos violentos, entre ellos los homicidios. Existe mayor probabilidad que hombres mueran dentro del campo de batalla dentro de contextos en guerra, sin embargo, una población que está desfavorablemente sujeta a delitos como la violencia sexual, la tortura y el necesario abandono de sus hogares, son las mujeres (ONU Mujeres, 2018). La violencia se muestra como un fenómeno sumamente complejo, y su definición no tiene una precisión científica, debido a la

apreciación de lo que comportamental es aceptable e inaceptable o de lo que se compone un daño, todo esto influido por la cultura y las normas (OMS, 2002).

A nivel comunitario, se plantea que características como el bienestar, la salud y la calidad de vida deben ser un bien social accesible para cualquier persona. Sin embargo, este contexto violento muestra una distribución desigual de los recursos, generando inequidad tomando en cuenta este supuesto de bien social (Musitu, 2001).

La OMS (2002) define a la violencia como

El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 3).

El término violencia de género se refiere a las formas de violencia que tienen sus orígenes en las definiciones y relaciones de género que son de índole dominante en una sociedad; este término permite analizar dichas formas de violencia basadas en fundamentos socioculturales que son las relaciones de poder desiguales que existen entre hombres y mujeres, además de los prejuicios y las creencias devaluadas acerca de lo femenino (Espinar y Mateo, 2007).

En América Latina y particularmente en México, se derraman caóticos enfrentamientos armados, asesinatos donde parece haber una selección de las personas y asesinatos en masa, desapariciones y agresiones generalizadas dirigidos hacia una población que de forma aparente sufre y muere aleatoriamente; todos estos tipos de agresiones se expanden y se acumulan, lo cual muestra que se habita en un espacio-tiempo de guerra (Segato, 2014). Dentro de este espacio-tiempo de guerra expandida, la violencia contra las mujeres se ha convertido en un objetivo dentro del nuevo escenario bélico (Segato, 2014).

Estas nuevas movilizaciones bélicas no sólo van al campo del conflicto armado, sino a luchas internas por recursos que recurren a formas y abusos de poder, y que muestran el escaso valor de los cuerpos dentro de una estructura que promueve la acumulación de capital y la desposesión (Bermúdez y Evangelista, 2017). El hurto desatado sobre lo femenino se puede ver manifestado en formas de destrucción corporal, así como en las formas de trata y mercantilización, llevando a los límites que estos cuerpos puedan ofrecer (Segato, 2014).

El análisis de la violencia desde el género ofrece la posibilidad de puntualizar el contraste de los ejes de poder y la diferencia sexual, y, a partir de la reformulación de leyes nacionales e internacionales sobre la violencia que tratan de prevenirla, sancionarla y erradicarla, se ha logrado sistematizar su estudio, teniendo como relevancia los enfoques donde se observa su carácter e influencia estructural y sociocultural en que se desarrolla (Evangelista y Bermúdez, 2017).

Como afirma Segato (2014)

A pesar de todas las victorias en el campo del Estado y de la multiplicación de leyes y políticas públicas de protección para las mujeres, su vulnerabilidad frente a la violencia ha aumentado, especialmente la ocupación depredadora de los cuerpos femeninos o feminizados en el contexto de las nuevas guerras (p. 17).

Con ello, se observa que las violencias, específicamente la violencia de tipo sexual, por su carácter estructural y sistémico, afecta principalmente el cuerpo de las mujeres, impidiendo así el acceso al autoconocimiento, y mantiene el borramiento y la vergüenza de los cuerpos, soslayando la integración del ser de las mujeres.

El HAS en las IES, como una de las expresiones de la violencia sexual, tiene una enorme relación con problemas psicosociales y de salud física, entre ellas la ansiedad, angustia

emocional, que en casos extremos puede desembocar en suicidio, consumo de sustancias, además de provocar aislamiento social, nerviosismo, o la desvinculación, ya sea académica o laboral (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015). La inexistencia de protocolos o la poca atención por parte de las IES, además del abuso de poder para realizar esta respuesta efectiva entorpecen el alcance de un Estado de derecho efectivo desde la universidad (Barreto, 2017).

La psicología comunitaria se muestra como una forma de afianzar redes de apoyo, al conferirle el rol de agente activo a la comunidad y su participación (Montero, 2004). La psicología comunitaria, a través del empoderamiento, permite la influencia mutua entre la persona y los sistemas en los que se encuentra, promoviendo y movilizandolos recursos y potencialidades que posibiliten el dominio y el control sobre sus vidas (Musitu, 2001). Es imprescindible brindar información sobre la violencia, especialmente el HAS; el empoderamiento permitirá la adquisición de conciencia, y a través del conocimiento, puedan ejercer sus derechos y libertades para desarrollarse adecuadamente dentro de las IES (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015).

La comprensión de estas esferas y factores microsociales (la familia, sistemas de apoyo) y su interrelación con esferas macrosociales (la ideología dominante, la política), inhibe o promueve el bienestar, desde lo individual (psicológico), así como el bienestar comunitario (Musitu, 2001). Es por ello, que la danza a través de este proyecto de intervención psicosocial se muestra como una posibilidad de tener una función comunicativa para expresar y representar sentimientos y/o emociones, e inclusive la experiencia personal (Córdoba y Vallejo, 2013); la danza es una herramienta de la que se hace uso del medio, que es el movimiento y del proceso artístico de ella para solventar conflictos de tipo emocional o psicológico de las personas (Cammany, 2014). Es sumamente importante reconocer la potencialidad que tienen las mujeres

a partir de sus relatos para comprender y transformar su entorno; como afirma Bermúdez y Evangelista (2017)

la sexualidad (en sus relatos) se convierte en un enclave para sus reivindicaciones de autonomía y para desafiar las normas impuestas sobre sus cuerpos. Ellas desarrollan un nivel de agencia importante ya que comprenden los riesgos que corren en su entorno y los enfrentan con gran valentía (p.18).

CAPITULO I.

Capítulo I. El género y la violencia: importancia para el análisis de la emancipación de las mujeres

El presente capítulo tiene como propósito asentar en esta investigación los antecedentes socio históricos, así como las bases conceptuales de la categoría de género, la cual tiene como precedente sus estudios en la antropología en la década de 1970, lo que cimienta una reflexión sobre el deber ser de las mujeres y su diversidad de manifestaciones y formas de vida, y que permite cuestionar las expectativas y estereotipos de género. Diversos autores como Connell (1997) mencionan las características del género, el cual una de ellas es el poder y su dinámica relacional. Se menciona además la relevancia de la transversalización de la perspectiva de género, que lleva a un análisis y comprensión de fenómenos sociales como son la violencia y sus múltiples manifestaciones.

Lo que respecta a la violencia, y, desde la relación con los otros y las otras, tiene origen en el uso deliberado de la fuerza hacia sí mismo o a los demás y causa daños. La violencia no es un evento aislado ni con una neutralidad política, sino que es una expresión de una espiral perenne, resultado de procesos como el debilitamiento institucional y la impunidad. Por la importancia en el estudio y la reflexión de este fenómeno, en este apartado se examinan los factores que la generan.

Por último, se menciona la violencia de género, la cual no es exclusiva contra las mujeres, sin embargo, son la población más afectada (Frías, 2017). Es entonces relevante hacer mención sobre la violencia contra las mujeres, que se ejerce hacia las mujeres en diversas manifestaciones y expresiones, y con ello, dar paso a un análisis situado sobre las violencias que se viven cotidianamente en espacios como lo son las Instituciones de Educación Superior (IES).

1.1 Género. Antecedentes y relevancia en su aplicación como categoría

Se adopta la categoría de género desde la antropología cultural, a partir de los estudios de Gayle Rubin en la década de 1970, empleándola para el análisis y el entendimiento de la organización social, económica, política y jurídica, donde, las diferencias entre varón y mujer mostraban circunstancias de desigualdad entre los sexos, llamando a este tipo de análisis sistemas de sexo-género (Novoa, 2012). Este análisis tenía como objetivo proporcionar los instrumentos conceptuales para describir la opresión de las mujeres y de las minorías sexuales (Rubin, 1986).

Nace entonces la Antropología de la mujer, como denuncia y visibilización del androcentrismo; sus primeras aplicaciones teóricas, utilizan el concepto “mujer” en singular, abrían paso al debate sobre lo femenino de manera esencialista, y no sobre su existencia. Posteriormente, la disciplina tiene algunas transformaciones, las cuales no solo retoman la esencia maternal como en los primeros trabajos, sino que se introduce el término “mujeres”, reconociendo así la diversidad de las existencias femeninas, y denominándose entonces como “Antropología de las mujeres” (Martín, 2006).

De acuerdo con Connell (1997), de manera histórica se puede encontrar rastros en la cultura europea donde se sugiere que las mujeres son diferentes de los hombres, planteándolos como seres incompletos o inferiores, y no solo como personas con facultades diferentes, y, con ello, definiendo a los hombres y a las mujeres de forma esencialista (Connell, 1997).

El estudio de la diversidad de las existencias y las vivencias de las mujeres pronto fue criticado, sentando las bases para hablar sobre el nuevo rumbo de la disciplina, donde uno de sus propósitos principales era el estudio de los roles socioculturales de mujeres y hombres. En la

misma década de 1970, la categoría género aparece diferenciada de los estudios de las mujeres, con el fin de subrayar la seriedad académica, utilizándose como un término más neutral y objetivo que el de "mujeres" (Martin, 2006), empleándose para señalar la interrelación de la información de los estudios de hombres y mujeres (Scott, 1986).

De acuerdo con Marqueira (2001), se han realizado críticas desde las ciencias biológicas y la psicología a tales enunciaciones sobre el determinismo biológico basado en la genitalidad, en las características morfológicas del aparato reproductor, así como en las diferencias hormonales y cromosómicas; dichas afirmaciones hablan de que estas características como individuos son consecuencias de su biología y ontológicamente previas a la sociedad. Sin embargo, comprender de manera adecuada los orígenes de la naturaleza y la diversidad humana estriba en que los organismos se encuentran en un desarrollo social continuo durante su vida, además de que el organismo en desarrollo se encuentra influenciado por la interacción entre genes y ambiente.

Rubin (1986) define el sistema sexo-género como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97). Para Scott (1986) el género es un elemento que constituye, por una parte, las relaciones sociales basadas en la distinción de los sexos, y, por otra parte, es una forma primaria de relaciones significantes de poder, donde parece haber sido una forma de facilitar la significación de poder dentro de las estructuras de la tradición judeo-cristiana, occidental e islámica. Es relevante mencionar entonces, que el género da pauta a las diferencias socioculturales, mismas que tienen diferentes realidades y procesos, que se construyen desde esta base biológica (Espinar, 2007). Este orden de poder está fundamentado sobre la sexualidad; con ello, se desarrolla un sistema de generación y reparto de

poderes concretado en formas de vivir ya sea con restricciones u oportunidades diferenciales (Lagarde, 1996).

Connell (1997) plantea una estructura de género basada en tres dimensiones, las cuales son

- a) Las relaciones de poder, mostradas tanto en la subordinación general de las mujeres como en la dominación de los hombres, a través de dinámicas culturales de la vida social, los hombres exigen y mantienen una posición de liderazgo.
- b) Relaciones de producción: son aquellas asignaciones de tareas para mujeres y para hombres, resultando en las divisiones genéricas del trabajo.
- c) Cathexis: esta dimensión atribuida al deseo sexual que dan forma y reestablecen el deseo.

Con lo que respecta a la construcción de la identidad personal, el género, a partir de la observación de la influencia sociocultural dentro de este aspecto, se presume cómo las mujeres han sido educadas desde la infancia, lo que se interpreta como el *deber ser* con respecto a un hombre o una mujer, que se acepta sin cuestionar ya que es lo considerado “normal” dentro de la sociedad, pese a las múltiples expresiones de diversidad e identidad sexual. El conocer acerca del origen de la construcción de la identidad, y que este tiene influencia en criterios sociales, presumen un avance en cuanto al crecimiento personal y permite el acceso a un menor grado de discriminación a las personas que toman la decisión de revelarse a pesar del sistema de género que impera (Martin, 2006).

Es relevante la afirmación que realiza Lagarde (1996) con respecto a lo que implica el género en la formación de la identidad

A partir del momento de ser nombrado, el cuerpo recibe una significación sexual que lo define como referencia normativa inmediata para la construcción en cada sujeto de su masculinidad o de su feminidad, y perdura como norma permanente en el desarrollo de su historia personal, que es siempre historia social. El género es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. Se trata de características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales. El género implica:

- Las actividades y las creaciones del sujeto, el hacer del sujeto en el mundo.
- La intelectualidad y la afectividad, los lenguajes, las concepciones, los valores, el imaginario y las fantasías, el deseo del sujeto, la subjetividad del sujeto.
- La identidad del sujeto o autoidentidad en tanto ser de género: percepción de sí, de su corporalidad, de sus acciones, sentido del Yo, sentido de pertenencia, de semejanza, de diferencia, de unicidad, estado de la existencia en el mundo.
- Los bienes del sujeto: materiales y simbólicos, recursos vitales, espacio y lugar en el mundo.
- El poder del sujeto (capacidad para vivir, relación con otros, posición jerárquica: prestigio y estatus), condición política, estado de las relaciones de poder del sujeto, oportunidades.
- El sentido de la vida y los límites del sujeto (p. 27).

Como afirma Lamas (1996), la utilización de la categoría de género trajo el reconocimiento de una pluralidad de formas de interpretar, simbolizar y organizar las diferencias sexuales dentro de las relaciones sociales, creando una crítica acerca de la existencia de una única esencia femenina. Es decir, se desarticula el discurso esencialista acerca de lo que es ser mujer, la atribución de las llamadas por Marqueira (2001), características de tipo inherente y ahistóricas que se refieran a personas o colectivos, y que enmarcaban una sola manera de plantear la existencia femenina.

Es así, que, a través de las investigaciones y su contexto, la categoría de género nos permite vislumbrar un

Conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, es un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales (Benería, 1987, p. 46).

1.1.1 La perspectiva de género y sus aplicaciones.

La perspectiva de género, también llamada enfoque de género, visión de género y mirada de género, está basada en la teoría de género. Esta perspectiva se estructura desde la ética, teniendo como base la crítica de la concepción androcéntrica de la humanidad, la cual pone fuera de visibilidad el papel de las mujeres desde una perspectiva histórico cultural, es decir, busca resignificar la historia y la cultural desde las mujeres y con las mujeres (Lagarde, 1996). El principal objetivo es la obtención de la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, desde sus subjetividades, es decir, sin homogeneizarlos (Novoa, 2012).

En lo que respecta al aspecto social, el enfoque de género lleva al análisis y comprensión de diferentes fenómenos sociales, por ejemplo, cuestionarse la sucesión masculina de la monarquía, la desigualdad de la doble jornada laboral de las mujeres, plantear estrategias de cambio sobre los roles tradicionales, comprender que los movimientos corporales no son fortuitos y tienen todo un sustento de aprendizaje como la lengua (Martín, 2006). El enfoque de género es entonces, un instrumento para la participación, que impregna de forma transversal las

leyes, instituciones y sistemas organizativos de lo social desde la igualdad entre hombres y mujer (Novoa, 2012).

El enfoque de género es constituido como una herramienta de tipo conceptual que visibiliza las diferencias existentes entre hombres y mujeres asignadas de manera cultural; permite entender la posibilidad de la modificación de estas asignaciones en las vidas y las relaciones de hombres y mujeres, es decir, no se encuentra como un determinante inamovible por alguna característica biológica o cualquiera que se naturalice. Cuestiona y analiza aquello que se ha establecido de manera estereotipada, como las estructuras sociales, mecanismos, políticas públicas, prácticas y los valores que normalizan la desigualdad, realiza la justa valoración de los trabajos que hacen hombres y mujeres. Con ello, abre la posibilidad para elaborar nuevos contenidos de socialización humana, visibilizando y fortaleciendo la gestión y la toma de decisiones realizadas por las mujeres (INMUJERES, 2007).

1.2 Violencia. Conceptualización, influencia y repercusiones en el contexto

El origen de la palabra violencia se deriva del latín *violentia*, que significa fuerza que se usa contra el derecho; el término violencia supone un hecho fáctico, donde de manera regular se da fuera de nosotros, es decir, se indica implícitamente que hay una relación con un “otro”, el cual es el sujeto de la violencia (Maldonado, 2013). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como el:

Uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002, p. 5).

El *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (OMS, 2002), realiza una clasificación de la violencia, dividida en tres categorías según la persona que ejerce violencia: la violencia que realiza una persona a sí misma, (comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones); la violencia interpersonal, dividida en la violencia intrafamiliar o de pareja y comunitaria (realizada entre integrantes de la familia o dentro de una relación sexo afectiva, y la que puede producirse entre individuos que no tengan relación entre sí o que puedan conocerse o no, aconteciendo generalmente fuera del hogar, respectivamente); y la violencia colectiva, que es el uso de la violencia para la obtención de objetivos políticos, económicos o sociales, manifestada en conflictos armados, genocidio, terrorismo y crimen organizado. Dicha clasificación toma en cuenta también la naturaleza de los actos de violencia, que tienen la posibilidad de ser físicos, sexuales o psicológicos.

Para explicar el fenómeno de la violencia, Galtung desarrolla la teoría del conflicto (1989), compuesta por los Estudios para la paz, que tiene como propósito reducir la violencia directa, el sufrimiento u ofensa dirigidas hacia las necesidades humanas básicas. El autor evita atribuir valores o juicios moralmente preestablecidos, es decir, los conflictos no tienen valor sobre lo bueno o malo. Con esta teoría, lo que Galtung ofrece son mecanismos para su entendimiento con criterios científicos para su análisis, resaltando la importancia de las metodologías donde se incluya la creatividad, empatía y no violencia, para la verdadera transformación de la realidad (Calderón, 2009).

Para Galtung (1989), la violencia se muestra en una triada que conforman la fenomenología de la violencia, en constante construcción, destrucción y desgaste, que impide la formación de conciencia y la organización para erradicarla. Esta triada se compone por la violencia cultural, que se encuentra como una constante a través del tiempo; como lugar

consecutivo, se encuentra la violencia estructural, la cual construye y reconstruye la explotación, acompañada de la marginación, encontrándose al interior de sistemas como el social, político y económico, los cuales rigen a la sociedad, los estados y al mundo en su completud. Por último, la violencia directa se manifiesta en lo físico, verbal o psicológico. Es así como la relación con la que coexisten es correspondiente: la violencia directa que se expone es proporcional en lo que respecta a la violencia estructural (Calderón, 2009).

Es entonces, que se habla sobre la violencia como un fenómeno compuesto por tres categorías globales en la base se encuentran la violencia estructural y la violencia directa, teniendo como legitimador a la violencia cultural. La violencia directa y la estructural pueden crear déficits en las necesidades del colectivo por la privación de estas mismas; dichas necesidades son de supervivencia, bienestar, identitarias y de libertad, y, si esto ocurre de manera súbita se puede mencionar que ha habido un trauma que puede fijarse en el inconsciente, convirtiéndose así en la base de sucesos y procesos históricos considerados de primera magnitud (Galtung, 1989).

Es importante reconocer el papel de la violencia cultural, la cual se manifiesta en lo simbólico y se materializa en la religión, ideología, lengua, arte, ciencia, que se utiliza para justificar, legitimar y aceptar a la violencia directa o estructural en la sociedad (Galtung, 1989).

Desde esta perspectiva, y analizando a la violencia como un fenómeno histórico, es esencial hablar de ella como producto de relaciones de poder tanto locales como globales de las que resultan conflictos, que traen consigo guerras, luchas y faccionalismos con una alta letalidad. Además, la violencia es de naturaleza polisémica, es decir, no existe una neutralidad política en su esbozo, debe tomarse en cuenta la influencia de las fuerzas tanto locales como globales que la producen, y no solo responder a cuestiones como sentimientos generalizados de desorden y con

respecto a la moralidad de la vida humana, ya que este tipo de discurso reduce sus dimensiones estructurales (Maldonado, 2013).

Se entiende entonces a la violencia, de acuerdo con Moncrieff (2015), como una espiral perene manifestada en agresión/humillación hacia niñas y niños, los jóvenes, adultos mayores, y violencias de género, destacando entre estas la violencia contra la mujer en cualquiera de sus tipos. Las violencias de hoy han implicado serios procesos de debilitamiento institucional y descomposición social por la insuficiente justicia impartida por el Estado, teniendo como consecuencia la impunidad imperante en todo el territorio mexicano. El planteamiento de continuidad entre violencias marca la posibilidad de enlazar la violencia estructural con la cotidiana, es decir, enlazar las violencias del Estado con lo que podrían ser los actos reactivos a estas violencias, reforzándose así en su mismo accionar del día a día.

Pese a los esfuerzos, la forma de combatir el crimen y las violencias no presenta resultados positivos de manera general, y las medidas aplicadas, por ejemplo, la policía de *Mano Dura* o la *Guerra contra el Narco* en México, han tenido resultados opuestos a los esperados (Solís y Moriconi, 2017). Es imprescindible hacer referencia a la historia de cada país, especialmente en Latinoamérica para conocer el entramado de violencias que implica la colonización, el trato hacia las poblaciones de origen, la historia de la esclavitud, guerras civiles y las dictaduras, que constituyen la base para el aumento de la violencia desde la década de 1990 hasta la actualidad (Salama, 2008).

En Latinoamérica, se aprecia la violencia como uno de los temas más importantes, ya que se tiene múltiples impactos sociales y económicos, además de incrementar su frecuencia y su diversificación en nuevos tipos de violencia manifiesta (Carrión, 2008). La violencia más visible en Latinoamérica es aquella de carácter irracional, repentina y extrema, donde además se

visibiliza a sus autores, que probablemente son producto de fenómenos como la marginalidad y la exclusión social (Sampó y Bartolomé, 2013). En este marco contextual, la violencia vinculada a la criminalidad en Latinoamérica ha adquirido un status preocupante, ya que, de acuerdo con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2019), los asesinatos superan anualmente diez por cada 100 mil habitantes a nivel mundial.

Como lo afirma Solís y Moriconi, (2017), la violencia latinoamericana tiene que ver principalmente con factores de tipo:

- Socioeconómicos y urbanísticos: la dificultad de cohesión social donde se visibiliza las desigualdades, e intensifican la delincuencia y la violencia en sus diferentes manifestaciones, trayendo consigo la reducción de la calidad de vida de la población (Carrión, 2008).
- Políticos e institucionales: De acuerdo con Bartolomé y Sampó (2013), la violencia se muestra como una expresión de insatisfacción, estableciéndose como mecanismo para la resolución de conflictos, sobre todo en donde las instituciones son poco fortalecidas y débiles por factores como la impunidad o el conflicto de intereses; la complicidad del Estado con el delito, y la impunidad incorporada a las instituciones. Desde una perspectiva histórica se observa que el origen del problema reside en la construcción de Estado-Nación.
- Geopolíticos: Las salidas al mar y las fronteras terrestres muestran patrones similares con la distribución de la violencia de tipo letal en la Latinoamérica, trayendo consigo disputas por el control de los territorios para el acceso a la salida de sus mercancías ilegales.

En cuanto a las expresiones de violencia en México, Azaola (2012) considera tres elementos que componen las expresiones de violencia actualmente:

- Las formas de violencia existentes de manera histórica, las que probablemente no se relacionan con el crimen organizado o con grupos delictivos y contribuyen al escalamiento de la violencia, pero se muestra como un devenir socio histórico de desigualdad y exclusión, condiciones sociales y económicas que tienen que ver con la región en la que se encuentra México.
- La debilidad y las respuestas poco apropiadas de las instituciones de seguridad y procuración de justicia, expresadas en corrupción y en una ausencia del Estado de Derecho (Solís, 2017), además de las inadecuadas políticas de seguridad (metas poco claras, poca capacidad para la investigación y poca capacidad para el procesamiento de los delitos, que tienen como consecuencia impunidad y un aumento de la criminalidad y la violencia en general). Hay que mencionar el papel que las instituciones han mostrado, una serie de abandonos en sus tareas, reflejados en ignorar, tolerar o no atender sus funciones relacionadas a prevenir, atender y sancionar acciones violentas, y que hoy en día se manifiestan en esta espiral de violencias y sus efectos acumulados (Azaola, 2016).
- La falta de políticas sociales y económicas que se articulen con políticas de seguridad, que propicien la igualdad y la inclusión de sectores vulnerables que progresivamente ven mermadas sus expectativas de desarrollo.

1.2.1 Violencia de género.

La expresión violencia de género (*gender-based violence* o *gender violence*), se difundió posterior a la Conferencia Mundial sobre las mujeres en Beijing en 1995 (Bermúdez y Evangelista, 2017), la cual se refiere a actos de violencia que se encuentran basados en el género, “que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada” (ONU, 1995, p. 86). La violencia de género se trata de una violencia que refuerza, restablece o impone la distinción cultural que se establece entre hombres y mujeres, se dirigen a cualquiera de los dos de manera indistinta (Castro, 2012). Se sostiene de relaciones de poder desigual, ya sea de tipo económico, político, simbólico y social que sostienen hombres y mujeres, reflejadas desde estructuras de participación, en el poder político, en el económico y social, estas últimas en las relaciones cotidianas y familiares (Espinar, 2007).

Pese a saberse que, la violencia de género no es exclusiva contra las mujeres y niñas, se acentúa la relevancia de esta población como la principal afectada en todas las culturas, es probable que esta sea la razón por que se utilizan los términos violencia de género y violencia contra las mujeres de manera indistinta (Frías, 2017). El definir la violencia de género, presume consecuencias de tipo analítico y político. Se puede suponer así, una serie de manifestaciones de violencia de género que se pueden encontrar en el hogar, las violaciones, trata de mujeres, prostitución forzada, entre otras, tienen un origen común: una violencia de tipo estructural y sistémico, que, en cualquier sociedad, donde el receptáculo de opresión principalmente son las mujeres (Espinar, 2007). Asimismo, las expresiones de violencia se manifiestan en las condiciones materiales, la ideología, la normatividad, la cultura (a través del lenguaje, las tradiciones, la religión), y la ciencia (Castro, 2012).

Dentro de un entorno patriarcal, las relaciones de género, se normalizan las agresiones físicas hacia la mujer; este y otros tipos de violencia pertenecen al campo de lo simbólico, las cuales tienen profundas raíces culturales. Ejemplos de dichas violencias son el determinar los tiempos y espacios adecuados para la cotidianidad de las mujeres; los lugares idóneos donde deben desarrollarse sus conductas de roles ya prescritos, lo que le corresponde ejecutar de acuerdo con los estereotipos de género de tipo femenino, la prescripción sobre lo que debe desear y pensar, etcétera. Todo ello define lo permitido y lo prohibido, si se transgrede es merecimiento de un castigo, legitimando la violencia según la moral cultural dominante (Cantera, 2005).

Como lo afirman Bermúdez y Evangelista (2017), el invisibilizar la desigualdad estructural dirigida a las mujeres da pauta a la reproducción de otro tipo de violencias, dichas reproducciones se relacionan con sistemas de dominación, colocando a las mujeres constantemente en situaciones de vulnerabilidad y precariedad. Este tipo de violencia en contra de las mujeres se asocia al sexismo o deseo de dominación hacia las mujeres, como ejemplo, se encuentra “la violación, el acoso sexual, tráfico de mujeres, esterilización en contra de la voluntad o sin mediar un consentimiento efectivo, feminicidio, así como gran parte de la violencia de pareja y de los abortos selectivos en función del sexo” (Frías, 2017, p. 111).

Una vez definido y señalado el carácter sociocultural -y no solo individual- de este tipo de desigualdades que dan una explicación a la violencia de género, se muestra una posibilidad de transformación de las condiciones de la calidad de vida, bienestar e igualdad de oportunidades de las mujeres, e indicar en qué áreas se puede incidir para actuar (Espinar y Mateo, 2007). Al advertir que no son condiciones naturales, se puede pensar en la existencia de contextos y sociedades con más igualdad que debiliten la fundamentación de la violencia de género (Espinar, 2007).

1.2.2 Violencia contra las mujeres.

La Declaración sobre la eliminación de la Violencia en contra de las Mujeres define la violencia en contra de las mujeres como

todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (ONU, 1993, art. 1).

Por su parte, la Convención de Belem do Pará (1994), establece por vez primera el derecho a vivir una vida libre de violencia hacia las mujeres; establece los conceptos de violencia, y reconoce tres tipos, los cuales son la violencia física, psicológica y sexual, que pueden presentarse dentro de la familia o unidad doméstica, en la comunidad, en el lugar de trabajo así como en instituciones educativas, o en cualquier lugar, perpetrada por cualquier persona o por el Estado, comprendiendo manifestaciones como “violación, maltrato, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar” (art.2). La violencia contra las mujeres es una expresión gestada en las relaciones de género permeadas por desigualdades de poder, teniendo un impacto directo en los imaginarios de una sociedad. Este fenómeno se presenta como un asunto multisectorial, que implica los derechos humanos, la seguridad ciudadana y la salud pública (Uberti y Zamboni, 2016).

El término violencia de género en ocasiones es utilizado de manera indistinta como violencia contra las mujeres, utilizándose para referirse a relaciones de pareja, y, con ello, se ocultan los distintos contextos donde también se puede desarrollar este tipo de violencia que se encuentran fuera del ámbito privado, además de invisibilizar el propósito verdadero de nombrar

la violencia contra las mujeres el cual es la violencia dirigida a las mujeres por el hecho de serlo (Yugueros, 2014).

Alvarado y Guerra (2012) señalan que la naturaleza de la violencia no solo es física, ya que las pautas culturales avalan la utilización del control y la coerción, la que se ve manifestada como relaciones sexuales forzadas, la humillación o el aislamiento, entre otras. Como lo indica *Estudio sobre todas las formas de violencia contra la mujer*, del Informe del Secretario General de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2006), las formas y manifestaciones de la violencia contra la mujer involucran a las familias, a la comunidad y al Estado, atravesando las fronteras internacionales, y con ello, vincularse o reforzarse de manera mutua.

La Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2016), señala los tipos de violencia, los cuales son

- Violencia psicológica: referente a cualquier acto u omisión, que tenga el propósito de dañar la estabilidad psicológica; consiste en: “negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas” (art. 6, p. 3), que llevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de autoestima, o al suicidio.
- Violencia física: se refiere a cualquier acto que ocasiona algún daño no accidental, a partir del uso de la fuerza física, arma u objeto, provocando o no lesiones (internas, externas, o ambas).
- Violencia patrimonial: Acto u omisión que tiene por consecuencia la afectación de la supervivencia de la víctima, manifestada en la “transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y

valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima” (art. 6, p. 3).

- **Violencia económica:** se refiere a toda acción u omisión por parte del Agresor, que afecte la supervivencia de tipo económica de la víctima. Esta es manifestada con limitaciones con el propósito de controlar el ingreso de sus percepciones económicas, y/o la percepción de un salario menor por la realización de igual trabajo.

En cuanto a las modalidades de la violencia, la LGAMVLV (2016), señala las siguientes

- **Violencia familiar:** Se refiere al acto abusivo de poder o de omisión de manera intencional, que está dirigido ya sea a “dominar, someter, controlar, o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar” (p. 3), donde el Agresor se relacione con la víctima por consanguinidad o afinidad, en una relación de matrimonio, concubinato, o tengan o hayan tenido una relación de hecho.
- **Violencia en la Comunidad:** relacionada a los actos individuales o colectivos que transgreden los Derechos Humanos fundamentales de las mujeres, y que denigran, discriminan, marginan o excluyen en el ámbito público.
- **Violencia Institucional:** Son aquellos actos u omisiones realizados por las y los servidores públicos que tengan cualquier orden de gobierno, que realice actos de discriminación, o retrase, obstaculice o impida el acceso y ejercicio de los Derechos Humanos, y el acceso a políticas públicas de las mujeres, que

prevengan, atiendan, investiguen, sancionen y erradiquen los diferentes tipos de violencia.

- **Violencia Femicida:** Es la forma extrema y manifiesta de violencia de género en contra de las mujeres, consecuencia de la violación de sus derechos humanos, desde los ámbitos público y privado; se conforma con el conjunto de conductas misóginas que conllevan impunidad social y del Estado, culminando así en homicidio u otras formas de muerte con violencia extrema dirigida a las mujeres.

1.3 Violencia sexual: expresión de la violencia en contra de las mujeres en Latinoamérica

La violación a los Derechos Humanos y la violencia en contra las mujeres son realizadas desde la fundación de la región de Latinoamérica y el Caribe, teniendo como consecuencia el mestizaje, arraigado en la violación de las mujeres indígenas. Otras conductas violentas se tienen lugar desde el siglo XVIII, donde el uso de la violencia de los hombres contra sus esposas se justificaba como una corrección punitiva aceptable (Rico, 1996). El tráfico de mujeres, principalmente de mujeres indígenas y africanas, se remonta a la época colonial, con el propósito de ser mano de obra gratuita, como reproductoras de más esclavos, y como objeto sexual, siendo este último prevalente en cualquiera de los tres casos (Chiarotti, 2003).

Las tradiciones que prevalecen y ciertos valores religiosos en esta región, son factores de riesgo que tienden al reforzamiento de la subordinación de las mujeres, ya que, permiten los usos y costumbres, legitimando la discriminación (CEPAL, 2007). Las mujeres se encuentran, entonces, ante un panorama desfavorable, en contra de la autonomía, principalmente la sexual, por las creencias cimentadas en la cultura judeocristiana, y que se muestran en contra de la seguridad, contribuyendo a fortalecer la violencia estructural (Lamas, 2018).

La LGAMVLV (2016) menciona la violencia sexual como

cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto (art. 6, p. 3).

El *Informe sobre la violencia y la salud* (2002), refiere que la violencia sexual son una serie de conductas, expresados en

relaciones sexuales bajo coacción en el matrimonio y en las citas, las violaciones por parte de extraños, las violaciones sistemáticas durante los conflictos armados, el acoso sexual (incluida la petición de favores sexuales a cambio de trabajo o calificaciones escolares), los abusos sexuales de menores, la prostitución forzada y la trata de personas, los matrimonios precoces y los actos violentos contra la integridad sexual de las mujeres, como la mutilación genital y las inspecciones obligatorias de la virginidad (OMS, p. 21).

El panorama del estudio de la violencia sexual se antoja complejo por las múltiples definiciones operativas que se realizan sobre esta manifestación de violencia, mostrando problemas de exclusión, por ejemplo, se omiten

actos sin penetración contra adolescentes y mujeres adultas; intentos de penetración incompleta; y relaciones sexuales con penetración, que ocurrieron como resultado de formas más sutiles de presión, amenazas, coacción e intimidación, que las personas entrevistadas quizás no consideren como el ejercicio de la “fuerza” física (Contreras et al., 2010, p. 21).

En la región de Latinoamérica y el Caribe, existe evidencia sobre la relación que existe entre los niveles de violencia sexual, los valores y normas socio culturales, las cuales preservan la idea de superioridad de los hombres sobre las mujeres, en cuanto al derecho de controlar los cuerpos y la sexualidad de las mujeres, reflejado en la legitimación de la violencia ejercida por

sus parejas con vínculos sexo afectivos, la aceptación de la culpabilidad de las mujeres sobre la violencia sexual ejercida hacia ellas, la justificación de los deseos sexuales inherentes de los hombres, la objetivación sexual de las mujeres, y el culto alrededor de la virginidad de las mujeres (Contreras, et al., 2010).

Las violencias en contra de las mujeres de tipo sexual, se extienden en modalidades docentes y laborales, ejercidos por personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la persona que vive este tipo de violencia, e independiente de su relación de tipo jerárquica; consiste en actos u omisiones basados en el abuso de poder que afecta la autoestima, salud, integridad, libertad, seguridad e igualdad de oportunidades de las personas. Parte de las expresiones de violencia de este tipo son el Hostigamiento y el Acoso Sexual (HAS). El Hostigamiento se muestra como el ejercicio del poder, debido a la relación de subordinación de la persona afectada frente a un agresor en ámbitos laborales y/o escolares. Por su parte, el acoso sexual se expresa como un ejercicio abusivo de poder donde no existe subordinación, sin embargo, conlleva a un estado de indefensión y riesgo para la persona afectada (LGAMVLV, 2016).

CAPÍTULO II.

Capítulo II. El Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS) en las Instituciones de Educación Superior (IES)

Este capítulo tiene como objetivo la comprensión del HAS, específicamente en los contextos universitarios. Para ello, se realizará una revisión histórica y conceptual con respecto a los orígenes del HAS; dos de ellos son los términos de acoso callejero y acoso en espacios laborales, sirviendo de antecedente para profundizar sobre este tipo de conductas, para reflexionar sobre los contextos donde se suscitan. Es a través de la profundización en investigaciones sobre el HAS, que se determinan sus características y dimensiones, es decir, se caracterizan las conductas de acuerdo con el nivel de trasgresión y exposición a estas violencias, teniendo como principal característica en ambos el abuso de poder que se ejerce y lo indeseable de estas conductas, específicamente a las mujeres.

Posteriormente, se señala la importancia de la feminización universitaria, y la relación probable que tiene con las vivencias de violencias en las IES. Pese a que las mujeres han ganado terreno dentro de los espacios universitarios, estos espacios continúan masculinizados y con una estructura institucional que impide el desarrollo académico y profesional de las mujeres.

Es imprescindible la contextualización del HAS en las IES, como una expresión del sometimiento, así como de la dominación que se pretende ejercer sobre las mujeres y que, de acuerdo a esta lógica institucional, se maneja con secrecía e impide su visibilización, impidiendo su prevención, atención y seguimiento. La importancia de la atención a mujeres que viven este tipo de violencia radica en las consecuencias de la vivencia, que permean a lo largo de sus vidas, y que pueden llegar a perturbar su bienestar, e inclusive llegar a niveles fatales como el suicidio.

Las mujeres en las IES muestran un hartazgo ante la falta de atención institucional y la falta de apoyo social para visibilizar el HAS, por ello, han desarrollado formas de organización por medio de colectivas y manifestaciones que denuncian estas conductas que son reprobables y que atentan contra sus Derechos Humanos.

2.1 Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS)

Una de las primeras definiciones realizadas históricamente sobre acoso se encuentra en el Gran diccionario de la lengua española de Adolfo de Castro en 1852, la cual define “perseguir por cuantas vías sean posibles a una persona o animal, ya con armas, ya con piedras, ya con palos, ya con vituperios, etc.” (Lamas, 2018, p. 95). Yugueros (2014), destaca la importancia de la lucha de movimientos como el feminista y el de mujeres, ya que se ha visibilizado la violencia en contra de las mujeres, y ha llevado al ámbito público la problematización de este movimiento, exigiendo a los poderes públicos la promulgación de leyes en contra de la violencia hacia las mujeres, además de la implementación de medidas de tipo integral para las mujeres que viven este tipo de violencia patriarcal.

La lucha política en contra del acoso sexual (en este caso, en espacios laborales) tiene sus antecedentes en el activismo feminista durante la década de 1960, en contra de la violencia sexual como su principal impulsor, y apelando a la reivindicación de la libertad sexual de las mujeres. La lucha contra el *sexual harassment* –traducido como acoso y hostigamiento, y el cual no estaba reconocido legalmente- tiene su origen en el activismo civil que se gestaba en contra de la discriminación en el empleo, en conjunción con la lucha feminista dirigida contra la violencia hacia las mujeres (Lamas, 2018).

Como parte de las bases teóricas para la jurisprudencia y el reconocimiento del HAS, fueron sentadas por la abogada Catherine MacKinnon en su libro *Sexual Harassment of Working Women*, publicado en 1979 (Lamas, 2018). Es así como el HAS se asienta como manifestaciones de relaciones de poder, donde las personas que se posicionan con menor poder se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad y suelen ser más inseguras, considerándose competidoras del poder (Echeverría et al., 2017).

La LGAMVLV (2016), puntualiza los conceptos de Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS); en primera instancia, define el hostigamiento sexual como el ejercicio del poder dentro de una relación de subordinación entre la víctima y el agresor ya sea en los ámbitos laboral y/o escolar; su expresión se basa en conductas verbales, físicas o en ambas, que se relacionan con la sexualidad desde una connotación lasciva. El acoso sexual es definido como una forma de violencia donde, si bien no existe la subordinación de la víctima, y que se realice en un evento o varios, existe un ejercicio de índole abusivo de poder que lleva a un estado total de indefensión y riesgo (art. 13).

Frías (2019) habla acerca de la identificación del HAS por medio de tres elementos, los cuales son: una conducta que tiene una naturaleza sexual, y otra conducta totalmente basada en el sexo que afecta la dignidad tanto de mujeres como de hombres, resultando para quien la recibe ingrata, irrazonable y ofensiva; cuando de manera implícita o explícita se utiliza el rechazo o sumisión de esa conducta como base para afectar el trabajo de la persona que la recibe (por ejemplo, condicionando el acceso a la formación profesional o a la continuidad en el empleo, a la oportunidad de promoción, salario, entre otras); una conducta con la que se origina un ambiente de trabajo de tipo intimidatorio, hostil o humillante para aquella persona que la recibe.

Es así que, el hostigamiento sexual implica una doble jerarquía de poder, laboral o escolar, y una jerarquía de género; mientras que el acoso sexual se da en una relación entre pares donde solo existe la jerarquía de poder de género (Frías, 2019). El HAS es indudablemente una expresión de la violencia de género. Se identifican en esta expresión tres dimensiones conductuales que se encuentran dirigidos en función de la naturaleza de los actos y su intención (Fitzgerald, Gelfand y Drasgow, 1995)

- Acoso basado en el género, sexismo o acoso ambiental: radica en conductas de tipo verbal o no verbal, las cuales no tienen una intención de tipo sexual, sin embargo, tiene la intención de reproducir actitudes que degradan e insultan a la persona, específicamente a las mujeres. Esta dimensión incluye insultos, burlas y gestos sexuales, además de actos que intimidan.
- Atención sexual no buscada: puede o no ser de tipo verbal, y presentarse de forma presencial o virtual, que incluyen comentarios obscenos, ofensivos, no correspondidos y que no han sido requeridos, y tienen la intención de hablar sobre la apariencia física de la persona, por ejemplo, “los asociados al tamaño de alguna parte del cuerpo, preguntas sobre la vida sexual, arrimones, tocamientos, intenciones de mantener relaciones sexuales, regalos con connotación sexual, como ropa interior, y envío de imágenes sexuales” (Frías, 2019, p. 288).
- Coerción sexual: son las expresiones de la violencia sexual más severas, como la violación, intento de violación, amenazas, castigos, relacionados a intercambios sexuales, amenazas asociadas a ser despedida, o ver disminuidas categorías o prestaciones si no se aceptan pretensiones sexuales, además de condicionar o recompensar beneficios en el empleo accediendo a pretensiones sexuales. Estos

dos últimos casos, son jurídicamente reconocidos como *quid pro quo* (hacer una cosa por otra) (Frías, 2019).

De acuerdo con el Protocolo de intervención para casos de HAS (INMUJERES, 2009), existen características específicas para cada una de estas conductas. El hostigamiento sexual se caracteriza como una relación real de subordinación entre el agresor y la víctima, realizándose en ámbitos laborales y escolares, y las expresiones en las conductas son verbales y/o físicas que tienen una connotación sexual de tipo lasciva. Como conducta no recíproca tiene una carga de ejercicio de poder y de connotación sexual, demostrando que se tiene mayor poder que la persona subordinada, no solo desde el lugar donde se desempeñan, sino sobre su sexualidad, y el cuerpo mismo; generalmente se encuentra una razón de género ya que mayormente de los casos denunciados las personas que viven este tipo de violencia son mujeres (Quintero, 2018; Valadez y Ríos, 2014).

En lo que respecta al acoso sexual, no existe una relación real de subordinación entre el agresor y la persona que vive esta violencia, puede suceder en cualquier espacio o contexto, y hay un ejercicio de abuso de poder que lleva a la persona que vive este tipo de violencia a un estado de indefensión, riesgo, intimidación e indefensión, sin importar que dicho ejercicio de violencia se realice en uno o varios eventos (Espinosa, 2008).

Estas dimensiones tienen en común la inexistencia de reciprocidad, lo desagradable que pueden resultar las conductas y que no son deseadas, produciendo sentimientos negativos, como molestia, humillación, impotencia y enojo. Este tipo de reacciones permite diferenciar entre las definiciones de carácter subjetivo y conductual, ya que las conductas no son intrínsecamente ofensivas, adquieren esta característica porque genera molestia a la persona que recibe dicha conducta. El HAS se comprende dentro de un campo de interacciones donde existen diversas

líneas raciales, de tipo étnicas, relacionado a la edad, a la clase y la orientación sexual (Frías, 2013; 2020). El HAS, no solo tiene contundencia o importancia por el contacto físico a través de tocamientos, lo que tiene mayor impacto en las personas que viven este tipo de violencia son las preguntas que generan incomodidad, bromas, los comentarios sobre el cuerpo, la vestimenta, los gestos, etcétera (Quintero, 2018).

El HAS puede expresarse en diferentes contextos, entre ellos en espacios públicos; dichas manifestaciones tienen un origen en la desigualdad estructural del género, es una forma de mostrar el poder y el privilegio masculino en el espacio público. Los lugares donde se manifiesta probablemente son debido a la movilidad y tránsito de las mujeres en lugares de entretenimiento como bares, reuniones, fiestas; en el transporte público; en las calles; los lugares de venta y consumo de productos como tianguis, plazas y centros comerciales; lugares de esparcimiento como parques (Frías, 2019a). Debe subrayarse que el HAS puede darse en otros contextos, como los laborales y los escolares. Dentro de los espacios escolares, las mujeres estudiantes son mayormente afectadas por el acoso efectuado por sus compañeros o estudiantes, son las principales implicadas en cuanto a conductas de hostigamiento realizadas por profesores y trabajadores de la universidad hacia ellas (Valadez y Ríos, 2014).

Las mujeres dentro de las comunidades de las IES, son acosadas y hostigadas de la misma manera, debido a la relación asimétrica universitaria por parte de docentes, administrativos, autoridades, y la institución misma, trascendiendo posteriormente a sus espacios de profesionalización (Sánchez, 2018). Es por ello que, desde esta situación desfavorable de las mujeres en los espacios educativos, se muestra necesaria una revisión desde las particularidades de las mujeres insertas en estructuras y factores socioculturales ideológicos que pueden ser un factor que determine el desenvolvimiento de manera personal y profesional (Corvalán, 1990).

2.2 Las mujeres en las IES: feminización universitaria

Se habla de la Universidad como un espacio que integra la herencia cultural manifestados en saberes, ideas y valores; dichas expresiones se reactualizan en este mismo lugar (Morin, 2001). La configuración de las IES es una reproducción de la construcción y sentido del Estado, es de tipo social, y se sustenta en el valor simbólico que se relaciona con la trascendencia que se otorga a las jerarquías, los nombramientos, los méritos, que, a su vez, le otorga identidad a la comunidad universitaria (Martínez, 2020).

Las diferencias de género existentes en el sistema educativo se observan en los resultados, las diferencias de comportamiento, en el desarrollo, las formas de aprendizaje, expectativas y aspiraciones (UNESCO, 2021). De acuerdo con Gamboa (2019), las mujeres han sido proyectadas para soportar malestares e incomodidades, y la universidad se muestra como una forma de liberarse de dicho sometimiento por medio del cultivo del intelecto, pese a la condición de superioridad y poder reside en los hombres. Estos malestares, se encuentran en las interacciones y relaciones de los integrantes de la comunidad universitaria, rigiéndose a su vez por las relaciones de poder-saber, donde se distinguen conductas y discursos, construyendo ideas de la función y expectativas a partir de la diferencia sexual (Sánchez, 2018).

Es así que las IES son espacios que permiten un ambiente acosador, hostil e invisibilizador, por esta estructura jerarquizada y asimétrica, donde, las mujeres estudiantes se ven inmersas desde la opresión, la sumisión y discriminación, pues estos espacios masculinizados no estaban concebidos para ellas (Sánchez, 2018).

Se puede observar que, en las últimas décadas, un aumento de la matrícula de estudios superiores en el mundo, y, con ello, la inversión de la brecha, o el ascenso de las mujeres en las IES, debido al aumento de su nivel educativo, logrando, inclusive, niveles de escolaridad

mayores a los hombres. Para suscitar estas transformaciones, se considera de vital importancia los cambios en las normas y actitudes sociales relacionadas al papel de las mujeres reforzadas a través de los estereotipos de género (UNESCO, 2021). Sin embargo, cuando las mujeres alcanzan niveles de escolaridad más altos de lo normado socialmente, se convierten en un elemento desafiante a esta norma social, y con ello, de potencial conflicto y represión hacia ellas (Casique, 2010).

Pese a los triunfos que las mujeres tienen hoy en día en las IES, el género guarda una relación estrecha con respecto a la segregación horizontal de género (elección de carreras humanísticas y científicas), trayendo como consecuencia una segregación vertical de género, es decir, las mujeres quedan excluidas no solo de las profesiones de altos ingresos y de los puestos de liderazgo más altos, sino también siguen estando infrarrepresentadas en el profesorado de las IES de alto nivel, y dentro de los órganos de decisión de la enseñanza de educación superior (UNESCO, 2021).

Las manifestaciones de violencia dentro de las IES se experimentan sin comprender este orden hegemónico de la valorización de la masculinidad, convirtiéndose en un obstáculo para reconocerse y con ello, sancionarse (Echeverría, et al., 2018). En este caso, de acuerdo con Echeverría et al. (2018), para la comprensión del HAS en las IES como una de las diversas manifestaciones de violencia, es necesario un análisis de la situación vivida, el apoyo social que se recibe en esta situación, las razones para la no denuncia y la atención recibida.

2.3 El HAS en IES: expresión de sometimiento a las mujeres

De acuerdo con Mingo (2013), el comportamiento dentro de las escuelas que se ha documentado de manera amplia desde 1970 es el hostigamiento de tipo sexual, físico y verbal,

que afecta a las mujeres en las instalaciones de las instituciones. Sin embargo, el HAS ha sido invisibilizado dentro de las IES, debido a las creencias y representaciones que denotan la esencia de la Universidad (Gamboa, 2019), espacio en el cual se confiere una imagen que excluye la presencia del poder y la violencia que probablemente conlleva (Martínez, 2020). Debido a la discrecionalidad que manejan en las universidades en cuanto a los casos de violencia de género, específicamente de HAS, existen pocas o nulas cifras reales de casos favorablemente resueltos por medio de la acción de protocolos; sin embargo, se encuentran los testimonios informales de mujeres afectadas que desconfían del apoyo institucional a través de dichos mecanismos (Gamboa, 2019).

De acuerdo con Martínez (2020), prácticas como el acoso sexual a mujeres estudiantes, docentes y empleadas administrativas, y tiende a naturalizarse, y asumirse parte de la universidad, como una forma de relacionarse o una forma usual de ejercer poder sobre las estudiantes. Castro y García (2008), afirman que, la violencia que viven las mujeres estudiantes de las IES es parte de la domesticación que se inicia a temprana edad en sus vidas, incluso desde antes de llegar al nivel superior, incrementándose dentro de la institución, aprendiendo de manera gradual el sometimiento a las reglas que existen para la dominación masculina. Dicha domesticación se ve reforzada con la forma de ejercer el poder mediante el abuso, la impunidad y la corrupción reproducen el fenómeno de la violencia (Zamudio, Andrade, Arana, 2017).

Es así que se observa que las violencias que viven las mujeres dentro de las IES, se encuentran interrelacionadas con otras violencias, una de ellas, la violencia en el noviazgo (Rojas-Solís, 2013; Rosas y Ocaña, 2012; Vázquez y Castro, 2008), donde interfieren las manifestaciones de violencia psicológica, física y sexual que existe dentro de las relaciones de noviazgo de las jóvenes estudiantes de diversas IES. Los estudios relacionados a este tipo de

violencia permiten vislumbrar cómo se gesta la violencia en las relaciones sexo afectivas entre pares dentro de las IES, sin tener necesariamente un vínculo marital.

Bermúdez (2014), documenta las experiencias de mujeres universitarias, donde es evidente los patrones de socialización y estereotipos de género que determinan la violencia principalmente dirigida hacia las mujeres. Esto se reproduce a través del lenguaje que descalifica o devalúa a las personas, las bromas o el “buitreo” (acoso realizado a las alumnas en los pasillos de carreras como ingenierías) (Cortázar, 2019).

Las IES funcionan a partir del mandato de masculinidad, el cual configura estructuras de tipo piramidal, jerarquizadas, que perpetúan la desigualdad y las relaciones desiguales de poder, violentando a las mujeres de diversas maneras (Martínez, 2020). Desde este mandato, la población femenina en las IES se muestra como una minoría, debido a su adhesión, amoldamiento e incluso a la subordinación al patrón masculino establecido de las prácticas y la dinámica institucional (Martínez, 2020).

Parte del bagaje de investigaciones sobre el HAS en las IES, arrojan que, entre el 30% y 40% de la población universitaria han vivido una situación de HAS (Echeverría, et al., 2018; Evangelista, 2017), siendo las mujeres quienes con mayor frecuencia lo experimentan (Cortázar, 2019; Echeverría, et al., 2017; Zamudio, Andrade, Arana, 2017). Así mismo, se identifica que los profesores hombres son los que mayormente perpetran la violencia psicológica (a través del afecto y las emociones que se encuentran en dichos vínculos) y sexual, además de encontrarse un considerable número de casos donde los estudiantes varones son los responsables del acoso sexual y académico hacia las mujeres, y menor número de casos de violencia psicológica y física entre estudiantes varones (Bermúdez, 2014; Echeverría, et al., 2017; Zamudio, Andrade, Arana, 2017).

Hoy en día, el HAS está contemplado para su inclusión en la agenda de investigación en las IES, ante la necesidad de considerar mecanismos para su prevención y atención (Echeverría, et al., 2018), debido a la extensión de la naturalización de las violencias (específicamente el HAS) dentro y fuera de las IES, y que retorna hacia la comunidad universitaria especialmente a las mujeres, personas que probablemente vivan un nuevo episodio de violencia, dentro de una relación donde se ejerce el abuso de poder (Sánchez, 2018).

2.3.1 Consecuencias psicosociales del HAS en las IES.

Las mujeres estudiantes, al ser las mayormente afectadas por el HAS, desarrollan estrategias para sortear la posibilidad de vivir una situación de este tipo, procurando además “no darle importancia” a lo que se percibe como agresivo, excluyente, incómodo o que provoca sufrimiento (Martínez, 2020; Echeverría, et al., 2018). La negación de este tipo de situaciones es propiciada por la vergüenza de parecer “histéricas”, o también por el temor de vivir una agresión mayor (Cortázar, 2019).

Sin embargo, de acuerdo con Echeverría et al. (2017), esta influencia del HAS en ámbitos escolares y laborales puede llegar a ser un detonante de factores de riesgo para la salud de las personas que viven dicha violencia. Los prejuicios, temores y creencias existentes se muestran como barreras de denuncia o la falta de comunicación de su experiencia; las razones se relacionan al temor de hablar sobre lo ocurrido, a ser victimizado o revictimizado, el desconocer sus derechos ya sea humanos y académicos, la falta de confidencialidad, la culpa, las represalias.

Una mujer en una situación de HAS puede experimentar sensaciones de culpabilidad, que está originada por el impuesto sociocultural que concibe a las mujeres como provocadoras de los actos sexuales de los cuales son subordinadas (Cortázar, 2019; Espinosa, 2008). En diversas

ocasiones los agresores hacen parecer las conductas o los comportamientos, sutiles, de tipo afectivo o de atracción, lo cual dificulta el poder acreditar si estas acciones tienen o no una connotación sexual (Quintero, 2018).

Otros sentimientos y emociones que las mujeres experimentan en una situación de HAS son el miedo, angustia, la impotencia, la vergüenza y el coraje que puede llegar a producir la situación (Cortázar, 2019). A su vez, llegan a experimentar síntomas físicos, los cuales son tensión nerviosa, irritabilidad, y ansiedad, que con pueden derivar en depresión e insomnio, entre otros trastornos psicósomáticos como jaquecas, problemas digestivos, cutáneos; esto puede generar bajo rendimiento escolar, ausentismo, aislamiento y deserción escolar, alta rotación de personal, gastos médicos dentro de los centros trabajo, y pérdida de oportunidades de desarrollo (Cortázar, 2019; Espinosa, 2008; Evangelista, 2017).

Las consecuencias que existen, al poner en riesgo la integridad física y psicológica, invade el bienestar individual. Este tipo de actos atentan directamente contra la libertad y la dignidad, y constituyen una clara expresión de abuso de poder (Cortázar, 2019; Quintero, 2018; Evangelista, 2017).

Ante los comportamientos de HAS al ser de naturaleza reiterada, y, donde se impone la voluntad del agresor, las mujeres integrantes de la comunidad universitaria desarrollan estrategias para salvaguardar su integridad, como son la modificación en su forma de vestir, así como evitar horarios y lugares para no ser ubicadas, acosadas ni hostigadas, o pasar desapercibidas (Cortázar, 2019).

2.3.2 Reacciones de las IES ante el HAS.

Las IES, han mostrado resistencia en cuanto a visibilizar el HAS al interior de ellas, resultando en ello probables omisiones, e inclusive, un mayor ejercicio de ejercer violencia, al revictimizar a las personas que viven dichas violencias. Mingo y Moreno (2015), exponen los mecanismos en la organización de nivel superior que obstaculiza la denuncia de la violencia de género, como lo son el “derecho a no saber” e “ignorancia cultivada”, y que se han instaurado como normas no escritas que eluden el reconocimiento de la existencia de la violencia de género como problema sistémico, y que afecta de manera significativa la experiencia de las universitarias.

Hay situaciones de violencias en que las IES participan de manera directa en el aislamiento de quien interpone una queja o denuncia, propiciando el apoyo a los agresores que buscan contrarrestar e invalidar los señalamientos (Martínez, 2019).

Sin duda existe una alta incidencia de casos no denunciados debido a las barreras de denuncia, las cuales son los prejuicios de considerar un mayor respaldo parte de las IES a los agresores, la revictimización, el desconocimiento de los derechos que se tienen como miembro de una comunidad académica, el desconocimiento de una ruta crítica de acción para interponer una queja o denuncia en caso de HAS, el miedo a ser vistas como personas problemáticas, el conocimiento previo que se tiene acerca de las denuncias que no prosperan, o que posteriormente se insiste por parte del agresor en una represión o violencia sistemática en contra de las ellas (Cortázar, 2019; Quintero, 2018).

Es relevante sensibilizar a las universidades con respecto a las violencias, perspectiva de género y derechos humanos, ya que afectan y violan no sólo los derechos humanos, sino también los estudiantiles, al no respetar en su totalidad a la comunidad estudiantil. Por la naturaleza de las

violencias, las cuales se institucionalizan y se refuerzan a lo largo del tiempo, las soluciones sugeridas para su prevención, especialmente del HAS, es la educación en la equidad, partiendo desde el principio de la diferencia y evitando la desigualdad; además, se sugiere difundir información sobre la identificación y sensibilización sobre malos tratos, sobre todo la mejora en cuanto a los protocolos de actuación judicial (Valadez y Ríos, 2014).

Es importante subrayar los estudios que se han realizado para conocer las condiciones institucionales y las medidas que estas toman ante la violencia de género perpetrada principalmente hacia las mujeres, como parte de protocolos para la atención y la prevención de las manifestaciones de la violencia. Algunas de estas medidas son la institucionalización de la perspectiva de equidad de género, por medio de la sensibilización, divulgación e investigación, la ejecución de políticas públicas (Ávila y Garrido, 2016; Ruiz y Alario, 2010), siendo la educación un factor que permite desarrollar la igualdad y la prevención de la violencia de género.

En el caso de las IES donde se evalúan y analizan los casos de HAS, se sugiere además una figura imparcial que genere una cultura de denuncia, y que permita el anonimato para comunicar con libertad las experiencias de violencias vividas en las IES (Cortázar, 2019).

Cabe resaltar que, tras la obstaculización al acceso de justicia y reparación de las personas que han vivido situaciones de violencia, se han encontrado mecanismos como la denuncia pública como una forma de luchar por el reconocimiento de las mujeres que son afectadas por el fenómeno de la violencia de género dentro de la universidad ante las formas que existen para impedir el acceso a la justicia o una eficaz reparación de daños que causan los agresores. A partir de la denuncia pública se ha visibilizado la ausencia de protocolos (o su efectividad) que atiendan la violencia género; dichas denuncias han servido para tener un mayor

acceso a la justicia mediante el enunciamiento de las violencias dentro de las legislaciones universitarias o protocolos universitarios (Barreto, 2017).

2.4 Movilizaciones feministas y de mujeres en contra de la violencia sexual en las IES

La cultura institucional, -la cual se desarrolla al interior de las universidades- se encuentra estructurada por usos de tipo rutinario, espacial, indumentarios, lingüísticos, de relaciones, jerarquía y rituales basado en la aprobación o la censura de acuerdo con el consenso de la comunidad, otorgando identidad a esta (Buquet, Cooper y Mingo, 2013). Se ha identificado el abuso de poder, la impunidad y la corrupción los elementos que permiten la reproducción de la violencia de género en las IES (Zamudio, Andrade y Arana, 2017), además de señalarse a los hombres como los principales agresores, quienes, de acuerdo con Valadez y Ríos (2014), pueden ser compañeros/estudiantes, profesores o trabajadores de la universidad.

Las IES son lugares de enseñanza dirigidos principalmente a personas jóvenes, sin embargo, también es el lugar de trabajo de profesores y profesoras y personal administrativo, por lo que las manifestaciones de violencia -en este caso, el HAS- tengan la probabilidad de suceder dentro de estos espacios educativos (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015). Bajo la creencia de la sanción como método para disminuir las prácticas de violencia, se muestra como parte esencial el hacer efectivo el Estado de Derecho y evitar la impunidad, como factor de protección a la dignidad, los derechos y el mérito de las personas que se encuentran al interior de las IES (Echeverría et al., 2017).

Actualmente, existe un esfuerzo mayor por la activación de protocolos, manuales de atención, unidades de atención psicojurídica que permitan la atención del HAS en las universidades. Sin embargo, la actuación por parte de la institución se ha trabajado poco para la confección normativa específica, aunado a la falta de conocimiento social respecto a la

conceptualización y diferenciación de cada una de las violencias, así como una regulación concreta (Quintero, 2018). Además, los procesos de denuncia se ven rebasados por creencias de aparente debilidad o vulnerabilidad en el caso de los hombres, y en el caso de las mujeres, por el control y abuso de poder generado por parte del agresor, se consigue generalmente crear temor en las personas que viven este tipo de violencia (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015).

El HAS no es dirigido exclusivamente a mujeres. De acuerdo con Echeverría et al. (2017), encontraron que hombres y mujeres están expuestos a este tipo de violencia, sin embargo, la diferencia radica en las situaciones con las cuales se manifiesta, concluyendo que es necesaria la perspectiva de género para generar intervenciones que contribuyan a crear alternativas de atención para hombres y mujeres. Castaño et al. (2014) encontraron como resultado en su estudio de acoso sexual en la Universidad de Manizales, que el 50% de los agresores son los profesores, mientras que el otro 50% son los alumnos, quienes agreden indistintamente del género, además de encontrarse en cualquier facultad esta manifestación de violencia.

Como parte de la contestación contra las violencias de género dentro de las IES, se han desarrollado formas de organización, grupos y colectivos (as), principalmente de mujeres, las cuales, desde una posición mayormente feminista, muestran un activismo que señala y denuncia de manera pública aquellas conductas –específicamente las de tipo sexual- que afectan a las mujeres de la comunidad universitaria, específicamente a las alumnas (Martínez, 2020).

Es imprescindible hablar sobre el propósito de lucha, el cual no solo es la exigencia del cumplimiento de un Estado de derecho, sino también que se cuestionen las normas que tiene una raíz patriarcal (Lamas, 2018). Las movilizaciones colectivas, sobre todo enraizadas en el feminismo, permiten visualizar el panorama y la sensibilización que existe con respecto a las

demandas de justicia, los cuales son esfuerzos realizados en México, como parte de una intensa lucha para la eliminación de la violencia en contra de las mujeres (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015). Cerva (2020), afirma que, la naturalización de la masculinización del conocimiento imparcial en las universidades es confrontado por las manifestaciones de colectivas feministas y su praxis, poniendo en jaque esta normalización que suele ser discrecional y abusiva, poniendo en evidencia además el fracaso o la simulación de los discursos institucionales.

Como parte de estas expresiones y manifestaciones se encuentran la marcha de 24 de abril en México. La convocatoria se extiende a 27 ciudades del país, donde la mayor concentración se dio en el valle de México partiendo de Ecatepec, Estado de México, hacia la Ciudad de México; la marcha fue convocada a través de hashtags como #24A, #VivasNosQueremos y #PrimaveraVioleta, se congregaron más de 10,000 mujeres para pedir el alto la atención del Estado por los feminicidios a nivel nacional (Navarrete, 2016). Previo a la marcha, en redes sociales, especialmente en Twitter, se realiza la movilización #MiPrimerAcoso, iniciativa de la activista y columnista Catalina Ruiz, originaria de Colombia, (Paullier, 2016) invitando –principalmente a mujeres- a contar situaciones personales de acoso callejero (Reina, 2016).

En 2018, en Chile se genera la movilización feminista llamada *Mayo feminista*, la más grande en su historia (Seguel, 2018), con motivo de denunciar la violencia el acoso sexual, exigir la apertura mixta de espacios universitarios, el reconocimiento de la comunidad LGBTIQ, realizada en espacios universitarios. Dichas manifestaciones se realizaron a lo largo de cuatro meses, mediante el paro de actividades de universidades, la toma de instalaciones universitarias y marchas, teniendo como resultado la activación de protocolos de acoso sexual y planes de

prevención en contra de la violencia de género. Algunas instituciones adoptaron medidas de manera particular, como la formación de instituciones como el Observatorio de Género, Diversidad y No Discriminación, la adopción de lenguaje inclusivo, el establecimiento de unidades de género y diversidad sexual, y dentro de la documentación universitaria, se consideró el nombre social para personas transgénero (Reyes y Roque, 2019).

Otras movilizaciones se convocan para manifestarse en frente a la torre de rectoría de la UNAM, para el esclarecimiento de la muerte de Lesvy Berlín, encontrada sin vida adentro de esta universidad, (Moya, 2018) y Aideé Mendoza, asesinada de un balazo en un plantel de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM (López, 2019). En noviembre de 2018, se colocan denuncias en ventanas, escritorios y macetas en el Colegio de México con el hashtag #AquiTambienPasa, denunciando acoso y abuso sexual por parte de compañeros alumnos, y hostigamiento sexual, infligido por maestros y personal administrativo hacia las mujeres de este colegio; la acción se replica en otros espacios como el ITAM, compartiendo testimonios a través de formularios realizados en línea (Castillo, 2018).

En noviembre de 2019, varias colectivas feministas convocaron a través de las redes sociodigitales a un paro de labores en 23 instalaciones de la UNAM con el fin de exigir la atención hacia los casos de acoso sexual realizado hacia las alumnas, denunciando como presuntos acosadores a alumnos, profesores y trabajadores administrativos (UNOtv, 2019; Animal Político, 2019).

Una de las organizaciones más consolidadas es la Asamblea Separatista de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (UNAM); sus propósitos fueron visibilizar, sensibilizar, prevenir y responder a problema estructural de violencia contra las mujeres de la facultad de Psicología (Mujeres Organizadas de Psicología, 2020). El paro finalizó con la entrega

de las instalaciones de dicha facultad, debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19; sin embargo, la Asamblea, mediante un comunicado informó sobre los logros obtenidos a través del diálogo con la institución, los cuales son: una carta de no represalias a la Asamblea, la instauración de la Comisión Tripartita Independiente (CTI), sustitución del abogado de la Unidad Jurídica, la no recontractación de Oscar Clavellina, la contratación de una abogada independiente, y acciones para la visibilización de la violencia de género, a través de la perspectiva de género (Mujeres Organizadas Facultad de Psicología, 2020).

Por su parte, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, aprueba a través del Consejo Universitario de la UAEM, el Protocolo de Actuación para la prevención y atención temprana para casos de violencia en la institución (UAEM, 2018, p. 1). El propósito del protocolo es el combate de la discriminación y acoso sexual, teniendo como principales ejes de atención el acoso laboral, el acoso escolar y la violencia de género, permitiendo la atención, prevención y sensibilización de transgresión y violencia, la cual se expone en diferentes manifestaciones. Posterior a la activación del protocolo, se iniciaron – siendo vigente hasta ahora- las actividades de la Unidad de Atención a Víctimas (UAVV) en la UAEM, espacio donde se atenderán las quejas que se presenten por acoso laboral, acoso escolar y violencia de género para implementarse una posterior intervención sobre cada una de ellas; además, aborda otros propósitos de acción, como la realización de estudios diagnósticos sobre las causas de la violencia, la promoción de campañas para la sensibilización sobre el fenómeno, para la erradicación de la violencia en espacios físicos y virtuales correspondientes a la UAEM (UAEM, 2019).

Pese a esta nueva gestión a nivel institucional, las violencias continúan reproduciéndose, y con ello, la comunidad ha mostrado su desaprobación y descontento, expresadas en octubre de

2019 y a través de denuncias públicas en redes sociales, donde se dieron a conocer casos de acoso escolar y sexual por parte de profesores de diversas unidades académicas, entre ellas la facultad de Psicología (Noticentro Cuernavaca, 2019); dichos agresores, fueron separados de sus cargos en noviembre, para posteriormente terminar la relación laboral con la máxima casa de estudios; dicha noticia se comunicó en marzo de 2020, en la conmemoración del Día Internacional de la Mujer y del paro nacional #UnDíaSinNosotras (Brito, 2020). En este mismo mes, en las instalaciones de la universidad se realizaron manifestaciones por parte de las alumnas mediante la invitación de colectivas feministas a denunciar de manera pública a presuntos agresores de violencia de género, especialmente de hostigamiento y acoso sexual. Dichas manifestaciones se realizaron a través de *scraches* afuera de la rectoría, y de tendaderos en diversas facultades como la de Derecho, Nutrición, Psicología, Humanidades, la Escuela de Técnicos Laboratoristas, entre otras (Cárdenas, 2020).

CAPÍTULO III.

Capítulo III. Marco Normativo referente a la erradicación de la violencia contra las mujeres

Este capítulo tiene como fin mostrar la importancia de los marcos normativos, desde un nivel internacional, nacional, y estatal, así como los mecanismos de las IES que respaldan la atención oportuna al HAS. En las IES en México hoy en día han aumentado la puesta en marcha de dichos mecanismos; sin embargo, su ejecución y efectividad se ven mermadas debido a la poca homogeneización y falta de acuerdos que existen para la armonización de las normas nacionales y de la normatividad interna de los espacios académicos, la falta de mecanismos de acción, así como de las rutas críticas carentes de protección y de herramientas que brinden el cumplimiento de los Derechos Humanos, es este caso de las mujeres.

Es importante la revisión crítica de dichos mecanismos, y la participación de la comunidad universitaria que observe y señale cuáles son las necesidades de atención de las situaciones de violencias y su prevalencia, además de promover la sistematización de la información para la consideración de la información y con ello, la creación y estandarización de adecuados procesos de gestión y erradicación de las violencias en las IES.

3.1 La importancia de los marcos normativos para la defensa de los derechos de las mujeres

Las relaciones de desigualdad en las que participan los géneros derivan en la producción y reproducción de discriminación, la cual se expone en expresiones concretas dentro de la cultura, la familia, la política y las organizaciones en general: en este tenor, se observa la seguridad como un derecho que ha sido distribuido de forma desigual en la sociedad. Resulta relevante entonces hablar del papel que juega el Estado para la procuración de la seguridad

humana por medio de políticas públicas, donde, el enfoque de género juega un papel decisivo para el diseño y gestión de dichas políticas. Es importante dotar de recursos y políticas de seguridad eficientes que permitan, impulsen y construyan a la ciudadanía, especialmente a las mujeres, para estimular su empoderamiento dentro de los espacios públicos y privados (Uberti y Zamboni, 2016).

A nivel nacional e internacional, existen diversos documentos que subrayan la importancia de contextualizar y comprender el fenómeno de la violencia, y así emprender acciones que prevengan, sancionen y erradiquen sus expresiones en todas las modalidades de manifestación. Dichos documentos son fuentes de información para gestionar políticas públicas e implementar las acciones en contra de la violencia de género. El marco constitucional nacional, señala que los documentos concernientes a los derechos humanos se interpretarán de acuerdo con la Constitución y a los tratados internacionales correspondientes a la materia, para así prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones que se realicen a los Derechos Humanos, es decir, el Estado estará obligado a observar y garantizar una vida libre de violencia. Sin embargo, aunque México es uno de los países en Latinoamérica que tiene con un marco jurídico estructurado que se ocupa de la igualdad género, tiene uno de los mayores índices de violencia en contra de las mujeres (García, 2008).

Pese a los esfuerzos por transmitir la relevancia del fenómeno de la violencia a nivel internacional, nacional y de manera local, estas fuentes no recuperan totalmente los contextos de las mujeres que han sido afectadas por este, ni las relaciones donde se gestan dichas expresiones; con ello, se suma la complejidad del fenómeno, que plantea la urgencia de actualizar la

información mediante estudios cualitativos y cuantitativos con mayor amplitud sobre el tema (Riquer y Castro, 2012).

Además, no existe de manera total la armonización de las normas nacionales a las internacionales, teniendo como resultado marcos jurídicos carentes de protección y de herramientas que brinden el cumplimiento de los Derechos Humanos, es este caso de las mujeres. Es necesario generar mecanismos efectivos y congruentes, homologar las leyes a partir de su modificación o derogación de aquellas que constituyan discriminación contra las mujeres, y pugnar por aplicar la justicia con perspectiva de género, no solo para reparar el daño a las mujeres que vivencian diversas expresiones de violencia (CEAMEG, 2010), sino también para superar concepciones donde la mujer se expone como un grupo vulnerable o minusválido, donde solo se plantean políticas asistenciales sin cabida a asumir un papel activo como ciudadanas (Uberti y Zamboni, 2016).

Ante el fenómeno de la violencia y sus diversas manifestaciones, desde lo internacional, nacional y local, se destacan diversos instrumentos que reconocen las prácticas de HAS, así como la defensa de los derechos humanos, y con ello, se pautan la normas que aseguren su gestión y erradicación de dichos comportamientos (Echeverría et al., 2018). Como parte de los estándares internacionales, aparecen los que se encuentran dentro del marco de las Naciones Unidas, los cuales son:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el cual en sus artículos 1, 2, 3, 26 y 27 se promulga el derecho a la vida, la libertad, la igualdad, la seguridad, la educación y a tomar parte dentro de la vida cultural de la comunidad, de todos los individuos, sin distinción de ninguna índole.

La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (DEVAW, 1993), donde se menciona en los artículos 1, 2, 3 y 4f la definición de la violencia contra la mujer, los actos que abarca dicha violencia, el derecho al goce de sus derechos humanos, dentro de las esferas política, económica, social, cultural, social y civil, y condenar cualquier tipo de violencia contra las mujeres.

La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995), programa que se encamina a crear condiciones para la igualdad, para potenciar el papel de las mujeres dentro de la sociedad, mediante estrategias para eliminar obstáculos que puedan dificultar su participación.

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención de Belém do Pará (1994), la cual retoma la definición de violencia contra la mujer; los lugares donde se manifiesta; el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y al ejercicio libre de sus derechos de cualquier índole; a la adopción de programas para las mujeres para una vida libre de violencia.

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 2012), donde se menciona en los artículos 2, 3, 5, 10 y 13 una política dirigida a la eliminación de la discriminación contra la mujer, a tomar las medidas adecuadas para el aseguramiento del pleno desarrollo de la mujer dentro de las esferas políticas, social, económica, y cultural, asegurar condiciones de igualdad entre hombre y mujeres.

De acuerdo con Cerva (2020), uno de los dos anclajes de la Inclusión de la Perspectiva de género en las universidades, es la política institucional, la cual aborda la implementación de acciones que favorezcan la igualdad de género como parte de la política institucional. Parte de estas acciones permiten la igualdad y no discriminación, la promoción de la disminución de las

brechas académicas, y la creación de unidades u oficinas universitarias que establezcan normas contra la violencia, como lo son los protocolos de atención contra la violencia de género en las universidades.

3.2 Mecanismos Normativos en las IES

De acuerdo con Góngora y Osorio (2020), existen 55 protocolos – de acceso público- en México que abordan la prevención y atención de la violencia de género en las IES. De estos, 4 cuentan con un diagnóstico para su funcionamiento; además, los procedimientos de atención que establecen están dirigidos a las violencias de género (38%), discriminación y violencia de género (18%), acoso laboral y violencia contra las mujeres (6%), y HAS (38%).

Debido a diversas razones como pueden ser la relevancia simbólica que tiene la figura de la universidad, el hecho de nombrar a los agresores dentro de ella, o el impacto que ha tenido la denuncia pública a través de redes sociodigitales, se observa el reto de darle la importancia que merece el HAS dentro de las IES, mediante mecanismos de atención formales como son los protocolos, pues probablemente estos permitirían una mayor precisión de los casos habidos de violencia de género –específicamente el HAS- en las universidades, ya que, incluso las personas responsables de los programas de atención con perspectiva de género muestran limitantes para otorgar información al respecto (Varela, 2019).

La importancia de la sistematización de la información sobre los casos de violencia de género, la implementación de mecanismos de atención, y sus denuncias realizadas al visibilizar dichos mecanismos, se constata con el informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género de la UNAM, el cual refleja que, durante el periodo del 29 de agosto de 2016, al 21 de agosto de 2020, 1486 personas presentaron una queja por

posibles situaciones de violencia de género, y donde el hostigamiento sexual (23.4%) y el acoso sexual (21.4%) se hacen presentes como parte de los tipos de violencia sexual más frecuentes (Oficina de la Abogada General de la UNAM, 2018). Con ello, se observa que, durante el primer periodo de implementación del protocolo (2016-2018), las quejas aumentaron once veces (1157%), en comparado con la cantidad de quejas interpuestas en los 13 años anteriores.

Es necesario contar con protocolos, los cuales establezcan la atención e investigación con mecanismos que faciliten los procedimientos de quejas y denuncias, con atención psicológica y jurídica, y con ello, prevenir, sancionar y reparar a las personas que se encuentran en una situación de violencia (Echeverría et al., 2018; Ramírez y Barajas, 2017), además de sistematizar la información recabada para continuar conociendo el fenómeno del HAS y sus múltiples manifestaciones que se dan a lo largo del tiempo. Se precisa atender el HAS en las IES no solo con protocolos, sino acompañarse con cursos de sensibilización y capacitación para las personas que componen la comunidad universitaria, además de promover los derechos y obligaciones como parte de dicha comunidad (Cortázar, 2019).

Como parte de los mecanismos donde se exploran y gestionan herramientas metodológicas, legislaciones, sistematización de información estadística y principalmente la sensibilización acerca de los estudios de género, se encuentra el *Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES)*. Creado a partir del *Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM (CIEG-UNAM, antes PUEG)* y la *Red Nacional de Instituciones de Educación Superior - Caminos para la Igualdad (RENIES-Igualdad)*, esta última buscando integrar esfuerzos para promover la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género, dentro de las instituciones de educación superior.

El observatorio, mide y analiza 7 ejes, los cuales son la legislación, estadísticas, sensibilización, la no violencia, corresponsabilidad, lenguaje, estudios de género, e igualdad.

El Observatorio surge en el 2018, integrado por 40 instituciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para la construcción de espacios libres de cualquier forma de desigualdad basada en la condición de género, dirigido a las personas que se encuentren dentro de las comunidades académicas mexicanas (ONIGIES, 2018).

3.3 Marco Normativo en la UAEM

La *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos* (2008), menciona en su artículo 11 que los asuntos abordados con los alumnos de la universidad sobre sus derechos, responsabilidades y sanciones estarán regulados por medio de la legislación universitaria, respetando su dignidad, así como sus garantías individuales. *El Estatuto Universitario* (2009), en su artículo 3, afirma que los principios, y las actividades de tipo académico y universitario serán regidos por lo establecido en las legislaciones de México, Morelos y legislaciones internas universitarias.

Por su parte, el *Protocolo de Actuación para la Prevención y Atención Temprana de casos de Violencia en la UAEM* (2018), tiene por objetivo la protección de los sectores universitarios, en caso de encontrarse en condiciones vulnerables, principalmente las mujeres, a través de la orientación, prevención atención educativa, detección y la atención, sin excluir mecanismos judiciales, laborales o administrativos. Los tres ejes de acción de dicho Protocolo son la violencia de género, acoso laboral y acoso escolar.

CAPÍTULO IV.

Capítulo IV. Importancia de la Psicología Comunitaria para la intervención

Este capítulo profundiza el papel que tiene la psicología comunitaria en esta investigación, a través de modelos de intervención como la Educación Popular y el Empoderamiento. En el caso de las mujeres, dichos modelos tienen por objetivo mostrar la importancia entre la interacción de los individuos con el ambiente, y con ello, incidir en su emancipación. Estos modelos, a su vez, son relevantes en el contexto latinoamericano debido a los acontecimientos enmarcados por condiciones de opresión socio histórica de la población, lo que genera la necesidad de potenciación en cuanto a la participación de la comunidad para la transformación de las condiciones de existencia.

Parte de las intervenciones psicosociales realizadas con personas en situaciones de violencia, resalta las realizadas desde perspectivas psicocorporales, que permiten la integración y la relevancia de la experiencia del cuerpo como factor de protección o afrontamiento de las situaciones de violencia. En el caso de las violencias sexuales como en el caso del HAS, técnicas corporales como la danza posibilita la autonomía, inclusión social, y la participación a través de la investigación, exploración, invención, teniendo como principal objetivo la liberación de conflictos por medio de la resignificación de las vivencias de violencia.

La recuperación de la vivencia del cuerpo supera la dicotomía occidental mente-cuerpo, por medio de la importancia de las vivencias de las personas desde sus cuerpos como principal materia de experiencia, no solo como un receptáculo de sensaciones, sino como un espacio de cognición que permite descodificar las vivencias dolorosas desde el cuerpo mismo a través de las experiencias *danzadas*, y con ello, mejorar el bienestar psicológico al sensibilizar sobre las habilidades y el disfrute de las experiencias en movimiento.

4.1 La Psicología Social Comunitaria

La psicología social comunitaria hunde sus raíces en la comunidad a través del rol de agente activo de esta, con aplicaciones psicológicas en lo que concierne a la salud, la educación, asesoramiento hacia una comunidad. Buelga y Musitu (2009) señalan que el surgimiento de la psicología comunitaria tiene sus raíces en las demandas y déficits específicos de una realidad que tiene componentes de tipo social, político, y cultural concretos, que empapa sus espacios teóricos, metodológicos, de intervención y particularmente, los ideológicos. Montero (2004) define la psicología comunitaria como la rama de la psicología que tiene como objetivo el estudio de factores psicosociales para desarrollar, fomentar y mantener el control y el poder en los individuos, para ejercerlo en su ambiente tanto social como individual, todo esto con el fin de solucionar los problemas que puedan aquejarlo y con ello, modificar estos ambientes.

Un elemento importante para la intervención comunitaria en la psicología es la participación de la comunidad misma dentro del proceso de investigación de necesidades e intereses, replanteando la dinámica relacional entre la comunidad y la o el investigadora, donde se requiere una reflexión en cuanto a las dimensiones de poder generadas en esta práctica (Lugo, 2013). Este replanteamiento incluye un rol diferente para las y los profesionales de la psicología: agentes para la transformación social compartiendo conocimientos con otros actores de la comunidad que tienen un saber, trabajando en conjunto para la transformación de la comunidad de manera horizontal (Montero, 2004). La participación de la comunidad, además de ser una posibilidad para la toma de decisiones que repercuten en la vida colectiva, es un mecanismo que otorga la autogestión para el proceso de transformación, teniendo como consecuencia la apropiación de sí mismo, permitiendo un control operativo, de entendimiento y juicio para dicho proceso: el ser se vuelve sujeto de su propia historia (Musitu, 2001).

Montero (2004), enlista las características más sobresalientes de la psicología comunitaria

- Se ocupa de fenómenos psicosociales producidos en relación con procesos de carácter comunitario, tomando en cuenta el contexto cultural y social en el cual surgen.
- Concibe a la comunidad como ente dinámico compuesto por agentes activos, actores sociales relacionados constructores de la realidad en que viven.
- Hace énfasis en las fortalezas y capacidades, no en las carencias y debilidades.
- Toma en cuenta la relatividad cultural.
- Incluye la diversidad.
- Asume las relaciones entre las personas y el medio ambiente en que viven.
- Tiene una orientación hacia el cambio social dirigido al desarrollo comunitario, a partir de una doble motivación: comunitaria y científica.
- Incluye una orientación hacia el cambio personal en la interrelación entre individuos y comunidad.
- Busca que la comunidad tenga el poder y el control sobre los procesos que la afectan.
- Tiene una condición política en tanto supone formación de ciudadanía y fortalecimiento de la sociedad civil.
- La acción comunitaria fomenta la participación y se da mediante ella.
- Es ciencia aplicada. Produce intervenciones sociales.
- Tiene un carácter predominantemente preventivo.
- A la vez, y por su carácter científico, produce reflexión, crítica y teoría (p. 34).

4.1.1 El Empoderamiento como perspectiva para la acción.

La perspectiva del empoderamiento (empowerment en inglés) es sumamente enriquecedora, ya que, expresa metas, objetivos y estrategias para la transformación efectiva en la práctica realizada con la psicología comunitaria; Julian Rappaport, desarrolla esta teoría, la cual

plantea que, bienestar, salud y la calidad de vida son elementos de un bien social al que deben tener acceso todas las personas (Musitu, 2001). Se considera además una fuerte influencia dialógica entre la persona y los sistemas ambientales con los que interactúa; de acuerdo con este principio, busca la promoción y la movilización de los recursos y potencialidades que permitan que, ya sea el individuo, los grupos o las comunidades adquieran el control de sus vidas (Musitu, 2001). Rappaport (1981) señala que la aspiración a definir, comprender, crear, facilitar por medio de las intervenciones es el empoderamiento.

En el empoderamiento de las mujeres destacan dos rasgos fundamentales, los cuales son la naturaleza de proceso, entendida como una condición de tipo dinámica, sin un definitivo punto de culminación; y la agencia, que implica la tendencia a ser sujetos y sujetas activas, teniendo la persona la libertad de hacer y realizar metas que plantee a lo largo de su vida (Malhotra, 2003).

El empoderamiento se define y desarrolla desde la interacción entre individuo-sistema, desde su historia personal y su contexto de cada uno, teniendo experiencias diversas desde el ámbito educativo, laboral, organizativo, etcétera (Casique, 2010). Desde esta interacción, la participación es una condición del empoderamiento, entendida esta como el desarrollo de la toma de decisiones; esta participación trae de forma inherente la organización social, trayendo consigo la toma de conciencia en lo individual y lo colectivo, potenciando la capacidad colectiva para el afrontamiento y resolución de problemas, convirtiendo al colectivo en agentes activos comprometidos con el cambio (Rodríguez, 2009).

Zimmerman (2000) realiza una serie de afirmaciones con respecto al empoderamiento; menciona cuatro dimensiones o niveles de análisis que no muestra un orden jerárquico, sino una conformación de tipo interdependiente, donde la potenciación en una de las dimensiones lleva a la potenciación de las otras, las cuales son la individual, grupal, organizacional y comunitaria.

Este autor, además, advierte que la importancia no es tener su total control y dominio en las dimensiones y su entorno, el ambiente o los recursos, la relevancia radica en cómo acceder a estos y utilizarlos para influir y controlar la vida del propio individuo de manera presente y futura. Los niveles de análisis o dimensiones presentan un proceso de potenciación (*empowering*), y un resultado de potenciación (*empowered*). El empoderamiento de las mujeres se puede entender desde este proceso y su resultado, que desafía y cambia las desigualdades en cuanto a la distribución de poder que se asocian a ellas, permitiendo rechazar o evitar las prácticas violentas (Casique, 2007).

A continuación, se describen las dimensiones en las cuales se puede accionar el Empoderamiento en el trabajo psicosocial (Zimmerman, 2000):

Nivel individual, potenciación psicológica: compuesto por tres elementos, que son las creencias de la propia competencia (donde se identifica el locus de control, la autoeficacia, además de la motivación de competencia), la comprensión sobre el entorno sociopolítico (la influencia del poder en el grupo para el cambio social) y el esfuerzo por tener control sobre el entorno del individuo (qué conductas son las adecuadas para el alcance de objetivos).

Nivel organizacional, las cuales son organizaciones políticas y no políticas, además se estudia qué es lo que la organización proporciona a los individuos y que es lo que consigue la organización dentro de la comunidad. Estas pueden ser potenciadora (cuando la organización proporciona al individuo oportunidades para el control de sus vidas) y potenciadas (cuando son capaces de influir sobre decisiones políticas a nivel institucional).

Nivel comunitario, se trata de la promoción de un espacio de encuentro para que los miembros de dicha comunidad puedan participar en asuntos que puedan interesarles o afectarles,

es decir, trabaja por el bien común y el colectivo, trabajando, sobre todo, por la tolerancia de la diversidad.

Es necesaria la integración de la multidimensionalidad del empoderamiento en procesos de intervenciones con mujeres, donde, probablemente exista un nivel de empoderamiento mayor en un elemento y un bajo nivel en otro, lo que contribuye a la complejidad de la consolidación de un proceso de empoderamiento para la prevención, sensibilización y atención de la prevalencia de la violencia (Casique, 2007).

Es así que, se habla sobre empoderamiento de las mujeres como la experiencia del aumento o ganancia de poder (o control) en los diversos aspectos de la vida, la participación activa en diversos espacios, y el aumento y adquisición de recursos como el conocimiento, capacidades, y conciencia (Casique, 2018). El empoderamiento es relevante, debido a que se encuentra ligado a las demandas realizadas desde la Educación Popular, así como a los derechos políticos de poblaciones vulnerables, ya que constantemente sus derechos son negados o poco respetados (Martínez et al., 2016).

El empoderamiento de las mujeres en el contexto mexicano, puede exponer a las mujeres a situaciones de tipo conflictivo, lo que probablemente puede conducir a una exacerbación de la violencia contra ellas; sin embargo, los procesos de empoderamiento también puede dotar a las mujeres de recursos y elementos para el rechazo y la evitación de algunos tipos de violencia, específicamente la violencia física, así como dotar de conocimientos y capacidades, que, por razones de género, las mujeres se encuentran limitadas para el acceso de una mejor calidad de vida (Casique, 2007).

Es sumamente importante acompañar los procesos de empoderamiento de las mujeres, con la promoción de re educación de hombres y mujeres para la igualdad de género, para crear

un marco cultural, donde los cambios generados se valoren de forma positiva y así ejercer efectos definidos para el bienestar de las mujeres (Casique, 2010).

4.1.2 El empoderamiento a través de una pedagogía crítica.

Sánchez (2013), señala que el empoderamiento conecta las posibilidades reales de ideología y teoría con la práctica desde la cotidianidad, en cualquier dimensión, además de conectar la acción psicosocial de tipo participativa en las realizaciones prácticas eficaces, de acuerdo con las aspiraciones y necesidades de la comunidad. Por su carácter y origen comunitario, el empoderamiento tiene un engrazamiento con la pedagogía del oprimido o educación liberadora, la cual tiene sus raíces en América Latina. El autor más influyente sobre esta teoría es Paulo Freire (Rodríguez, 2009). Es así como la Educación Popular (EP) caracterizada por su componente proactivo, coincide precisamente con la perspectiva del empoderamiento donde no se buscan soluciones parciales, paliativas a los problemas, o situarse en las debilidades y déficits, sino que se busca movilizar, además de potenciar, aspectos de tipo positivos de las tres dimensiones para mejorar su calidad de vida y bienestar (Ávila y Vera, 2009).

En búsqueda de la humanización, a través de la fuerza de los oprimidos, se realiza un diálogo con las personas opresoras los cuales también son liberados por dicha fuerza; es así como, para este proceso, Freire propone una pedagogía liberadora, a través de acciones transformadoras que tengan incidencia en la realidad (Freire, 1985).

Los elementos imprescindibles para el diálogo y su utilización como herramienta para la educación popular son:

- Horizontalidad: tiene su origen en el reconocimiento del papel activo de los individuos que intervienen en el diálogo, donde el conocimiento popular tiene la misma importancia que el saber científico.
- El afecto/la confianza: que se sitúa en el hombre como ser humano para crear en la transformación. La confianza viene acompañada de manera inherente por el afecto, el cual se relaciona con la vinculación y el apoyo social, lo que lleva a comprometerse con los otros; el diálogo expresado en las acciones y la verbalización es el componente principal de las relaciones, se impregna en las individualidades, lo que otorga el carácter psicosocial (Montero, 2004) “¿Cómo ignorar la afectividad cuando vemos las múltiples obras del afecto en el día a día del trabajo comunitario” (Montero, 2004, p. 134).
- Acción/Reflexión: el diálogo y la acción son elementos inseparables para la transformación; mediante el diálogo existe la posibilidad de la comprensión de la realidad y problematizarla para el accionar (Freire, 1985). Desde el modelo pedagógico de Freire, como parte de los procesos educativos que incluyen la acción/reflexión, se encuentra el aprendizaje, fundamentado en el diálogo, y donde se encuentra la toma de conciencia, así como la intervención en la realidad, partiendo desde las propias experiencias, y que da paso a la concientización de las condiciones de vida de las personas (Rodríguez, 2009).

La EP reside en el modelo de concientización de Paulo Freire (Ávila y Vera, 2009), integrado por tres fases, las cuales son la selección de contenidos, la organización del trabajo pedagógico, y la relación educativa dentro del proceso de concientización. A través de un paso de conciencia no reflexiva a conciencia crítica, el diálogo y la negociación de manera horizontal

se mostrarán como métodos, oponiéndose de manera absoluta a la educación bancaria, para que el individuo pueda constituirse como sujeto activo de su historia (Rodríguez, 2009).

Dentro del contexto de América Latina, se encuentra una serie de acontecimientos enmarcados por condiciones de opresión de manera histórica, lo que hace evidente la necesidad de potenciar la participación de la comunidad, y con ello, abrir la posibilidad de la transformación de las condiciones sociales de la existencia de sus habitantes actualmente (Peña, 2019).

4.2 La danza como estrategia de intervención psicosocial: cuerpo, acción y movimiento

La violencia sexual dirigida a las mujeres, se muestra como una problemática silenciada, y que deja secuelas ya sea en la salud física y psicológica de las mujeres sobrevivientes de violencia (Córdoba y Vallejo, 2013). De acuerdo con Cortés (2014), las mujeres que han vivido situaciones de violencia sexual reflejan la perturbación con respecto a su corporalidad, teniendo un rechazo, repudio y bloqueo hacia este, o zonas donde fue cometido el abuso.

Las secuelas de las situaciones de violencia sexual vividas, quedan ancladas a los cuerpos de las mujeres; la expresión del dolor emocional queda imposibilitado, existe una dificultad de establecer vínculos, contacto y confianza con otras personas al grado de volverse amenazantes, y esto se minimiza por a la repetición de violencias y maltratos (Córdoba y Vallejo, 2013).

La normalización de la violencia dirigida a las mujeres en espacios donde conviven hombres y mujeres, como las IES, propicia la segregación socioespacial, distribuyendo el espacio con relación a los factores sociales que atraviesa a las personas, así como el espacio físico-corporal que ocupan, y con ello, naturalizando el continuum de violencia en las

circunstancias cotidianas, consolidando la creencia de que la sociedad “*funciona*” como un “siempre-así” (D’hers, 2012).

El arte ha estado presente en las intervenciones comunitarias y psicosociales. En estas intervenciones, la actividad artística es mediadora, ya que el objetivo principal no es el aprendizaje de una técnica artística, sino que es una herramienta de tipo educativa que permite la incidencia en objetivos como la promoción de la autonomía, inclusión social, y la participación; las prácticas artísticas permiten la investigación, exploración, invención, liberación de conflictos y la superación de dificultades (Moreno, 2010). Las investigaciones y proyectos psicosociales con arte tienen la posibilidad de organizarse en torno a reflexionar y realizar pruebas con nuevas formas de expresión, y con ello, otros modos de generación de datos, análisis y formas de interpretación dirigidas a la comprensión de las sensibilidades sociales (D’hers, 2013).

Betancourt (2018) afirma que el movimiento corporal puede generar cambios físicos e internos en el cuerpo, dando paso a la expresión y comunicación frente a los demás, y es que, a partir de la toma de contacto con el propio cuerpo, se permite la relación y comunicación con uno mismo y con el otro. Es así que, mediante el uso de la expresión del cuerpo mediante patrones de tiempo y espacio, la danza se vuelve un recurso único entre las artes (Alises, 2018), se realiza un trabajo con el cuerpo y para el cuerpo y con ello, se observa cómo sucede el movimiento corporal, pues es una manifestación del estado psicosocial de la persona que lo ejecuta (Cortés, 2014).

En el caso de la danza, es un medio de conexión entre las personas, su cuerpo y la sociedad; desde esta interrelación, se entiende que las personas presentan una intención comunicativa para acercarse a los demás, esto hace necesario aprender a vivir con la complejidad del cuerpo – conocerlo y comprenderlo- (Guevara, 2018). La danza posibilita transmitir estados

internos, así como hablar sobre la identidad, donde los movimientos corporales equivalen a la verbalización en el lenguaje (Córdoba y Vallejo, 2013).

De acuerdo con Betancourt (2018), la danza, desde la expresión corporal, se funda con el movimiento, el gesto y la quietud del cuerpo, donde, desde su historicidad, se encuentra influida por un proceso socio-cultural. Referir a la danza no solo se comprende desde un sentido y contexto academicista, que va más allá de los cuerpos entrenados y disciplinados, sino desde la posibilidad de poner al cuerpo propio en movimiento, como un campo que se produce y reproduce, “en acciones encadenadas, fluidas, sostenidas en el tiempo, que toda persona presenta” (D’hers, 2013, p.30), es decir, cualquier persona tiene la posibilidad de vivir la experiencia del movimiento propio y personal. El movimiento implica matices afectivos que se expresan inevitablemente, pese a permanecer invisibles para la persona que lo ejecuta; el sistema complejo de grados de tensión- relajación muscular, permite su manifestación (Fischman, 2008).

Investigaciones (Córdoba & Vallejo, 2013; Tierra, 2016) refieren que la danza, permite la expresión de sentimientos y emociones que no se pueden expresar con palabras, mejora la motivación, fortalece el autoestima y la relación con el cuerpo, relaja el cuerpo, mejora el conocimiento y la calidad de la respiración, y mejora la salud física al realizar esta práctica con frecuencia, fortaleciendo los músculos, aumentando su resistencia y flexibilidad, la disminución de síntomas psicológicos como la somatización, ansiedad, entre otros, permite la comunicación de estados internos, así como la empatía con los demás. A través de la danza y el movimiento se invita a experimentar otras combinatorias nuevas de la actividad muscular y respiratoria, de registrar alternativas de la expresión corporal y emocional, para favorecer la regulación y modulación de las emociones (Fischman, 2008).

El cuerpo es de suma importancia durante la experiencia de la tortura, pues es el lugar físico y psicológico de ataque por parte del torturador, e identificar los elementos culturales y de interacción que se ven afectados en el individuo mediante las técnicas corporales propone una reparación integral de la persona afectada (Reca, 2019). Parte de las técnicas que se han utilizado para abordar este fenómeno son la Danzaterapia (DT) y la Danza Movimiento Terapia (DMT), donde se hace uso de la danza como un medio que posibilita el bienestar físico y psicológico, y el uso de la danza para la promoción de procesos para la integración psicofísica y social, respectivamente (Córdoba & Vallejo, 2013).

De acuerdo con Blazquez, Nierga y Javierre (2011), las técnicas que utilizan el cuerpo y el movimiento como la terapia a través del movimiento y la danza (DMT), permite recrear emociones y evocar recuerdos que probablemente han sido reprimidos y transformarlos en experiencias que posteriormente pueden expresarse. Es así que se observa que las terapias corporales son modos de intervención, las cuales tienen la posibilidad de trabajar con poblaciones de edades y diagnósticos variados, teniendo entre sus intervenciones, mujeres y adolescentes sobrevivientes de violencia sexual (Córdoba y Vallejo, 2013). Abordar la violencia desde terapias o técnicas corporales, promueven la reconstrucción del sí mismo de manera integral (Cortés, 2014).

El movimiento y la danza, permiten la toma de conciencia del cuerpo, no solo desde la fatiga o la enfermedad, y con ello, se fortalecen recursos de tipo físicos, psicológicos y emocionales para la mejora de la calidad de vida (Blazquez, Nierga y Javierre, 2011). La danza y el movimiento abren la posibilidad de generar calidad de vida impulsando la integración física, emocional, cognitiva y social del individuo, a través de la expresión corporal, la expresión

emocional empática y la reflexión sobre acontecimientos relevantes o significativos de las personas (Reca, 2019).

La relevancia del trabajo desde el cuerpo con el movimiento, y específicamente con la danza con personas que han vivido alguna situación de violencia, específicamente la sexual como el HAS, quienes experimentan miedo, angustia, confusión, ambivalencia, vergüenza, culpa, propiciando la pérdida de contacto con este al extremo de sentirlo totalmente ajeno, reside en que esta se vuelve un medio de reconciliación con el cuerpo y su autoconocimiento (Cortés, 2014). Por ello, es importante crear o gestionar espacios donde se generan seguridad, confianza e intimidad, que permitan abordar y la contención de los conflictos generados por situaciones de violencia (Cortés, 2014). Las personas acompañantes y facilitadoras, pueden acercarse desde el cuerpo a la situación traumática, y con ello, mediante la elaboración de las distintas aristas del trauma personal, resignificando su vivencia dentro de su historia de vida (Córdoba y Vallejo, 2013).

4.2.1 Cuerpo-archivo: encarnando el empoderamiento de las mujeres.

El cuerpo es un archivo de memorias sensible que produce “horizontes pasados múltiples” (p. 184), es decir, es capaz de recuperar un repertorio de expresiones de las marcas corporales en conjunto con otras, por ejemplo, el dolor, el placer y otras sensaciones. El cuerpo-archivo es un repertorio vivo (Castelli, 2020). A diferencia de los esquemas dicotómicos tradicionales que disocian la mente y el cuerpo, es importante observar al cuerpo en su totalidad, el que enfrenta al entorno, y donde se involucra una relación entre lo perceptual y la acción: existe una inminente relación corporal con el ambiente (Yáñez, Garavito y Quesada, 2010).

Esta interrelación desde el conocimiento y accionar en el ambiente se realiza debido al esquema corporal, un conocimiento intrínseco del cuerpo, que permite la interacción con el mundo de manera ágil y efectiva, sin necesidad de pensar cada instante las posturas corporales que se deben asumir para realizar acciones (Yáñez, Garavito y Quesada, 2010). El cuerpo no solo es un receptáculo de sensaciones, sino que por sí mismo, es un sistema cognitivo (Garavito, 2011). Es así que se observa una cognición corporizada (o embodiment) de los sentimientos, emociones, opiniones y acciones, y que puede encaminarse a cambiar la forma de aprender; el cuerpo no solo alimenta la cognición, sino que es la cognición misma, por el hecho de que es el nexo real con el conocimiento que adquirimos del mundo (Carpenter, 2010). Desde el cuerpo en movimiento, la historia personal tiene la posibilidad de comunicarse a través del cuerpo mismo, en su respiración, los gestos, en el rostro, en la cotidianidad de sus movimientos, y su postura (Córdoba y Vallejo, 2013).

Con este posicionamiento del cuerpo, se busca crear una coreografía política, siendo el movimiento el potencial para expresar la emocionalidad, además de movilizar los estancamientos discursivos de aquello que se normaliza y se invisibiliza, reconstruyendo de manera conjunta las trayectorias de vida (D'hers, 2013). El lenguaje del cuerpo a través de la danza en un espacio seguro y de confianza como puede ser un espacio de intervención comunitaria, y, entendiendo que el mundo se conoce a través de la experiencia del cuerpo, y que el movimiento es el puente comunicativo de dicha experiencia, los seres humanos tienen la posibilidad de resignificar sus experiencias aun cuando no puedan nombrarlas (Córdoba y Vallejo, 2013).

La experiencia artística, en este caso, la danza y el movimiento, permite elaborar desde el cuerpo, y, pese a no borrar lo doloroso, estas memorias se hacen presentes con la posibilidad de resignificarse de una manera *danzada*. Recuperar los relatos de aquello que es clausurado,

negado o evitado abre las puertas a la comprensión de las situaciones y de las emociones mismas (Castelli, 2020). Desde un posicionamiento de empoderamiento, a partir del reconocimiento de la experiencia vivida o sobre lo que se sabe de dichas experiencias del HAS, es razonable que las mujeres empoderadas se encuentren en una mejor posición que aquellas que tienen menor empoderamiento para el rechazo y evitación de una situación de violencia hacia ellas (Casique, 2007).

CAPÍTULO V. MÉTODO

5.1 Diseño metodológico

Esta investigación se abordó como un estudio de caso cualitativo, el cual, de acuerdo a Schettini y Cortazzo (2015), se enfatiza en procesos que no se encuentran medidos rigurosamente en cuanto a cantidad, intensidad o frecuencia, y se resalta la construcción de la realidad que reside en lo social, la estrecha relación que existe entre el investigador y lo que se está estudiando, además de las construcciones del contexto que se encuentran condicionando la investigación, y donde dicha investigación se realiza en el ambiente natural, es decir, donde el fenómeno es conocido e interpretado, se desarrolla de manera cotidiana evitando forzar o provocar situaciones que influyan en los datos que se van a construir. Esta intervención utilizó la EP de Paulo Freire (Freire, 1985), teniendo como base de acción la codificación-decodificación; además, se utilizó de manera transversal los conceptos de los recursos y resultados del modelo comunitario de empoderamiento (empowering y empowered, respectivamente) (Zimmerman, 2000).

En el fenómeno de la violencia, pese a ser un fenómeno común, también existe una serie de particularidades que en ocasiones son difíciles de visibilizar o apropiar en las experiencias personales: se niega, se anula o se muestra como fuera de la realidad interpersonal. La violencia de género tiene expresiones que son difíciles de comprender y por ello de actuar sobre estrategias de afrontamiento, pueden ser emociones probablemente desbordadas. El poco conocimiento sobre estas complejiza el actuar sobre ellas. Es sumamente importante referir que este diseño nos da pautas de sistematización de saberes personales y sobre el conocimiento de dichas emociones, que permite comprender parte del fenómeno macro que puede ser la violencia de género, y, mediante la participación, actuar sobre él.

5.2 Propuesta de Intervención con danza dirigida a mujeres para la potenciación de bienestar psicológico “Experiencias En Movimiento”

5.2.1 Contenidos o temario.

Tabla 1

Contenido temático de sesiones de la intervención “Experiencias en movimiento”

| <i>Sesión</i> | <i>Dimensiones</i> | <i>Contenidos</i> | <i>Conceptos</i> |
|---------------|----------------------|-----------------------|----------------------------|
| <i>1</i> | | Presentación | Integración del grupo |
| <i>2</i> | <i>Interaccional</i> | Violencia | Poder y roles |
| <i>3</i> | <i>Interaccional</i> | Violencia | Dinámica de las violencias |
| <i>4</i> | <i>Interaccional</i> | Violencia | Redes de apoyo |
| <i>5</i> | <i>Intrapersonal</i> | Bienestar psicológico | Autoestima |
| <i>6</i> | <i>Intrapersonal</i> | Bienestar psicológico | Emociones |
| <i>7</i> | <i>Intrapersonal</i> | Bienestar psicológico | Autocuidado |
| <i>8</i> | <i>Intrapersonal</i> | Bienestar psicológico | Cuerpo y sexualidad |
| <i>9</i> | <i>Conductual</i> | Bienestar psicológico | Toma de decisiones |
| <i>10</i> | <i>Conductual</i> | Bienestar psicológico | Dominio del entorno |
| <i>11</i> | <i>Conductual</i> | Bienestar psicológico | Plan de vida |
| <i>12</i> | | Cierre | Producción Videodanza |
| <i>13</i> | | Cierre | Producción Videodanza |

5.2.2 Objetivo general.

- Sensibilizar a las mujeres como población universitaria con respecto al HAS en las IES, específicamente en la IES donde se encuentran estudiando, mediante la

danza como herramienta para la intervención psicosocial, a fin de contribuir en el fortalecimiento o potenciación del bienestar psicológico.

5.2.3 Objetivos específicos.

- Proporcionar recursos por medio de la danza para el afrontamiento del HAS, a fin de repercutir en el control sobre el entorno y sobre sí misma.
- Comprender cuáles son las circunstancias psicosociales que viven las participantes, y que configuran sus realidades, que permiten y/o impiden el acceso a situaciones de violencia.
- Crear con las participantes un lugar de encuentro colectivo para la reflexión, el diálogo y la expresión de las propias emociones a niveles profundos y significativos por medio de la danza, poniéndolas en relación con sus situaciones y vivencias personales.
- Promover los recursos personales (empowering) de las participantes por medio de la danza y el movimiento, a fin de contribuir a la integración física, emocional, cognitiva y social para la potenciación del bienestar psicológico.

5.2.4 Descripción de los principios psicológicos de la secuencia didáctica.

Esta intervención se basó en la metodología de concientización o EP desarrollada por Paulo Freire (1985), la cual refiere dos fases de actuación, las cuales son la codificación y descodificación, donde, a partir de la palabra, se genera el diálogo que permite la reflexión para la acción la transformación de las realidades de las y los participantes. Se crea una re significación de los entornos, donde la persona pasa de estar inmersa a estar inserta en su comunidad.

Esta intervención utilizó además los recursos que existen dentro de un proceso de potenciación (empowering) y los resultados de la potenciación misma a partir de su operatividad

(empowered) del modelo comunitario del Empoderamiento (Zimmerman, 2001), los cuales sirvieron de referente para la realización del contenido temático, y para la evaluación de los objetivos, comprendidos en “aspiraciones, finalidades y motivos humanos” (Freire, 1985, p. 90); es decir, la temática significativa se reflejó en los contenidos de la intervención y a nivel individual (fortalecimiento o potenciación psicológica). Desde la perspectiva del empoderamiento, se busca la promoción y movilización de los recursos y potencialidades del individuo, manteniendo una comunicación dialógica en la esfera individual y comunitaria, permitiendo a las personas el dominio y el control sobre su vida, además de la mejora de la calidad de vida y el bienestar (Musitu, 2001).

Los componentes que se encuentran a nivel individual relacionados al bienestar psicológico, son las creencias de la competencia del individuo (la creencia del individuo de que puede influir sobre los resultados, en una dimensión intrapersonal), la comprensión que existe sobre el entorno político (el manejo de los recursos del individuo para influir en el entorno, en una dimensión interaccional), y el esfuerzo que se ejerce para el control sobre el entorno (reflejadas en las acciones específicas para conseguir los objetivos determinados por el individuo, en una dimensión conductual) (Musitu, 2001).

Si bien el control de los recursos es uno de los apremiantes del empoderamiento, lo que se busca es el acceso a éstos y el saber cómo utilizarlos para sí establecer de manera individual el sentimiento de control personal (Musitu, 2001).

A continuación, se presentan los conceptos del contenido programático de la intervención.

- *La codificación:* es la representación de una situación existencial con algunos de sus elementos constitutivos (Freire, 1985); estos signos tienen un significado que tienen un carácter problemático, permitiendo la intercomunicación entre educandos-educadores (Vaca, 2004; Freire, 1985).
- *La descodificación:* “Es el análisis crítico de la situación codificada” (Freire, 1985, p. 88). Esta situación codificada y aprehendida de manera difusa, sufre una escisión, es decir, una descripción de la situación que amplía su comprensión (Freire, 1985).
- *La temática significativa:* “Aparece, de cualquier modo, con su conjunto de dudas, de anhelos, de esperanzas” (Freire, 1985, p. 90). Son aquellas aspiraciones, finalidades, y motivos de las personas que se encuentran dentro de la intervención. Es la captación de aquellos temas que permitirán la organización del contenido programático para la intervención (Freire, 1985).
- *Situaciones límite:* Constituidas por contradicciones las cuales se adhieren los individuos; son poco cuestionadas, y se perciben como las únicas situaciones que se tiene posibilidad de vivir (Irene, 2004). La crítica de la percepción que se tenga en un momento histórico determinado permite que este sea amenazador o superable (Freire, 1985).
- *Investigación temática:* Es la forma con la cual se adquiere una toma de conciencia, y sirve como un punto de inicio para el proceso educativo; es la búsqueda de conocimiento que se da a través de un proceso creativo, donde los participantes de la intervención van descubriendo los temas significativos y cómo los problemas tienen una interrelación (Freire, 1985).
- *Círculo de investigación temática:* es el trabajo en grupo donde se establecen los diálogos y la vivencia del aprendizaje de manera horizontal, que permiten la descodificación de

manera operativa, y la construcción de un nuevo conocimiento (Rodrigues, 2004; Freire, 1985).

- *Empoderamiento (Empowerment)*: entendido también como potenciación o fortalecimiento, es un proceso por el cual se movilizan y controlan los recursos, ya sea de un individuo o una comunidad (dichos niveles son interdependientes), convirtiéndolas en fortalezas que permiten un mayor control y dominio sobre sus vidas; permite definir, expresar o reflejar los valores sobre los que se sostiene la intervención comunitaria, a fin de que la teoría proporcione conceptos que organicen el conocimiento (Musitu, 2001).
- *Empowering*: Es el proceso de empoderamiento o fortalecimiento, el cual está regido por una serie de valoraciones, ya sean desde un nivel de análisis individual, organizacional y comunitario (Musitu, 2001; Zimmerman, 2000). A nivel individual, se proponen tres valores para el proceso de potenciación, que son habilidades que permiten la toma de decisiones, el manejo de recursos, y el trabajo con los demás (Zimmerman, 2000).
- *Empowered*: Se refiere a la operatividad del proceso de fortalecimiento, con el fin de poder estudiar los efectos de las intervenciones en función de las acciones realizadas para llegar a un mayor control (Zimmerman, 2000; Musitu, 2001). Los resultados que se proponen son el sentido de control, la conciencia crítica, y el comportamiento que permitan la participación (Zimmerman, 2000).
- *Potenciación (del bienestar) psicológico*: Abordado desde la teoría desarrollada por Zimmerman (2000), llamado también fortalecimiento psicológico que se realiza principalmente con la participación social, lo que favorece el desarrollo de una identidad social y autoestima positiva, además de satisfacción con la vida y el bienestar psicológico.

El empoderamiento a nivel individual propone tres dimensiones de dicho fortalecimiento (Musitu, 2001):

- Interaccional: permite la comprensión del entorno sociopolítico, teniendo pleno conocimiento de la incidencia personal sobre los resultados.
- Intrapersonal: remite a las creencias que se tienen con respecto a la propia competencia e influir en los resultados, los cuales se componen del locus de control (la creencia que se tiene para explicar la conexión causal entre la conducta y los resultados subsecuentes), y, en función de ello, la persona puede organizar y ejecutar acciones donde logre los objetivos deseados; la autoeficacia (permite determinar las actividades donde se participarán y el esfuerzo que se necesita para el logro de los objetivos, además de tomar en cuenta el esfuerzo que se pretende mantener a lo largo del tiempo pese a las situaciones adversas), y la motivación de competencia (experimentar un placer intrínseco al tener éxito en la aplicación de los esfuerzos personales).
- Conductual: son las acciones y conductas específicas que posibilitan conseguir los objetivos determinados.

El diseño de la intervención tiene elementos y herramientas de la danza, definida por Dallal (2020) como “mover el cuerpo, dominando y guardando una relación consciente con el espacio, e impregnando de significación el acto o la acción que los movimientos desatan” (p. 20), donde, uno de los elementos no aludidos explícitamente es el cuerpo humano.

Dallal (2020) define los elementos que componen el arte de bailar, a continuación, se enuncian los que son oportunos para esta intervención.

- El cuerpo humano: la experiencia de la danza permite su desarrollo, y es realizada, registrada, gozada y calificada por él. Es atravesada por su acción comunitaria y cultural. Permite recrear las percepciones de la naturaleza que percibe el ser humano.
- El espacio: se muestra como un elemento indispensable pues en la danza el cuerpo se extiende, no solo por las trayectorias que hace en sí el cuerpo, sino por la construcción de la danza a través del espacio.
- El movimiento: capacidad que surge de la inmovilidad, y que acontece en la presencia de energía; puede definirse como una sucesión de fuerzas concretas que tienen trayectorias a través del espacio; permite la manifestación de las técnicas, formas o códigos de ejercicios de los cuerpos que hacen danza.
- Impulso de movimiento: la significación que se atribuye al movimiento, que puede incorporarse a ciertos códigos de movimiento de tipo cultural. Se le otorga un sentido creativo.
- El tiempo: es un apoyo de la experiencia de la danza, que puede percibirse a través de sonidos, ruidos, golpes; el acompañamiento rítmico puede situarse en los movimientos del cuerpo que se encuentra realizando la danza. Aquí, se encuentra implicado el ritmo y la música.

La danza, refiere Morejón (2019), se ha utilizado en espacios terapéuticos, con el fin de centrar la atención en los aspectos corporales como son las sensaciones, las emociones o tensiones musculares, que pueden estar acompañadas de problemas psicológicos. Parte de los objetivos primordiales son el gozo corporal y lo que conlleva: “el sexo, la respiración, el movimiento, la emoción y la expresión corporal de su vida interior” (p. 193). En este tenor, se

han utilizado (y se recomienda utilizar) elementos y ejercicios que son parte de la danza como técnicas de contención emocional tales como respiraciones profundas (utilizando la respiración diafragmática), yoga, meditación (a través de la relajación autógena), actividades como la verbalización o movimientos corporales que permitan la expresión de las emociones, ya que otorgan bienestar y procesa de mejor manera el impacto que se genera en eventos de crisis (Colegio Oficial de Catalunya, 2020; CENAPRED, 2012).

Estas características de la danza, permite ejecutarse en espacios comunitarios, es decir, espacios compartidos incidiendo desde lo político, donde, más que la muestra o exhibición de habilidades dancísticas (el que sabe bailar, el que puede bailar), teniendo el acceso de la experiencia dancística para cualquier persona. Como lo afirma Federicci (2016)

La danza es central en la reapropiación. En esencia, el acto de bailar es una exploración e invención de lo que un cuerpo puede hacer: sus capacidades, sus lenguajes, sus articulaciones de los esfuerzos de nuestro ser. He llegado a creer que hay una filosofía en la danza, pues la danza imita los procesos por los que nos relacionamos con el mundo, conectamos con otros cuerpos, nos transformamos a nosotros mismos y al espacio a nuestro alrededor.

Para efectos de la intervención (la temática significativa), se conformaron los contenidos temáticos como se presentan a continuación:

- *Poder y roles relacionados con el género: el poder* es una característica que se encuentra inherente en las relaciones sociales que se encuentran en la sociedad, que enajena, oprime, subordina o dirige la existencia del otro. Desde el género, hablar de poder implica analizar la distribución de poderes entre mujeres y hombres que han sentado las bases para el dominio del poder por parte de los

hombres, facilitando su coacción con leyes, el amor, la violencia o la negación de sus bienes (INMUJERES, 2007).

Los roles son un conjunto de funciones y responsabilidades generadas como una expectativa o exigencia social, generalmente asumidas y construyendo su psicología, su afectividad y autoestima alrededor de esta subjetividad (INMUJERES, 2007).

- *Dinámicas de las violencias*: De acuerdo con la LGAMVLV (2016), la violencia contra las mujeres es “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (LGAMVLV, 2016, p. 2). El artículo 6to. de esta ley menciona los tipos de violencia, los cuales son la violencia psicológica, la violencia física, la violencia patrimonial, la violencia económica, la violencia sexual, y cualesquiera otras formas que agreden o lesionen la integridad y la dignidad de las mujeres. Dicha ley divide en modalidades a las violencias, las cuales son la violencia familiar, violencia laboral y docente, violencia en la comunidad, violencia institucional, violencia feminicida.

Este contenido temático permite además visibilizar las diversas manifestaciones conductuales de las violencias ya normalizadas dentro en relaciones sexo afectivas de estudiantes. Para dicho ejercicio, se utilizó el *violentómetro*, realizado a través de la investigación *Género y amor: principales aliados de la violencia en las relaciones de pareja que establecen estudiantes del IPN* (Rosas y Ocaña, 2012), por el Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género (PIGPG) del

Instituto Politécnico Nacional (IPN); incluye tres ejes que se establecen en las relaciones de pareja de los estudiantes, los cuales son las nuevas dinámicas, roles de género y diferentes manifestaciones de violencia

- *Participación de la comunidad/Redes de apoyo*: Promoción de un espacio real de encuentro para la participación de la comunidad, que permita la posibilidad de la toma de decisiones que repercuten en el colectivo, involucrando a las personas en procesos grupales que les interesan o les afectan. Es importante, además, subrayar la importancia de las redes de apoyo que promueven el bien común o colectivo (Musitu, 2001).
- *Bienestar psicológico*: Es el desarrollo de capacidades y relacionado con el funcionamiento positivo de las personas (Ryff, 1989). Está relacionado además al funcionamiento positivo del individuo y a la satisfacción con la vida, y la percepción de factores socioeconómicos, laborales, relacionales y ambientales (Rodríguez y Berrios, 2012). Además, es una transacción entre la persona y su entorno, ya sea micro y macrosocial, teniendo en cuenta los elementos históricos, condiciones objetivas materiales y sociales (Victoria y González, 2000).

El bienestar psicológico se explica desde seis dimensiones (Rodríguez y Berrios, 2012)

- Autoaceptación: aceptación del pasado como parte de las experiencias, abonando al desarrollo de “la comodidad con la propia piel” (p. 14).
- Autonomía: corresponde a la habilidad que permite resistir a los comportamientos basados en estándares internalizados, teniendo la autodeterminación e independencia de establecer los propios.

- Crecimiento personal: es la búsqueda continua de capacidades existentes, ya sea talentos u oportunidades que permiten el desarrollo personal, donde, además, existe una apertura a nuevas experiencias confiando en su propio potencial.
 - Propósito de la vida: son aquellas expectativas, metas e intenciones en cuanto al sentido de la vida de la persona, relacionada con el desarrollo y la adaptación a los cambios.
 - Relaciones positivas con otros: es la habilidad que permite cultivar y tener relaciones íntimas con otros.
 - Dominio del entorno: es la habilidad que propicia la elección o creación de ambientes favorables la satisfacción de los deseos y las necesidades de las personas, sintiendo la capacidad de influir en el contexto.
- *Autoestima*: relacionada con la autoaceptación, se refiere a una actitud hacia uno mismo, donde se aceptan características determinadas tanto antropológicas como psicológicas consigo mismo, relacionada con la forma de pensar, sentir y comportarse. Se conforma con la historia individual, es dinámica, se arraiga de manera íntima, así como también puede debilitarse. Tiene componentes de tipo cognitivo, que es el conocimiento y representación sobre sí mismo; afectivo, que implica sentimientos valorativos que atribuimos a las cualidades personales, así como su aceptación; y conductual, relacionada la intención y decisión de actuar, con el fin autoafirmarse, y verse reconocido de manera social (Roa, 2013).
 - *Emociones*: relacionada con la autoaceptación. Desde la infancia tienen un rol importante en la experiencia, supervivencia y desarrollo humano, y, con ello, se

configura la personalidad y la percepción (Cereceda, et al., 2010). De acuerdo con Bisquerra (2000), son reacciones personales recibidas por situaciones que ocurren en el entorno; su intensidad depende de evaluaciones subjetivas sobre la afectación del bienestar personal. Las emociones permiten entablar relaciones interpersonales para la supervivencia, y con ello, acceder a un bienestar personal; si una persona se encuentra permanentemente en contacto con una emoción de manera constante, su percepción y cognición estará afectada, existiendo una probabilidad de trastornos emocionales como fobia, estrés, depresión, etcétera (Cereceda, et al., 2010).

- *Autocuidado*: De acuerdo con Tobón (2003), se refiere a las acciones y prácticas cotidianas y las decisiones que se establecen de manera intencional para proteger, restablecer y fortalecer la salud y prevenir la enfermedad; estas prácticas son destrezas que se aprenden a lo largo de la vida. Además, implica la responsabilidad individual junto con el apoyo social y da lugar a las interrelaciones.
- *Cuerpo y sexualidad*: comprensión de condiciones de tipo anatómico, fisiológico, afectivo, conductuales que identifican a cada sexo, comprendiendo además aspectos como el impulso sexual, la relación psicológica con el cuerpo mismo, así como las expectativas del rol social que se asume; dichos elementos se franquean con condiciones psicosociales que permiten o interrumpen su libre experiencia (INMUJERES, 2007).
- *Toma de decisiones*: relacionada con la autonomía, es la comprensión de la importancia sobre la autonomía y responsabilidad de las mujeres en la adopción

de decisiones en sus vidas, a fin de tomar en cuenta sus intereses a través de la participación activa y la incorporación de su punto de vista (INMUJERES, 2007).

- *Plan de vida:* Palomino, Rios y Samudio (1991) plantean que la concepción del mundo contribuiría a la formación del sentido de vida y que a su vez este sentido de vida da un significado y estructura un proyecto de vida. Todo ello incidiría directamente en la conservación de ese sentido de vida por parte de la persona, ya que en la medida en que la persona actúa con miras a la construcción de su proyecto irá encontrando justificación a su existencia, lo que lo impulsará a continuar formulándose objetivos con el fin de alcanzar su autorrealización.

5.3 Participantes

El criterio de participación fueron mujeres de 18 a 26 años, estudiantes de una IES, que hayan cursado al menos un semestre en esa universidad, quienes estén interesadas en participar de manera voluntaria en la intervención. Se conformó un grupo de 7 mujeres, las cuales, 6 permanecieron durante todo el proceso de intervención.

A continuación, se presentan a las participantes y aspectos relevantes sobre ellas

Tabla 2

Características de las participantes y aspectos relevantes para la intervención

| Participante | Abreviación | Aspectos relevantes |
|---------------------|--------------------|---|
| Andrea | (A) | Participante de la entrevista y la intervención. Estudiante de psicología. 26 años, décimo semestre. Soltera y vive en unión libre. Previamente vivió una experiencia de coerción sexual por parte de un hombre desconocido fuera de la IES. Identifica el acoso sexual dentro de la IES por parte de un compañero de su facultad. Predilección por el baile como pasatiempo. |

| | | |
|------------|------|---|
| Rosa | (R) | Participante de la entrevista y la intervención. Estudiante de ciencias de la educación. 20 años, quinto semestre. Soltera. Previamente vivió una experiencia de acoso basado en género, mediante actos que intimidan (sentirse perseguida) por parte de un desconocido en las inmediaciones de la IES. Identifica de manera muy clara la violencia docente, al tener prácticas de abuso de poder mediante métodos tradicionales de enseñanza. Predilección por el baile como pasatiempo. |
| Valeria | (V) | Participante de la entrevista y la intervención. Estudiante de ciencias de la educación. 19 años, segundo semestre. Soltera. Previamente vivió coerción sexual por parte de dos familiares en un entorno familiar, es decir, afuera de la IES. Identifica el hostigamiento sexual desde la secundaria, donde un docente realizaba actos de atención no buscada hacia las alumnas. Identifica comentarios de tipo sexista hacia ella, donde se hace referencia a la masculinización de la carrera que estudia (educación física). Practica danza folclórica. |
| Karen | (K) | Estudiante de psicología. 22 años, sexto semestre. Soltera. Identifica el hostigamiento sexual hacia alumnas de su facultad. Sin acercamiento previo a la danza. |
| Verónica O | (Vo) | Estudiante de psicología 20 años, sexto semestre. Soltera. Identifica comentarios sexistas por parte de compañeros de su facultad que refieren a su composición corporal. Sin acercamiento previo a la danza. |
| Diana | (D) | Estudiante de psicología. 21 años, séptimo semestre. Soltera. Identifica el hostigamiento sexual hacia alumnas de su facultad, además de figuras dentro de la IES que interponen barreras institucionales para la atención del HAS. Sin acercamiento previo a la danza. |
| Verónica C | (Vc) | Estudiante de Facultad de Ciencias Agropecuarias, 22 años, octavo semestre. Soltera. Previamente vivió una experiencia de violencia sexual. Identifica comentarios de tipo sexista hacia ella, donde se hace referencia a la masculinización de la carrera que estudia (ciencias agropecuarias). Practica danza contemporánea. |

5.4 Técnicas y procedimientos

5.4.1 Entrevista semiestructurada.

Se utilizó una entrevista semiestructurada, el cual se ajustó a las necesidades de la entrevistadora a partir de las impresiones que reciba de la entrevistada, otorgando libertad y flexibilidad para obtener información (Ander-Egg, 1995). La entrevista es de gran utilidad para recabar datos, presenta la posibilidad de resolver dudas durante el proceso, teniendo la seguridad de obtener respuestas más útiles; la entrevista semiestructurada permitirá plantear preguntas ajustándose a las necesidades del entrevistado (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). La estructura tiene cinco ejes, los cuales son *historia de vida, problemas psicosociales, seguridad percibida, recursos psicosociales y redes de apoyo institucional*. La guía se encuentra en el anexo II.

5.4.2 Observación participante.

Una de las principales herramientas a utilizar, fue la observación participante en el grupo, donde se pretende adentrar de manera profunda en las situaciones en las experiencias de las participantes, y conocer si han vivido la violencia de género, permitiendo una reflexión constante en el proceso de intervención sobre el fenómeno. La observación es una herramienta útil para analizar el movimiento que se realizará a través de dinámicas de expresión corporal y dancística que se quieren realizar a lo largo de las sesiones de grupo, donde algunos aspectos a estudiar son la postura corporal, los rangos de movimiento, la utilización del espacio, y la relación de las participantes entre ellas. El registro de dichos elementos se realizó con una guía de observación previamente realizada, además del apoyo en el diario de campo, en el que se

recopilan las experiencias y reflexiones realizadas a partir de las sesiones de grupo, todo ello con el fin de tener un acceso al material psico corporal de las participantes de forma integral.

5.5 Escenario

La intervención se realizó en una IES pública del estado de Morelos. De acuerdo con lo establecido por la Secretaría de Salud en el Protocolo de Seguridad Sanitaria de lo que se ha llamado la nueva normalidad, debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19, se estableció la intervención de manera virtual a través de la plataforma de videollamda de Google meet.

Se recomendó que las participantes contaran con un espacio de 1.30 x 1.30 metros, o espacio suficiente donde evitaran golpearse con objetos que haya alrededor. En la medida de las posibilidades, el espacio debía ser silencioso, además de sentirse cómodas y en confianza de moverse sin vergüenza, y con las mínimas intervenciones de estímulos externos posibles.

5.6 Procedimiento

La intervención, de acuerdo con la EP de Paulo Freire, además de contar con la transversalización de los recursos y resultados del empoderamiento, está compuesta por tres grandes momentos los cuales se describen a continuación

5.6.1 Primera etapa.

- Se realizó la vinculación con la comunidad a través de las prácticas profesionales de maestría realizadas la instancia encargada para prevenir y atender la violencia de género en la IES; se presentó el proyecto de investigación a la coordinadora de dicha Instancia, quien estuvo de acuerdo en colaborar con él. Las actividades realizadas en las prácticas profesionales fueron: las colaboraciones en comisiones *Ad hoc* para la emisión de recomendaciones de las quejas de violencia dentro de la IES, contención a mujeres en situaciones de violencia dentro de la IES,

participación en la logística y organización de diversos eventos realizados por la Instancia, y la impartición de un curso dirigido a mujeres para el afrontamiento de la contingencia por la COVID-19. En dichas actividades se posibilitó el acceso estadístico de casos de HAS en la IES.

El acceso a la información se realizó únicamente dentro de las instalaciones de la IES, en horarios y días establecidos como horarios de oficina, bajo la supervisión del personal que labora en dicho espacio. Por condiciones de confidencialidad, se reserva el conocimiento de la IES a la que se tuvo acceso a dichos datos estadísticos.

- Las participantes se convocaron por medio de las redes sociodigitales (Facebook) de la Instancia de la IES y de las redes sociodigitales (Facebook) de la coordinadora del proyecto de investigación, la cual también fue la facilitadora de la intervención. Posterior a este primer contacto, las interesadas proporcionaron un correo electrónico para continuar con los datos de contacto. Esta convocatoria permitió la realización de tres entrevistas semiestructuradas, diseñadas con base en el marco teórico anteriormente conformado, aplicadas con el fin de conocer el estado psicosocial de las participantes previo a la intervención. Se explicó que la intervención se realizaría de manera on-line, de acuerdo con lo establecido por la Secretaría de Salud en el Protocolo de Seguridad Sanitaria de lo que se ha llamado la *nueva normalidad*, debido a la contingencia por la COVID-19.

Las participantes a las que no se les aplicó la entrevista, tuvieron un encuentro de manera individual por medio de una plataforma de videollamada con la coordinadora de la investigación, la cual tuvo el propósito de informar el objetivo

de las sesiones de taller que conforman la intervención, así como de crear un espacio de diálogo sobre las inquietudes o dudas que surgieran sobre la intervención. Previo a la intervención y las entrevistas, las participantes firmaron un consentimiento informado que acredita la confidencialidad y el respeto a su integridad personal durante el proyecto de investigación.

Con base en los datos recabados por la investigadora (cifras internacionales, nacionales y estatales sobre violencia contra las mujeres, estadísticas de violencia contra las mujeres, estudios específicos de HAS en las universidades, y los datos estadísticos de casos de HAS en la IES donde se realizó la intervención), se realizó el diagnóstico de detección de necesidades para la intervención. Los datos recabados en el diagnóstico, así como las entrevistas, permitieron la triangulación de información (Okuda y Gómez, 2005), que determinó el contenido programático y la temática significativa para intervenir, además de fortalecer el diseño de la intervención. La intervención llevó por nombre “Experiencias en movimiento”.

5.6.2 Segunda etapa.

La intervención consistió en 13 sesiones de una hora y media cada una, aproximadamente.

- Las sesiones se conforman por tres ejes de contenido programático, los cuales se desglosarán en el siguiente abanico temático para movilizar los recursos de las participantes: *poder y roles, dinámica de la violencia y bienestar psicológico* (este desglosado con conceptos como *autoestima, emociones, autocuidado, cuerpo y sexualidad, toma de decisiones, plan de vida, y redes de apoyo*).
- La estructura de las sesiones se presenta a continuación:

Como primer momento, la sesión tiene una actividad de apertura, donde las participantes se introduce con ejercicios de calentamiento y sensibilización corporal, utilizando elementos como la respiración diafragmática y la relajación autógena, con el fin de tener la integración de grupo y crear un entorno de empatía y confianza entre ellas; el calentamiento junto con la sensibilización, les servirá para preparar su cuerpo, moverse libremente en las dinámicas posteriores de la sesión y poder experimentar diferentes tipos de movimiento.

La segunda actividad consiste en la presentación de los contenidos mencionados, mostrando situaciones conocidas de las participantes, en imágenes, videos, o de manera verbal, las cuales además permitirán dialogar con conceptos dancísticos que permitirán la problematización de las percepciones sobre la realidad de las participantes y su posible relativización. Este segmento de la sesión corresponde a la codificación.

5.6.3 Tercera etapa.

- La tercera actividad, correspondiente a la descodificación, con una dinámica de cierre donde las integrantes podrán integrar todo lo abordado en la sesión, a través de un círculo de investigación temática, ya sea con una pequeña charla, o a través de una actividad dancística que requiera el mínimo de energía o una actividad de relajación para sustentar la descodificación de las creencias, es decir, *la percepción de la percepción* (Freire, 1985), que permitió un nuevo conocimiento. La recopilación de las reflexiones se realizó en el diario de campo de la facilitadora, además de tener material de apoyo (audios, videos y fotografías).

Las últimas dos sesiones se destinaron a la planeación de una producción artística de danza a través de la pantalla; dicha producción (video, vestuario y movimiento coreográfico) es autogestionada por las participantes con la guía de la facilitadora, con el fin de retomar las conclusiones y material de sesiones pasadas para mostrarse como un producto escénico. Estas sesiones sirven como una descodificación total e integral del abanico temático que se planteó en todas las sesiones, y con ello, se evalúa la efectividad de la intervención.

La facilitadora ejecutó una observación participante completa, es decir, se involucró mediante la reflexión de las consignas o dinámicas de movimiento junto con las participantes dentro de las sesiones.

Las sesiones de grupo que se efectuaron on-line; cada participante contó con espacio lo suficientemente amplio y libre de objetos para realizar las dinámicas de danza y movimiento; se recomendó que el lugar estuviera libre de ruidos externos, con suficiente luz, y aislado donde las participantes tuvieran la suficiente confianza de expresarse y moverse. Se les informó a las participantes sobre la documentación audiovisual de las sesiones.

5.7 Recolección y análisis de datos

La recolección de los datos, para la observación participante, se realizó por medio de una guía de observación, que permitió el registro del movimiento; este registro se apoyó material audiovisual de las sesiones de creación de movimiento realizado dentro del taller. El análisis detallado de los datos se realizará a través del análisis de contenido; a través de identificar categorías y temas. Dicho análisis pretende conocer los elementos principales de las ideas expresadas a través de códigos, palabras, temas o frases utilizadas como unidad constante, expresadas por las participantes (López, 2002).

5.8 Aspectos éticos de la intervención

De acuerdo con la Declaración de Helsinki (2002):

Se promueve la salud, el bienestar y el derecho de los participantes en la investigación, sujetándose a normas éticas para promover el respeto, la dignidad, la integridad de los seres humanos.

Se considera discreción y confidencialidad absoluta sobre el material recabado de las participantes.

El material recabado sólo es para fines de evaluación y seguimiento de la intervención. Este material fue revisado solamente por la persona que realizó la investigación.

Se firman cartas de consentimiento informado y voluntario para la participación y utilización de material recabado para la realización de la intervención.

De acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)

Se respeta los derechos y libertades de las participantes, sin ninguna distinción o condición en la que se encuentre la persona, protegiendo contra toda discriminación.

De acuerdo con las Pautas Éticas Internacionales para la investigación relacionada con los seres humanos (2002)

Esta investigación tiene como propósito generar el conocimiento y los medios necesarios que permitan proteger y promover la salud de las personas y el bienestar social.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

6.1 Resultados de diagnóstico de necesidades

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, la cual consistió en la búsqueda y análisis de la información sobre violencia de género, a través de cifras y estudios previos (de HAS principalmente), la revisión estadística de las quejas emitidas en la IES pública del estado de Morelos donde se realiza esta investigación, así como la realización y aplicación de entrevistas semiestructuradas (Anexo 2), con el fin de triangular información para un diagnóstico más integral.

De acuerdo con las quejas expuestas en la IES pública del estado de Morelos, por sus características y sus dimensiones conductuales, se aprecia que, de todas las quejas interpuestas por violencia de género, el 17.5% se refieren al hostigamiento sexual, mientras que el 11.25% expone quejas por acoso sexual, siendo estas dos el 25% del total de las quejas. El estatus del 5% de estas quejas, se refieren a algún tipo de queja, donde la atención y seguimiento se ha realizado en las unidades académicas donde se dieron dichos casos.

La poca incidencia de quejas por HAS parece menor en cuanto al número de quejas totales interpuestas en la IES pública del estado de Morelos, esto probablemente por las barreras de denuncia, las cuales implican prejuicios, temores y creencias existentes por parte de las personas que han vivido este tipo de situaciones, derivando a no comunicar su experiencia o hablar sobre lo ocurrido; las razones probablemente se relacionan al temor de hablar sobre lo ocurrido, a ser victimizado o revictimizado, el desconocer sus derechos académicos y humanos, la falta de confidencialidad y la culpa (Echeverría et al., 2017). Otras de las razones por las cuales probablemente no se denuncian las violencias, es debido a que las personas encuentran

como una pérdida de tiempo el interponer una queja, además de la desconfianza en las autoridades (ENVIPE, 2019), en cuanto a su actuación y la reparación de daños.

Las quejas de HAS se han realizado desde diversas unidades académicas de la IES. Las quejas se emitieron desde la Facultad de Psicología, el centro de lenguas, Centro de Investigación de Biodiversidad, de Humanidades y Ciencias Sociales, las escuelas de Teatro, Danza y Música, Turismo, Técnicos Laboratoristas, la preparatoria incorporada a la IES, sedes de la IES en otros municipios del estado de Morelos.

Este dato corrobora lo expuesto por la ENDIREH (2016), quien afirma que los casos de violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones se dan mayormente en las instalaciones de los espacios académicos desde los 15 años. Es de suma importancia observar de cerca dichos casos, ya que, pese a no ser una población de Educación Superior, las poblaciones de educación media superior se encuentran en una situación vulnerable, no solo por la mayor carga de abuso de poder que existe por la subordinación (Quintero, 2018), sino también al afectar con conductas de tipo intimidatorio, hostil o humillante a las personas que viven este tipo de violencia, y con ello, tener la probabilidad de condicionar el acceso a la formación académica posterior (Frías, 2019).

A partir del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas, se realizaron cuatro categorías: *autoconocimiento*, *caracterización de la violencia*, *percepción de las situaciones de violencia*, *formas de afrontamiento* y *redes de apoyo social*. Cada categoría contiene subcategorías que se presentan en las tablas que 3, 4, 5 y 6.

La tabla 3 sistematiza las respuestas de las participantes universitarias con respecto al autoconocimiento que tienen sobre sí mismas. En esta categoría se definieron tres subcategorías:

Rasgos de carácter, toma de decisiones y satisfacción por logros personales.

Tabla 3

Dimensiones que reflejan el autoconocimiento de las participantes universitaria

| Subcategorías | Ejemplos de respuesta | Aspectos relevantes |
|------------------------------------|--|--|
| Rasgos de carácter | Me considero simpática, soy demasiado tímida, me cuesta hablar en frente de los demás, soy de carácter fuerte, me enoja luego luego, soy infantil por los berrinches que hago (V) | Descripción y de rasgos de carácter |
| | La danza es algo como que me ha gustado siempre [...] hacerlo a través del cuerpo, me llamó muchísimo la atención (A) Esta parte (la danza) de representarlo, o este, de relacionarlo (P) No sé expresarme muy bien, con baile [...] ahí soy muy expresiva con mucha imaginación (V) | Interés por la danza, identificación de la danza para representar estados internos |
| | Siempre me da miedo tomar decisiones es algo súper complicado para mí, así sean decisiones chiquitas, de repente no sé qué hacer (A) | Dificultad para la toma de decisiones |
| Toma de decisiones | Cambió mi forma de pensar cuando mi mamá tomo la decisión de que yo estudiara diseño gráfico [...] no lo disfruto tanto como cuando lo hacía por mí misma (V) | Toma de decisiones personales tomadas por terceros |
| Satisfacción por logros personales | Las cosas de la escuela por ejemplo, que me vaya bien en un proyecto que había logrado algo, me causa mucha satisfacción (P) | Satisfacciones relacionadas al desempeño escolar |

Cuando logro algo, cuando me llegó la noticia de "te quedaste en la UAEM", cuando gané mi dinero por mi propia cuenta, los viajes de danza folclórica (V)

Satisfacciones relacionadas al desempeño escolar y desarrollo de proyectos personales

Estos rasgos de carácter identificados por las participantes, probablemente se desarrollan debido a la imposición de roles y estereotipos de género prescritos que ellas consideran no les corresponde y que legitiman la violencia, como lo afirma Cantera, (2005), y probablemente inhibe el deseo de los intereses o las acciones que les interesa realizar; la imposición probablemente dificulte no solo la toma de decisiones, sino el reconocimiento de los intereses, o la dificultad para expresarse; imposibilita la autonomía, toma de decisiones, que impide realizar un plan de vida y el acceso a los recursos personales que señala Ryff (1989) para generar su bienestar psicológico.

Probablemente se infantilizan las miradas de las mujeres, se invalida o minimiza las emociones y se piensa que su expresión son *berrinches* cuando en realidad se externaliza sus emociones o su inconformidad en situaciones que le parecen injustas. Esto coincide con lo que afirman Cereceda, et al. (2010), ya que el no reconocimiento de las emociones o estar en contacto con una emoción de manera constante, aumenta la probabilidad de trastornos emocionales.

El interés por la danza, parece presentarse como un área de oportunidad para el desarrollo exitoso de la intervención, debido al potencial desarrollo de confianza para la apertura a hablar sobre el HAS, tema sumamente delicado de abordar debido a la enorme implicación psicosocial que presenta. Se puede observar el reconocimiento de sus capacidades para realizar acciones y alcanzar objetivos para el desarrollo de un plan de vida, la identificación del placer, de la libertad

de moverse por sí mismas, cuando deciden hacer lo que les gusta y deciden con quien estar.

Dichas características son componentes esenciales de la autonomía, como lo afirma Ryff (1989).

En la segunda categoría, se agrupan las dimensiones que se orientan a la caracterización de la violencia. En la tabla 4 se muestra algunas de las respuestas de las participantes organizadas en cinco subcategorías: definición de violencia de género, conocimiento sobre el HAS, modalidades de la violencia, tipos de violencia y conductas, y agresores.

Tabla 4

Caracterización de la violencia

| Subcategorías | Ejemplos de respuesta | Aspectos relevantes |
|-----------------------------------|---|---|
| | Es anteponerse ante los deseos de otra persona, psicológica y la física. Tengo un debate en mi mente porque no sé si es solo para mujeres (la violencia de género) (A) | Abuso de poder, poca claridad sobre delimitación de la definición |
| Definición de Violencia de género | La situación de las mujeres, que sufrían, el acoso sexual y los feminicidios. Discriminan mucho a la mujer porque supuestamente somos el género débil (V) | Características de la violencia contra las mujeres, algunos tipos y modalidades, discriminación y estereotipos de género como parte de la violencia |
| | El Hostigamiento Sexual se da en un entorno de trabajo, cuando se le exige mucho a una persona. El Acoso Sexual se da en familias, escuela, en la calle, en todos lados, se empieza por estar seduciendo a la persona, luego estar siguiendo, haciendo sentir incomoda, hasta que llegan al objetivo de estarla tocando (V) | Modalidades y conductas del HAS |
| Conocimiento sobre HAS | El HAS va dentro de las violencias en el que una persona violenta a otra persona de forma sexual | Definición de HAS de naturaleza sexual |

| Subcategorías | Ejemplos de respuesta | Aspectos relevantes |
|--------------------------------|---|--|
| Modalidades de violencia | En la familia también podría ser, en el aula de clases por parte del docente, aunque pasa más en la educación básica, en la calle también, como sociedad, en el trabajo (P) | Identificación de la violencia familiar, laboral y docente, en la comunidad |
| | Yo soy la encargada del cuidado de mi mamá, sin embargo, tengo un hermano que nunca le han dicho que se tiene que encargar de ella, eso siento que es violencia de género hacia mí por ser mujer, tengo que encargarme de mi mamá cuando sea grande, así como ‘como agua para chocolate’. [...] Me hace sentir invalidada tener que responder a las exigencias de los otros (A) | Identificación de la violencia familiar |
| Tipos de violencia y conductas | Manipulación, el estar checando lo que hace constantemente, de los maestros hacia las estudiantes, si tenemos relaciones, sube tu calificación. Los golpes, recuerdo el violentómetro: (...) manipulación, pellizcos, alejar amigas y apoyo familiar, violencia física, hasta el final estaba el feminicidio. (...) Cualquier persona puede ejercer violencia. (A) | Identificación de los tipos de violencia, que tiene que ver con lo verbal y violencia física. Control y abuso de poder de una persona sobre otra |
| | No creo que solamente sería la violencia verbal y la violencia física, pero bueno, la física pues también cuando pues es muy visible (P) Seguirla, ver de forma amenazante, con expresiones de desagrado y enojo, tomar y jalar del brazo, tomarle fotos, tomar posesión de ella, te agarra la persona de sorpresa, [...] aquí te quedas” (V) | Identificación de los tipos de violencia, que tiene que ver con lo verbal y violencia física Identificación de los tipos de violencia, que tiene que ver con lo verbal y violencia física. Control y abuso de poder de una persona sobre otra |
| Agresores | Vi una vez en la universidad, es esta parte la violencia entre noviazgo [...] el caso de que el hombre como que trataba mal a la mujer o la jaloneaba, la maltrataban (P) | Identificación de agresores en las IES, identificación de una situación de violencia en vínculo sexo-afectivo, y las conductas que lo caracterizan |

| Subcategorías | Ejemplos de respuesta | Aspectos relevantes |
|---------------|---|--|
| | No todos los tipos (identifica) pero si (...), las parejas tóxicas [...] En la universidad hay violencia, acoso sexual, de ciertos maestros a alumnas [...] También hay compañeros que ejercen violencia sexual a compañeras, a través de redes sociales [...] me mandaba <i>nudes</i> (A) | Identificación de agresores que ejercen HAS en IES y sus conductas |
| | La maestra es muy déspota, [...] te habla de otra cosa y cuando tienes que entregar una tarea ella te dice “no, es que está mal [...] ella ejercía poder, llevaba a cabo como un enfoque tradicional, [...] algo que no debería porque en la Universidad tenemos un enfoque constructivista [...] donde nosotros somos participes del proceso educativo (P) | Identificación de otros tipos de violencia y sus agresores dentro de las IES |

Las participantes afirman tener un “conocimiento mínimo” o no entender el fenómeno de las violencias de género, y las violencias en contra de las mujeres, especialmente el HAS, sobre sus características, las personas que lo ejercen, las conductas que se normalizan e inclusive sus reacciones y emociones propias. Esto coincide con lo que afirma Quintero (2018), donde el desconocimiento de sus derechos estudiantiles, probablemente dificulte que las mujeres identifiquen cuando se encuentran en una situación de violencia, infravalorando o normalizando su experiencia, así como impedir una inmediata intervención institucional a través de quejas o denuncias, para proteger de cualquier riesgo a las mujeres.

Las participantes observan las dinámicas de las violencias y su interrelación, además de identificar cómo se caracteriza la violencia ya sea en las modalidades (contextos), sus tipos y conductas. Son interesantes dichas observaciones, ya que las participantes identifican situaciones violentas, sin embargo, parece no existir un concepto para nombrarlo de manera certera; por ejemplo, se menciona la violencia económica sin tener la certeza de que se trata de dicha

violencia. Por el contrario, se menciona la violencia física y su caracterización en conductas, probablemente por la visibilidad con la que se puede encontrar. Estas reflexiones sobre las dinámicas de las violencias (tipos, modalidades y conductas) está relacionado el género, y, como afirma Cantera (2005), normaliza las agresiones pues estas se encuentran enraizadas en lo simbólico, y que permite la continuidad y la reproducción de las violencias a lo largo del tiempo (Galtung, 1989).

Una de las participantes identifica una situación de acoso sexual (asedio a través de redes sociales), que coincide con las conductas para interponer una queja dentro de la IES. Además de esta conducta, se encuentran los comentarios acoso basado en el género y la identidad de género, actitudes de tipo sexista, agresiones verbales de tipo sexual y lasciva, invitaciones a salidas fuera del ámbito académico, comentarios no pedidos sobre el aspecto de las alumnas, miradas lascivas, y coerción sexual manifestada en besos, fotos tomadas sin consentimiento, amenazas de distribuir contenido íntimo, y abuso sexual.

Las participantes identifican a compañeros alumnos y profesores como principales agresores dentro de las IES, lo cual coincide con las quejas de hostigamiento sexual que también señala a directores de unidades académicas y guardias de seguridad como agresores. En el caso de las quejas por acoso sexual, los agresores suelen ser trabajadores administrativos y alumnos de diversas unidades académicas. Con ello, se observa que los hombres son los principales agresores, señalando a compañeros/estudiantes, profesores o trabajadores de la universidad como aquellos que ejercen mayor violencia a académicas, alumnas y estudiantes, coincidiendo con lo dicho por Castaño et al., (2014), y Valadez y Ríos (2014).

Además de las violencias relacionadas al HAS en las IES, las participantes afirman identificar algunas prácticas de abuso de poder a partir de los roles que ejercen las autoridades asociadas a las violencias dentro de la IES donde estudian. Con ello, se muestra el sistema de generación y reparto de poder, que evidencia las restricciones u oportunidades para el desarrollo (Lagarde, 1996), en este caso, en el ámbito académico. Coincide con lo dicho por Connell (1997), sobre el género basado las relaciones de poder.

La tercera categoría, muestra las reacciones y sentimientos que tienen las participantes en situaciones de violencia, donde además profundizan en su vivencia de una situación de violencia. Si bien estas situaciones no están relacionadas con una situación dentro de las IES, parece ser importante en la historia de vida de las participantes. Las subcategorías son: El estado psicosocial de personas que viven violencia, vivencia de violencia, y estrategias de autocuidado.

Tabla 5

Reacciones y sentimientos con respecto a la vivencia de violencia

| Subcategorías | Ejemplos de respuesta | Aspectos relevantes |
|--|---|---|
| | Empieza como a sentirse un poco más incómoda, su comportamiento obviamente va a ser distinto, y pues va hallar la forma de no encontrarse cara a cara con su agresor. [...] Se siente incómoda, un desagrado, "ya déjame" (V) | Incomodidad y desagrado para estar en los mismos espacios que el agresor |
| Estado psicosocial de personas que viven violencia | Ni siquiera te sientes tu, yo me sentía super sucia, no quería pensar en eso, pensaba que nunca pasó, que no existió eso en mi vida, (...) hay cosas que no se pueden decir, te sientes como fantasma, como usada, lo que si tú quisieras o tú eres no valiera nada, y una persona te pudiera arrancar lo que tú (A) Alejado de los demás, que no sea social, como que, no habla con nadie, que no quiera comer (P) | Despersonalización, infravaloración de sí misma y su experiencia, evasión de la experiencia para afrontarla Aislamiento social, pérdida de apetito |

| Subcategorías | Ejemplos de respuesta | Aspectos relevantes |
|------------------------|--|---|
| Vivencia de violencia | En la calle, a los 18 años me subieron a un coche y me llevaron a un hotel, me desnudó y me tomó fotos (...), me agarró, me golpeó y no pude hacer nada. (...) (A) | Violencia sexual, violencia física y psicológica ejercida por una persona de la comunidad |
| Estrategias de cuidado | A mí en la familia me llegaron a tocar dos familiares, un tío y un primo. (...) No les he podido expresar (V) | Violencia sexual ejercida por familiares |
| | Debes estar siempre a las vivas, pues ver para todos lados [...] Nunca, estar en el celular, o distraída siempre que esté en un lugar así público, y, pues no arriesgarme, [...] o sea no es como de “ah, vamos a caminar por toda la uni”, o, bueno, cuando estoy a lo mejor con más personas, pero yo sola, no (P) | Percepción de espacios inseguros en las IES, y su evitación para transitarlos |
| | No lo he considerado un espacio donde me hayan violentado (la IES), solo la situación de este chico, y lo evadía (A) | Evitación del agresor dentro de las IES |

Es evidente, e inclusive preocupante los síntomas manifestados en situaciones de violencia, las cuales como enuncia Espinosa (2008), pueden derivar en depresión e insomnio, entre otros trastornos psicosomáticos como jaquecas, problemas digestivos, cutáneos, lo cual se corrobora en las respuestas de las participantes, así como estudios realizados por Hernández, Jiménez y Guadarrama (2015), donde la ansiedad, la angustia emocional, el aislamiento social, la desvinculación académica, síntomas de la afectación por parte de las personas que viven este tipo de violencias, observadas también dentro de las entrevistas realizadas a las mujeres que han vivido este tipo de violencias.

La potenciación individual lleva a la potenciación de las otras esferas relacionales (Zimmerman, 2000), así como al reconocimiento y aceptación de las emociones. El observarlo desde una perspectiva de género, permite el acceso a derechos y oportunidades de hombres y

mujeres (Novoa, 2012). Se muestra evidente la necesidad de expresar emociones, además de la importancia que tiene en relación hacia con los demás. Como afirma Bisquerra (2000), dicha interacción permite incidir sobre la afectación del bienestar personal.

Existe una dificultad para comunicar la experiencia ya que es complejo reconocerla, debido al miedo que genera en ese momento y que permanece mucho tiempo después, la vergüenza de contarle a alguien por sentirse *sucia*. Otro sentimiento que se genera es la culpa de crear algún tipo de conflicto familiar si esta se entera que sucedió dicho evento dentro del hogar; además, existe una normalización de las conductas violentas debido a los estereotipos de género que refuerza la desigualdad y la discriminación de las mujeres, así como la minimización de la experiencia mediante la revictimización cuando se cuenta la experiencia, por ejemplo, cuando se intenta contar a alguien que genera confianza.

Si bien aquí los señalamientos de violencias en las IES se han indicado fuera de las aulas, es relevante observar el señalamiento de espacios comunes dentro de la universidad, donde se cometen y diversifican delitos (Solís, 2015), y que probablemente parecen más evidentes que las agresiones o conductas de HAS normalizadas, debido al consenso colectivo que se realiza para otorgar identidad a las universidades (Buquet, Cooper y Mingo, 2013).

La información arrojada en las respuestas de las participantes, coincide que la población que está mayormente sujeta a delitos como la violencia sexual son las mujeres (ONU Mujeres, 2018). Si bien solo una participante menciona una situación de acoso sexual vivido de manera directa en la IES, las violencias que han vivido presentan la posibilidad de continuum en su reproducción que pueden repercutir y vulnerar a las mujeres en espacios académicos.

Dicha información coincide con los datos arrojados a través de las quejas en la IES, donde, de acuerdo con las quejas interpuestas, el 100% las realizan las personas que viven el HAS de manera directa, entre ellas se encuentran alumnas, docentes, mujeres guardias de seguridad y un alumno el cual interpuso una queja por razones de discriminación de identidad de género. Este dato corrobora que, pese a existir una mayor incidencia delictiva hacia los hombres en la mayoría de los delitos, las mujeres y personas feminizadas son más vulneradas en delitos de tipo sexual, como manoseo, exhibicionismo, intento de violación, y acoso y hostigamiento sexual (ENDIREH, 2016; ENVIPE, 2019).

Sin embargo, es importante reflexionar y explorar cuáles son las razones de género por las cuales los hombres y las mujeres deciden o no interponer una queja, debido a la probable existencia de creencias de debilidad o vulnerabilidad en el caso de los hombres (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015), que impiden el acceso a mecanismos de justicia y atención en casos de violencia de género o de tipo sexual en las IES.

Finalmente, la cuarta categoría se muestra los recursos psicosociales de afrontamiento que las participantes identifican en una situación de violencia dentro de las IES. Las subcategorías son: identificación de redes de apoyo, estrategias de afrontamiento, e identificación de mecanismos institucionales.

Tabla 6*Recursos psicosociales de afrontamiento*

| Subcategorías | Ejemplos de respuesta | Aspectos relevantes |
|--|---|---|
| Identificación de redes de apoyo | Mis amigos me han apoyado cuando lo requiero, es algo mutuo [...] comparto cosas con ellos [...] puedo expresar cualquier cosa sin sentirme juzgada (A) | Identificación de amigos como red de apoyo |
| | Mi mamá, y mi papá a veces, con novio [...] si es importante tener a alguien a quien contarle, porque si no se hacen daño a sí mismos, se hacen daño psicológicamente, podrían llegar a meterse en drogas, en alcoholismo, se cortan (V) | Identificación de familia y pareja como red de apoyo |
| Estrategias de afrontamiento | Necesitas tener una red de apoyo familiar y de amigos, tener una solvencia económica y emocional, ir a terapia | Identificación de redes de apoyo, autonomía económica, identificación de recursos psicosociales personales, acompañamiento terapéutico |
| | Pero para superarlo siento que, solo las haría sentir más tranquila que, que hicieran algo, [...] hacer otras actividades, para que no afectara, [...] un hobby, o algo que te guste hacer, algo que te podría hacer sentir mejor (P) | Incorporación a actividades recreativas |
| Identificación de mecanismos institucionales | Las personas optan por alejarse, estar alerta que no le pase a lo demás familiares, yendo a un psicólogo, meterse en otro tipo de actividades, para que ya no estén pensando mucho en eso (V) | Evitación de situaciones o personas relacionadas a las violencias, acompañamiento terapéutico, incorporación a actividades recreativas |
| | No sé si en la UAEM exista algún escrito sobre los derechos a una vida libre de violencia, nunca he escuchado algo sobre eso [...] Los directores académicos no son la opción para denunciar porque no hacen nada. [...] Una chica que se movilizó mucho para que se le hiciera caso [...] no tendría que ser necesario que todo el | Desconocimiento sobre protocolos de atención a las violencias, poca confianza en las autoridades, formas de denuncia y visibilización de las violencias |

mundo se entere [...] pero es necesario para que te hagan caso” (A)

Solamente recuerdo a una chica (consejera) y estas personas se comunican con nosotros [...] y ellos como que nos ayudan, del poder comunicarnos con una persona de quien tenemos la ayuda (P)

Identificación como red de apoyo en compañeros de las IES

Las participantes mencionaron que acuden con su mamá, pareja o amigos cercanos cuando en caso de vivir o considerar una situación incómoda. Promover las redes de apoyo, se presenta como una forma de afianzar estas mismas redes desde la participación (Montero, 2004). Además, afirmaron no conocer o no conocer lo suficiente sobre la instancia encargada para prevenir y atender la Violencia de Género en la IES, que permite su protección del estudiantado en caso de vivir una situación de violencia, sin embargo, consideran importante la labor de difusión y promoción que realizan algunos estudiantes, así como el trabajo realizado por estos mismos en roles universitarios que permiten un vínculo entre el estudiantado y la institución.

A su vez, las participantes desconocen los resultados y perciben una falta de atención de las autoridades, además de una ineficiente intervención de la IES para impartir justicia a la comunidad universitaria, reconociendo que el dar a conocer de forma pública los casos son una forma de afrontar, visibilizar y exigir una atención adecuada a las violencias dentro de las IES.

La promoción de mecanismos ya sea para la atención, prevención y sanción de las violencias, especialmente del HAS, se muestra como factor de protección especialmente para las mujeres dentro de la IES. Es importante mostrarse insistentes en este punto, ya que las barreras de denuncia como son los prejuicios, la revictimización, el desconocimiento de los derechos humanos y académicos (Quintero, 2018), imposibilita o complejiza la alianza entre institución-

comunidad universitaria. Reforzar las sanciones a los agresores (Echeverría et al. 2017), probablemente propiciaría el puente entre institución y comunidad universitaria para aumentar la confianza y crear espacios de bienestar que repercuta en los individuos.

Es importante reflexionar e indagar con respecto en las rutas críticas y de acción para la atención de quejas, y así, conocer la eficiencia en la emisión de recomendaciones y reparación de daños de las personas que han vivido una situación de violencia, y con ello, reducir la no armonización de las normatividades que resulta carente de protección que brinden el cumplimiento de los Derechos Humanos, es este caso de las mujeres (CEAMEG, 2010).

Visibilizar las modalidades y los tipos de violencia en contra de las mujeres, específicamente el HAS, permitiría que las mujeres funjan como una red de apoyo para el acceso a la información sobre las violencias, siendo estas agentes para la transformación social, por medio de compartir conocimientos con la comunidad (Montero, 2004).

Este diagnóstico es muestra de una clara necesidad de atención en cuanto a la situación actual de esta IES pública del estado de Morelos, y la relevancia de conformar una Unidad de Atención que permita el acceso a mecanismos de justicia y equidad en casos de violencias vividas por hombres y mujeres. Es de suma importancia realizar otros diagnósticos complementarios de tipo cuantitativo, los cuales correspondan a una muestra representativa de toda la universidad que permita un mayor alcance e incluir a una mayor población, y con ello, permitir no solo el acceso a la justicia y las sanciones a los agresores, sino también visibilizar el HAS, y permitir la reparación justa de daños a las personas que vivan este tipo de violencias, favoreciendo la igualdad, la protección de derechos y evitando la impunidad (Echeverría et al., 2017).

Reflexionar acerca de la identificación de los rasgos de carácter, la forma de la toma de decisiones así, como la identificación de sus logros personales y lo que estos generan (en este caso, la satisfacción) de las participantes, permite explorar si es fundamental para prevenir o sensibilizar con respecto a las situaciones de violencia a las que se puede estar expuestas, y con ello, el desarrollo de capacidades desde la interacción del individuo con su entorno para su bienestar psicológico.

Además, parece apremiante explorar y profundizar sobre el conocimiento que tienen las participantes con respecto a las violencias, sus contextos, manifestaciones, conductas, y personas que lo ejercen. En el diagnóstico se observa que existe un conocimiento previo sobre las violencias dirigidas hacia las mujeres, esto es importante ya que es un área de oportunidad para la sensibilización y promoción de información sobre las violencias en contra de las mujeres, así como la construcción del conocimiento común entre las participantes, para prevenir situaciones de violencias dentro de las IES, específicamente el HAS.

Es importante indagar en el estado psicosocial de las participantes, es decir, cómo perciben la violencia en contra de las mujeres, o cómo perciben su propia vivencia desde el cuerpo. Si bien la mayoría de las participantes no han vivido HAS en una IES, es preocupante que las tres participantes entrevistadas hayan vivido una situación de violencia sexual, estas de diversas dimensiones: desde el acoso o asedio en las calles, tomar fotografías sin consentimiento, insinuaciones verbales de tipo sexual, hasta tocamientos sin consentimiento, ya sea por integrantes de la comunidad, o por parte de un familiar cercano. El conocer y reconocer estas situaciones desde la práctica dancística y el movimiento podría permitir la promoción de estrategias de autocuidado y con ello, permitir desarrollar factores de protección en contra de las violencias en contra de las mujeres, específicamente el HAS en las IES.

Por último, y como parte de los recursos psicosociales que se identifican para la sensibilización sobre la violencia en contra de las mujeres –específicamente el HAS en las IES-, son las redes de apoyo, estrategias de afrontamiento, así como la identificación de los mecanismos institucionales que permiten la protección de la integridad de las mujeres en las IES, y con ello, una mayor probabilidad para potenciar su bienestar psicológico.

6.2 Resultados cualitativos de la intervención

A partir del diagnóstico realizado por medio de la búsqueda y análisis de la información sobre violencia de género, a través de cifras y estudios previos (de HAS principalmente), la revisión estadística de las quejas emitidas en la IES pública del estado de Morelos donde se realiza esta investigación, así como la realización y aplicación de entrevistas semiestructuradas, se desarrolló una propuesta de intervención, basada en la metodología de concientización o pedagogía del oprimido de Paulo Freire.

Esta intervención facilitó un círculo de investigación temática, donde, a partir de la codificación del conocimiento y las temáticas significativas por medio de la representación de estas temáticas con la danza y el cuerpo en movimiento, se permite dar paso a evocar experiencias desde el cuerpo-archivo que descodifiquen, es decir, resignificar estas experiencias relacionadas a la violencia en contra de las mujeres y con ello, sensibilizar con respecto al HAS en IES desde la cognición corporizada de los sentimientos, emociones, opiniones o acciones propias de cada participante.

En este proceso, se partió del supuesto que las participantes cuentan con recursos psicosociales (desde los niveles interaccional, intrapersonal y conductual) y los conocimientos sobre el fenómeno de la violencia en contra de las mujeres, específicamente el HAS, y, a partir

de las experiencias previas archivadas en el cuerpo (empowering), ya sea desde la experiencia directamente vivida o la información que se tenga acerca del fenómeno, se permite la operatividad (empowered) de las temáticas significativas, teniendo como resultado un nuevo conocimiento que permita la potenciación de su bienestar psicológico y así tener la posibilidad de vivir una vida libre de violencia, específicamente del HAS, conformado desde la reflexión en conjunto con las demás participantes.

Para la comprensión de este proceso de descodificación, los resultados de la intervención “Experiencias en movimiento” (Anexo 4), se dividen en dos partes; la primera parte muestra las respuestas de manera verbal de las participantes emitidas a lo largo de las 13 sesiones de la intervención, realizadas posterior a la práctica del cuerpo en movimiento, y se comentan diversos aspectos relacionados a las reflexiones sobre el HAS en las IES, así como factores relacionados a él, que permite la sensibilización sobre dicho fenómeno. La segunda parte es un análisis del proceso del cuerpo en movimiento a partir de la guía de observación, donde las participantes realizan los ejercicios de danza y movimiento, y con ello, se reflexiona sobre esta experiencia del cuerpo en movimiento y las sensaciones, emociones o pensamientos que evocan, todo ello relacionado al fenómeno del HAS, resultando así en una *descodificación corporal*, producto de una nueva reflexión de las temáticas significativas a partir de la experiencia del cuerpo en movimiento durante las sesiones.

A continuación, se describe los resultados del análisis de contenido de las sesiones, donde se realizaron cinco categorías: *factores de riesgo para vivir una situación de violencia en contra de las mujeres, reconocimiento del HAS en las IES, emociones y su relación con el cuerpo, formas de afrontamiento del HAS, y bienestar psicológico.*

La tabla 7 sistematiza las respuestas de las participantes con respecto al conocimiento sobre Factores de riesgo, es decir, aquellas condiciones para vivir una situación de violencia en contra de las mujeres. En esta categoría, se definieron 3 subcategorías, las cuales son *roles de género, estereotipos de género y formación del carácter*.

Tabla 7

Factores de riesgo para vivir una situación de violencia en contra de las mujeres

| Subcategorías | Ejemplos de respuestas | Aspectos relevantes |
|------------------------|--|--|
| Roles de género | A ciertos roles se les da mucho poder y a otros como que se les quita al hacer esto, surge como este desbalance y al rol que le dan más poder ejerce más violencia (Vo) | La identificación de los roles como una característica para la desigualdad |
| | Se ha manejado que la enseñanza tradicional con disciplina, pero la disciplina es violencia [...] Una cosa es ser estricto y otra cosa es ser violento [...] Diferenciarla e identificarla es difícil [...] Es un abuso de poder (Vc) | Identificación de los roles como generadores de violencia por medio de prácticas docentes |
| Estereotipos de género | Estoy segura que cada una de las inseguridades que tenemos es por parte de los estereotipos por parte de los comentarios que nos han hecho en nuestra vida, surge de un ‘debería’ ‘tienes’ ‘no tienes’, responsabilizo a los estereotipos, a las personas y a mí misma por intentar cumplirlos (D) | Expresión de estereotipos de género en el cuerpo como una expresión de violencia |
| | Siento que ha sido por comentarios de personas que me rodean [...] tienes que estar delgada pero no tan delgada porque también te dicen ‘¡Tus huesitos!’, si no estás tan delgada también juzgan (Vo) | Expresión verbal sobre estereotipos de género señalados en el cuerpo como una expresión de violencia |
| Formación del carácter | Siento que ser tímida no me ayuda a participar. Nos enseñaron a no decir nada por respeto (a los demás) (K) | Identificación de la formación del carácter relacionada con la violencia |
| | Soy demasiado buena, pero por alguna razón terminas tú lastimada [...] Evito el | Formación del carácter, y sus afectaciones emocionales |

conflicto [...] A mí me causa conflicto no
hablarlo para evitar el conflicto (Vc)

Las participantes identifican el uso del poder para la coacción de las mujeres. Es evidente que las violencias no son aisladas, al contrario, es sumamente importante tomar como foco de atención sus diversas manifestaciones, para prevenir el desarrollo de otras violencias dentro de las IES. Es necesario resaltar la importancia de las violencias ya que su expresión habla una distribución desigual de los recursos, generando inequidad desde el supuesto de bien social (Musitu, 2001), y en el caso de las mujeres, al haber una desventaja sociocultural debido a la desigualdad por el hecho de ser mujeres, la autonomía se ve mermada por la violencia estructural (Lamas, 2018).

Por su parte, los estereotipos de género aquí expuestos por las participantes no solo se restringen en el ámbito académico, sino que probablemente permearían en los espacios laborales dentro de las IES, trayendo como consecuencia la desigualdad de oportunidades posteriores para las mujeres como trabajadoras, y permitiendo un continuum de violencia de diversas modalidades y tipos. Como primer contacto para el reconocimiento del HAS en las IES, es necesario promover información sobre los tipos y modalidades de la violencia, así como la promoción de estrategias para la obtención de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, desde sus subjetividades (Novoa, 2012), y con ello, reconocer cuales son los estereotipos identificados, propios de cada género.

Es relevante considerar las impresiones de las participantes al hablar de la violencia en modalidades académicas, las cuales identifican, en su mayoría, como violencia psicológica dentro de los espacios académicos, dirigida hacia los y las estudiantes, y donde los agresores, son

los profesores. Parte de las justificaciones de dicha violencia es la disciplina como una forma de enseñanza, y que dichas conductas de violencia ejercidas hacia los y las estudiantes son decisiones personales de los y las profesores.

Con esto, se vislumbra que los estereotipos de género son impedimentos para tener un reconocimiento de sí mismas, así como la aceptación plena de los cuerpos, que son directamente señalados por los estereotipos al sexualizarlos. Si bien no existe una violencia visible, la violencia psicológica y sexual debido al señalamiento de los cuerpos se hace presente en este tipo de conductas.

Las participantes llevaron más allá la reflexión de sus cuerpos, no solo abordando lo que pueden ser los estereotipos de género, sino además comprendiendo las condiciones anatómicas que imposibilitan la experiencia del cuerpo a partir de la integración física, cognitiva y social. Es importante destacar que esta comprensión de condiciones se dio además desde la expectativa del rol social que se asume debido al género asignado, que se retroalimenta con condiciones psicosociales que permiten o interrumpen la libre experiencia (INMUJERES, 2007).

Es relevante además la característica que destacan las participantes con la cual existe una reflexión entre la formación de carácter al ser un factor de riesgo que posibilita la violencia, pues inhibe el proceso del *empowering*, es decir, el reconocimiento de sus recursos psicosociales y que probablemente impide la autoaceptación, la autonomía, la realización de un proyecto de vida y el dominio del entorno, dimensiones que desarrollan el bienestar psicológico (Rodríguez y Berrios, 2012).

En la segunda categoría, se observan las dimensiones orientadas al reconocimiento del HAS dentro de las IES; en la tabla 8 se agrupan tres subcategorías, las cuales son: *modalidades*

de la violencia, barreras institucionales para la atención del HAS en IES y mecanismos de visibilización del HAS en IES.

Tabla 8

Reconocimiento del HAS en las IES

| Subcategorías | Ejemplos de respuestas | Aspectos relevantes |
|---|--|--|
| Modalidades de la violencia | Se puede ver en el ámbito laboral y en el estudiantil, el que tiene el poder sería el maestro [...] Los jefes son los que se pasan "Quédate más tiempo" o les ponen mucha carga (laboral) (K) | Caracterización del HAS en las IES. Identificación del HAS en el ámbito laboral y académico |
| Barreras institucionales para la atención del HAS | No encuentro ningún apoyo, solo en una maestra; sobre todo en temas de acoso están súper protegidos los agresores maestros autoritarios, con los venados tampoco, ¡Menos con el sindicato! (Vc) | Identificación de actores que protegen a los agresores de HAS en las IES |
| Mecanismos de visibilización de HAS en IES | Si hubiera recurrido a la facultad (en una situación de violencia), hubiera tenido la respuesta que le dieron a otras chicas, porque tienen protegidos a los acosadores, yo no me sentiría cómoda de recurrir a estas instancias, porque lo que veo es que '¡El sindicato, el sindicato, el sindicato!', es mejor hacerlo visible por otros medios (D) | Identificación de actores que protegen a los agresores de HAS en las IES. Identificación de estrategias de visibilización del HAS en IES |
| | Hay muchas personas que no pueden solas, el apoyo es importante, es como el <i>Me too</i> , no eres la única a la que le ha pasado, o que lo cuentan y no lo creen. Acuerpar es importante para sentir apoyo y no sentirse tan chiquitas, sin poder, eso te da poder y fuerza (Vc) | Identificación del HAS como un fenómeno social y no solo personal. Importancia de las redes de apoyo de mujeres al interior de las IES para visibilizar el HAS |
| | (Con la manifestación) la administración se dio cuenta al menos que no nos íbamos a quedar calladas ante los acosadores sindicalizados (D) | Importancia de las redes de apoyo de mujeres estudiantes para visibilizar la violencia |

Es evidente que las participantes encuentran mayor confianza en la IES cuando la comunidad universitaria participa de manera intencional y activa en procesos y espacios institucionales. Es importante observarlo, ya que, la participación es una condición del Empoderamiento, que hace posible la toma de decisiones y la organización social (Rodríguez, 2009). Además, se observa la desconfianza en la IES como parte de una red de apoyo, lo cual coincide con Echeverría et al. (2017), donde la revictimización por parte de la IES puede llegar a ser un detonante de factores de riesgo, convirtiéndose en una barrera institucional para la atención del HAS.

Las participantes identifican a través de la representación en movimiento el papel activo de las mujeres en la lucha por sus Derechos, lo cual denominan como un rol. Identifican uno de los tipos de violencia como el feminicidio, así como diversas modalidades de la violencia, además de la responsabilidad de las mujeres de crear movilizaciones como formas de redes de apoyo.

Estas movilizaciones y manifestaciones son una forma de mantener dichas redes de apoyo, por medio de la comprensión del HAS como un fenómeno interaccional que afecta considerablemente a las mujeres. Esto coincide con lo dicho por Lamas (2018), quien afirma que la exigencia –en este caso expresada en manifestaciones públicas- no solo es para el cumplimiento Estado de derecho, sino también permite cuestionar las normas que tiene una raíz patriarcal. Las movilizaciones colectivas, sobre todo las feministas, sensibiliza sobre las demandas de justicia (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015).

Dicha reflexión permitió que las participantes deliberaran sobre las formas de *acuerpar*, es decir, el acompañamiento colectivo dentro de la IES, a fin de identificarse como agentes

activas dentro de la universidad, además de identificar sus redes de apoyo. La tercera categoría muestra la importancia de las emociones en el proceso de una situación de violencia, así como las emociones a través del cuerpo en movimiento, donde se aborda sobre la expresión de estas en el cuerpo, así como la importancia de dicha expresión. Las subcategorías son: *reconocimiento de las emociones y la expresión de las emociones*.

Tabla 9

Las emociones a través del cuerpo en movimiento

| Subcategorías | Ejemplos de respuestas | Aspectos relevantes |
|---------------------------------|--|---|
| Reconocimiento de las emociones | La persona no puede identificarlo [...] lo normalizamos, y esto nos afecta en nuestras emociones, cómo nosotros lo tomamos y cómo lo afrontamos, si conocemos nuestras emociones (P) | Las emociones como factor para la sensibilización de las violencias |
| | Nunca es bueno para nuestro cuerpo que nos callemos lo que sentimos, pero me han enseñado a callarnos, y cuando quiero decir algo, siempre termino llorando, no sé por qué siento esa tristeza (Vo) | Identificación de las afectaciones en el cuerpo de la no expresión de las emociones |
| Expresión de las emociones | Si se dan cuenta, soy muy facial, me pongo seria [...] Hay ciertas emociones que si son muy fácil de expresar y hay otras que son más difícil de expresar, por ejemplo, si estoy triste es más difícil expresarlo a las personas (Vo) | Identificación del gesto facial como una forma de expresar las emociones a través del cuerpo |
| | Cuando quiero expresar con palabras, se me revuelve mucho las ideas, y me es demasiado difícil (expresarse), me quedo con el rostro que ven, si explico, [...] jamás llego al punto. (No externa sus emociones) porque no me van a estar haciendo caso, porque va a estar mal lo que voy a estar diciendo y yo no ordeno bien lo que yo quiero decir (V) | Identificación del gesto facial como una forma de expresar las emociones a través del cuerpo, además de la expresión verbal |

Sacar (las emociones) como una forma de expresión, lo que es negativo, como que lo sacas (K)

Importancia de la expresión de las emociones como forma de resignificar/descodificar las experiencias negativas

Es sumamente importante la reflexión sobre las emociones y su expresión desde el cuerpo en movimiento, pues los síntomas psicósomáticos (Espinosa, 2008) y los problemas psicosociales (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015), al tener una relación directa con las emociones, son indicadores sumamente importantes para determinar si una persona se encuentra en una situación de violencia. Recuperar los relatos desde la evocación de las emociones de aquello que es parece haber sido relegado, posibilita la comprensión de las situaciones de violencia que se han vivido (Castelli, 2020) o de la información que se tiene sobre el HAS.

Se muestra una necesidad del conocimiento personal de las emociones para tener un control sobre ellas para el dominio y el control sobre su vida, lo cual permitiría la mejora de la calidad de vida y el bienestar (Musitu, 2001). Sin embargo, como afirma Zimmerman (2000), lo importante no solo es el control y dominio total del entorno, el ambiente o los recursos, sino el acceso a estos y utilizarlos para influir y autorregular la vida del propio individuo para una proyección hacia el futuro.

La cuarta categoría presenta los factores de protección contra el HAS en IES, es decir, aquellas condiciones que impiden la vivencia del HAS en las IES, las cuales se dividen en las siguientes subcategorías: *redes de Apoyo, grupos de reflexión del HAS dentro de las IES y autocuidado.*

Tabla 10*Factores de protección del HAS*

| Subcategorías | Ejemplos de respuestas | Aspectos relevantes |
|---------------------|---|---|
| Redes de apoyo | Mi familia y mis amigos, [...] la danza, [...] la escritura, [...] la música, [...] la azotea de mi casa, [...] mi familia en general, [...] las canchas de la IES, [...] una red de mujeres que conozco solo por WhatsApp, [...] dormir (Vc) | Actividades y personas que funcionan como redes de apoyo, y que resultan en formas de afrontamiento |
| | Si te acercas con alguien que tenga esa información te la facilitan (consejeros técnicos y universitarios, dentro del Instituto donde ella estudia) (P) | Identificación de estudiantes como redes de apoyo en la universidad |
| Grupos de reflexión | A pesar de que no las conozco, me siento con la confianza de no me van a juzgar. En el taller he hecho cosas que si tengo esa confianza, pues soy yo, y es algo natural. | Importancia de la confianza generada en los grupos de reflexión sobre el HAS |
| | Yo siento que aquí no hay lugar para juzgar, estamos para aprender y compartir, pues lo que nos causa, como vas aprender a sentir tu cuerpo si no lo dejas fluir? | Importancia de la confianza generada en los grupos de reflexión sobre el HAS |
| Autocuidado | El autocuidado también significa afrontar nuestros sentimientos y muchas veces no es bonito... A veces es estar en crisis y resurgir de ella (D) | Definición de Autocuidado |
| | A veces dedicamos tiempos a otras actividades y dedicar tiempo a nosotras mismas no nos lo damos porque estamos en el cel o porque estamos haciendo otras cosas... Como que nos dejamos de lado, y justo eso, puse 'aprender a conocernos' y ser constantes (K) | Situaciones que impiden el autocuidado |
| | Poner límites, porque pensamos que esas personas son muy necesarias en nuestra vida, pero a lo mejor nos causan más daño... Creo que si mejor sacarlas, y poner ese límite... 'me estás dañando mucho, y mejor, adiós' (P) | Establecimiento de límites como forma de autocuidado |

Se observa que las participantes manifiestan mayor confianza para recurrir a redes de apoyo de parte de la IES cuando dentro de ella existe alguna figura estudiantil, que son los que principalmente han socializado la información sobre mecanismos de protección, específicamente en casos de violencia, y con los cuales parece recurrir a ellos como primer contacto en caso de que ello pasara. Una de las participantes comentó la existencia la instancia encargada para prevenir y atender la Violencia de Género en la IES pública donde estudia, sin embargo, junto con las facultades, se perciben con desconfianza para la actuación en casos de violencia.

Las participantes definieron el autocuidado, relacionándolo a un espacio de reflexión y, pese a la socialización de este como algo agradable y placentero, afirmaron que en ocasiones es lo contrario ya que las confronta con sus emociones. En cuanto a promover espacios y situaciones de autocuidado, las participantes reflexionaron sobre la necesidad de crear espacios de ocio, descanso y momentos fuera de las actividades productivas cotidianas (escuela, trabajo), así como el conocimiento o la información necesaria para ello.

Las participantes resaltaron la importancia del respeto al autocuidado propio mediante el establecimiento de límites y reglas para lograr una convivencia más organizada, que promueva respeto hacia los demás y hacia una misma. Esto coincide con lo que afirma Tobón (2003) sobre el autocuidado, refiriéndose a las acciones y prácticas cotidianas y las decisiones establecidas intencionalmente para proteger, restablecer y fortalecer la salud, y que implica la responsabilidad individual junto con el apoyo social, como lo son los grupos de reflexión sobre el HAS.

Finalmente, la quinta categoría presenta la identificación del bienestar psicológico desde situaciones propiciadas a partir de la toma de decisiones, el conocimiento del dominio del entorno, así como un plan de vida, acorde a las expectativas que tienen hacia el futuro, el cual se

proyectan posterior a la universidad; las subcategorías son: *bienestar psicológico percibido en el cuerpo, plan de vida, procuración de redes de apoyo y autoconocimiento*.

Tabla 11

Bienestar psicológico para las mujeres universitarias

| Subcategorías | Ejemplos de respuestas | Aspectos relevantes |
|--|--|--|
| Bienestar psicológico percibido en el cuerpo | Quiero y deseo llenarme de paz, tener y formar ese lugar en donde sienta tranquilidad y armonía [...]. Quiero que en ese lugar pueda sentir como el aire pasa por cada una de las partes de mi cuerpo, las sensaciones que produce en él, cómo mueve mi cabello, y es ahí en donde podré llenarme de esa paz que tanto deseo tener (Vo) | Expresión de un proyecto de vida donde se contempla el bienestar. La importancia del cuerpo para la conformación del bienestar personal. |
| Plan de vida | Mi urgencia es compartir cualquier tipo de arte, danzar o escribir, compartir conocimientos o solo una sonrisa, puede que haga arder en fuego y te conviertas en ceniza. Mi urgencia es disfrutar, ser feliz y resiliente, ya sea que esté nublado, haya sol, o caiga lluvia, inspirar a otras personas aunque en físico esté ausente, darles fuerza, darles vida (VC) | Expresión de un proyecto de vida donde se contempla el bienestar personal. Reconocimiento de habilidades para el futuro. |
| Procuración de redes de apoyo | Bienestar personal, tranquilidad, fondo de ahorros, lectura, llorar metas con mi pareja (P) Conseguir trabajo, y ayudar a mis papás, y quiero tiempo para poder hacer eso (V) | Expresión de necesidades para la conformación de un proyecto de vida donde se contempla el bienestar personal. Expresión de necesidades para la conformación de un proyecto de vida donde se contempla el bienestar personal. |
| Autoconocimiento | Aprender a escucharme y comprenderme, seguir con mis estudios, ser independiente, tomar mi propio camino como un ave, no tener miedo a lo nuevo que venga, disfrutar de la soledad porque puedo seguir | El autoconocimiento para la conformación de un proyecto de vida donde se contempla el bienestar personal. |

conociéndome, crear vínculos de amor,
paz y confianza con mi familia, apoyar
y ser apoyada (K)

Las participantes mencionan aspiraciones personales relacionadas al bienestar personal, un reconocimiento personal que permite una relación con el cuerpo, desde las sensaciones, hasta situaciones que producen dichas sensaciones y posibilitan el contacto consigo mismas y con sus cuerpos. Además, consideran el crecimiento profesional y laboral, el desarrollo de actividades que les interesan o desean desarrollar, el disfrute, la felicidad y sobre todo la vinculación con redes de apoyo.

Es importante destacar la autonomía y la libertad como recursos para alcanzar todas estas metas u objetivos. Las expectativas de las participantes son diferentes debido probablemente a la diversidad del repertorio de experiencias evocadas desde sus cuerpos-archivo de cada una de ellas, que, como menciona Palomino, Rios y Samudio (1991), contribuye a crear un sentido de vida y estructurar un proyecto de vida por medio de objetivos para la autorrealización.

En estas últimas sesiones de cierre, donde se reconocen su bagaje de conductas, habilidades y conocimientos, las participantes presentan cambios no solo en la forma de ejecutar movimientos, sino también en la iniciativa para proponer sobre sus gustos y deseos, la responsabilidad para continuar en el proyecto como un espacio de encuentro con otras mujeres, la exploración de diversos movimientos que permitió conocer los límites y posibilidades personales, y el reconocimiento de lo corporal a través del uso de la videodanza.

En cuanto a la información arrojada por medio de la guía de observación, se muestra una interesante progresión en cuanto a los movimientos sugeridos a lo largo de la intervención. Al

inicio de las sesiones, la consigna para las participantes era realizar movimientos de manera libre, utilizando la improvisación de movimiento, destacando dos aspectos que consideraran importantes de cada una de ellas, contestando la pregunta “¿Quién soy?”. Las participantes argumentaron que les parecía complejo, e inclusive difícil generar un movimiento sin alguna instrucción o consigna previa.

Esta dificultad para establecer un contacto con el movimiento propio parece coincidir con lo abordado por Segato (2014), donde el hurto desatado sobre lo femenino o lo propio a las mujeres es debido a abusos de poder, que propicia la desposesión (Bermúdez y Evangelista, 2017). La desposesión de información, y de los cuerpos mismos, genera luchas internas por recursos personales los cuales son necesarios para el bienestar psicológico.

Es importante subrayar que las participantes reconocen que las incomodidades o faltan de gusto por las partes de su cuerpo, son debido a estereotipos sociales de género generados a través de pensamientos y argumentos que señalan al cuerpo sin haberlo pedido, normalizados al punto de ser imperceptibles y transgredir a las personas.

Pese a realizarse prácticas corporales dentro de las sesiones, para las participantes parecía complejo mencionar de manera expresa lo relacionado a sus cuerpos y mencionaban aspectos de tipo cognitivo e interaccional, probablemente por la dificultad de la integración física, emocional, cognitiva y social en sí mismas; dicha integración se ha estado impedida a lo largo de la historia de las mujeres, probablemente por valores y situaciones contextuales, por ejemplo, de tipo religioso que refuerzan la subordinación de las mujeres (CEPAL, 2007).

Las participantes afirmaron que son personas expresivas a través de gestos y expresiones en movimiento, lo cual dan a conocer sus emociones; sin embargo, existe dificultad para

expresarlas de manera verbal, debido probablemente que no se identifican o no se tiene el conocimiento, en este caso, del HAS en las IES. Existe una inseguridad para externar una opinión propia, probablemente por miedo al rechazo. Es así, que se hace visible una necesidad de conocer las emociones para manejarlas. Pese a la complejidad de la expresión verbal, la expresión corporal se muestra como una forma potencial de narrar sus experiencias y con ello, dar paso a la *decodificación corporal*.

Como parte del contenido de las sesiones, se utilizó como recurso los movimientos repetitivos que se realizan cotidianamente. Las participantes reflexionaron con respecto a ello, afirmando que estos movimientos son parte de una memoria corporal, identificando un bagaje corporal personal con respecto a movimientos que se conocen a través de las experiencias que se tienen a lo largo de la vida, y, pese a ser repetitivos, permiten hábitos de aprendizaje, así como conocimiento de las capacidades del cuerpo.

La práctica corporal tuvo a lo largo de la intervención la intención de realizar el ejercicio de toma de decisiones, por medio de elementos como la utilización de la cámara y la elección de material audiovisual y de movimiento; las participantes reconocieron que la toma de decisiones permite el reconocimiento del cuerpo a través de una observación y reflexión detenida sobre lo que compone a cada persona, además de permitir la libre expresión de emociones por medio del movimiento, lo que probablemente sea más complejo realizar verbalmente. El uso del movimiento posibilitó la integración del cuerpo, cognitivo y social, el cual, permite la autonomía y la responsabilidad de las mujeres en el planteamiento para la adopción de decisiones en sus vidas, en este caso, la adopción de decisiones (INMUJERES, 2007) para hacer, seleccionar y ejecutar material para su proceso creativo personal.

A partir de la consigna realizada por la facilitadora: "la generación de un primer movimiento se puede generar una serie de movimientos", las participantes concluyeron que los roles son pequeños movimientos que construyen el movimiento como personas, y con ello, se invita a observar y evocar sus roles en forma de movimientos corporales. A partir de la generación de movimientos, se llega a la reflexión sobre los roles que ejercen abuso de poder. Se observa a las participantes en la exploración de sus movimientos de manera restringida, son movimientos cortos muy próximos a sus cuerpos, parece existir en un principio timidez o vergüenza por mostrar su bagaje corporal. Pese a ello, se explora esas posibilidades de movimiento. Se observa que estos movimientos son una aproximación para construir el proceso creativo. Este último permite recordar el archivo corporal sensible de las participantes con respecto a sus vivencias personales, desde los roles que ellas viven cotidianamente.

Las participantes experimentan estados de bienestar a través de la relajación, expresan que, al avanzar con las sesiones, identifican que su cuerpo "fluye más", es decir, experimentan nuevas posibilidades de repertorio de movimientos, descubren las posibilidades que tienen para moverse. Además, existe mayor sensibilización sobre el espacio donde se encuentran; dicha identificación permite saber las necesidades de movimiento y con ello, considerar si el espacio donde se encuentran es suficiente para moverse o desean modificar su espacio. A través del movimiento, representan lo que ellas consideran redes de apoyo. A través del movimiento, reconocen las sensaciones que evoca la experiencia de vincularse con redes de apoyo.

Las participantes observaron de manera activa e intencional las características de los movimientos de las compañeras, donde pudieron identificar la seguridad de cada una para moverse, se identificó el disfrute que tenían al moverse, las cualidades de movimiento, movimientos sutiles, precisión, velocidad, las partes del cuerpo que utilizaban, la utilización del

espacio, la seguridad que proyectaban al moverse. Las participantes coincidieron en identificarse en los movimientos de tipo *fluidos*, los cuales, afirmaban *permitir fluir con la vida*, y resaltaban las características físicas que dotaban al movimiento de características definidas, como el uso de las piernas y el cabello para marcar el ritmo de los movimientos. Todo ello permite identificar las características del movimiento particular de cada una de las participantes, donde parece que hay una relación de la exploración del movimiento con el conocimiento de sus aptitudes y capacidades para moverse: "Conocer mi cuerpo me puede llevar a bailar de diversas maneras". Las participantes llamaron a la sesión "La libertad de nuestros cuerpos", "la libertad de expresión", "reconocerte", "viviendo nuestros cuerpos, dejar fluir nuestros cuerpos". Lo que se puede observar es que las participantes relacionan la libertad de movimiento con la libertad de expresar emociones, sentimientos y pensamientos a través del cuerpo.

El movimiento o el baile se convierte no solo en una forma de liberar emociones, sino en una forma en sí misma de expresar y comunicar, lo que probablemente permitiría comunicar lo que verbalmente no se puede o parece tener una dificultad o conflicto para expresarse. Existe la reflexión sobre la complejidad de la expresión verbal derivada probablemente de formas sumisas aprendidas por las mujeres para evitar conflictos o el conflicto por sí mismo de expresar verbalmente aquello que se desea, debido a la complacencia hacia los demás, rol pasivo de las mujeres.

El movimiento permitió representar las áreas del autocuidado, y con ello saber si conocían esas áreas y si era así, dónde enfocaban su atención en su autocuidado. La metáfora del autocuidado como cuarto propio permitía hacer alusión a un lugar íntimo donde reconocían sus propias estrategias de autocuidado. Las participantes nombraron a la sesión como "acercamiento a nuestra persona", "conociendo mi espacio", "conociéndome", "cuarto de autocuidado" y

"sembrándonos amor". Una de las reflexiones más importantes realizada por una participante es que, a través de las grabaciones que se realizó con su dispositivo móvil, observó que nunca se había visto más allá de mirarse en el espejo, y que nunca se había observado realizando movimientos, lo que puede indicar el desconocimiento de sí misma debido a la censura de la observación de los cuerpos, probablemente por los estereotipos de género, con ello, se censura el rango de movilidad o el repertorio de movimientos para la expresión y reconocimiento de emociones y la comunicación de emociones, pensamientos, sentimientos.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

7.1 Conclusiones generales

De acuerdo con los datos reportados en los resultados, así como el análisis de estos, es posible afirmar que la intervención psicosocial “*Experiencias en movimiento*” ha tenido un impacto positivo para la sensibilización del HAS dirigida a mujeres estudiantes de una IES para fortalecer su bienestar psicológico, expresado en la intervención por medio de la potenciación de capacidades y recursos personales a través del cuerpo en movimiento.

Primero, la intervención contribuyó la reflexión con respecto a diversas formas de violencias de género; dicha reflexión se encuentra a lo largo de la intervención, donde se explica el origen de conductas violentas contra las mujeres, pudiendo deliberar que el origen se encuentra sobre el deber ser asignado desde los roles y los estereotipos de género. Además, se identifican como una expresión de la violencia que tiene la posibilidad de la transformación, al evaluar desde su experiencia a través de la cognición corporizada el rechazo hacia ellas.

La intervención ha contribuido a la sensibilización del HAS, donde, a través de preguntas detonadoras, la facilitadora acompañó a las participantes a socializar experiencias propias y vivenciadas como testigas y observadoras activas, donde hayan podido dar cuenta de dicho fenómeno dentro de la IES, propiciando la problematización del fenómeno, y con ello, evitar la normalización de dichas conductas. Los estereotipos de género son la base de las violencias y una de sus expresiones; la posibilidad de cuestionarlos permite reconocer que es una expresión de desigualdad de oportunidades y discriminación hacia las mujeres. Con ello, se fortalece el bienestar psicológico, haciendo evidente que las participantes cuentan con recursos personales para su potenciación (empowering), así como la posibilidad de desarrollo a través de un proceso

(empowerend), el cual se dio por medio de la EP con la codificación-descodificación a lo largo de las sesiones, que contribuye a la transformación personal.

La intervención, además, permitió identificar cuáles son las herramientas y las estrategias de afrontamiento de las mujeres universitarias dentro de una IES, en caso de una situación de HAS, ya sea de manera personal como colectiva, como estrategias personales como el autocuidado, lugares de acceso a servicios, actores estratégicos aliados que permiten la información o protección en caso de una situación de violencia, acciones colectivas para un encuentro entre mujeres, propiciando la toma de decisiones y el dominio del entorno, viéndose a sí mismas como agentes activos de cambio.

Esto se sustenta desde la psicología comunitaria, la cual menciona la importancia de las participantes como agentes transformadores de entornos. La acción con el movimiento permitió la reflexión por medio del diálogo existe la posibilidad de la comprensión de la realidad y problematizarla para el accionar (Freire, 1985).

De igual manera, la intervención contribuyó a comprender cuáles son las circunstancias psicosociales que viven las participantes, y que configuran sus realidades, que permiten y/o impiden el acceso a situaciones de violencia. Es decir, los factores de riesgo y protección propios y de su entorno que repercute en situaciones personales, como características de la Institución (ya sea la institución como aliada o como barrera que propicia las violencias a través de la revictimización); las vivencias desde su cognición corporizada que conforman un archivo sensible, y que influyen en la conformación y actualización de su identidad actual; la identificación de las probables situaciones de violencia que existen en diversas etapas de su vida; las estrategias de autocuidado que utilizan como factor de protección de la violencia, y los recursos necesarios para generar entornos seguros para las participantes, no solo al interior de la

IES, sino en las esferas interaccionales de sus vidas, partiendo de la premisa de que la violencia es estructural, directa y cultural (Galtung 1989), es decir, la violencia no es un fenómeno aislado, y se relaciona con otros tipos de violencias en diversas modalidades.

En el taller “Experiencias en movimiento” se permitió tener lugar de encuentro colectivo para la reflexión, el diálogo y la expresión de las propias redes a niveles profundos, para construir diversos sentidos personales y significativos por medio de la danza y el movimiento, poniéndolas en relación con sus situaciones y vivencias personales. Asimismo, las participantes visualizan este espacio como una red de apoyo y como un grupo que permite el encuentro con las otras, siendo este un potencial espacio para la comprensión sobre el entorno sociopolítico, y posibilitar la influencia del poder en el grupo para el cambio social que repercute en lo individual (Zimmerman, 2000). La participación en grupo permitió la confianza para moverse y expresar lo que piensan, lo cual evidencia la importancia de las redes de apoyo de mujeres dentro de las IES, ya sea como una forma de contención emocional, como incentivo para la denuncia (Echeverría et al. (2017), y como una estrategia de compartir vivencias, y con ello, visualizar el fenómeno de las violencias no como una situación aislada y personal, sino como una expresión colectiva e interaccional, de la cual las mujeres, por el hecho de ser mujeres, se encuentran expuestas a vivir una situación así (Lagarde, 2008).

La intervención permitió un lugar de *conciencia corporal*, lo que propicia un reconocimiento de recursos personales propios. Esto permite verse a sí mismas con la capacidad de transformarse, y repercutir desde la colectividad en sus entornos. Este es un factor importante dentro de las IES, ya que, si bien la co-responsabilidad de proteger a las universitarias de situaciones de violencia de género al interior de la institución recae en ésta,— sobre todo en la atención, protección, prevención de violencias, y donde debe existir una exigencia para una

pronta respuesta y evitar así abusos de poder-, es importante que las participantes observen en sí mismas los recursos propios con los que cuentan, que propician el reconocimiento y la validación de sus experiencias como propias para la transformación de sus entornos, mediante la responsabilidad y el compromiso de sí mismas.

Es importante valorar el esfuerzo por parte de las participantes para generar este espacio mediante las herramientas tecnológicas y sociodigitales, las cuales resultaron un área de oportunidad para la creación, en este caso, desde la pantalla utilizando el recurso creativo de la videodanza.

7.2 Limitaciones y potenciales áreas de mejora de la intervención

Es importante tomar en consideración para la mejora respecto a las condiciones en que se llevó a cabo la intervención, en caso de replicarse:

- La intervención se realizó de manera virtual debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19, sin embargo, se muestra enriquecedor realizarse de manera presencial (si las condiciones sanitarias lo permiten) para propiciar una observación directa del trabajo con el cuerpo, lo que probablemente propicie otros resultados por el contacto corporal directo entre las participantes. Si bien se generaron estrategias para llevar un seguimiento y una observación profunda, así como la utilización de recursos tecnológicos y audiovisuales que posibilitaron la intervención, la presencia en un mismo espacio propiciaría una experiencia del cuerpo que podría enriquecer los resultados de la intervención.
- Es importante considerar añadir una sesión más para la elaboración de la producción final, que, en este caso, se realizó una videodanza, ya que solo se contemplaron dos sesiones adicionales y no fueron suficientes. Es importante considerar el proceso creativo

del producto final de manera independiente para posibilitar una ejecución y la culminación del proceso.

- Se muestra sumamente importante, crear espacios de encuentro para la contención y el abordaje emocional de las mujeres que sensibilice o den la posibilidad de compartir las experiencias vividas debido al HAS. Una necesidad expresada por la comunidad, es la intervención de especialistas como psicólogos y psicólogas que acompañen los complejos procesos de violencia que viven especialmente las mujeres en espacios universitarios, específicamente el HAS, el cual se encuentra poco visibilizado. También, es necesario crear y conformar espacios de creación artística que propicien la movilización de recursos personales para las personas que se encuentren interesadas en las artes, ya que, es evidente el interés personal que existe desde antes de acercarse a las artes, específicamente a la danza y el movimiento; las manifestaciones artísticas son espacios de emancipación personal a través de los procesos creativos. Se sugiere la creación de dispositivos grupales que permitan el encuentro de las personas, ya que, se evidencia la necesidad del intercambio, seguimiento y reflexión de vivencias personales de manera continua.
- Es necesaria la promoción de recursos materiales, económicos y humanos en los espacios designados dentro de las IES para la atención, protección y generación de información sobre el HAS y que resulten en una atención eficiente, para propiciar la confianza hacia la institución de la comunidad universitaria, y, sobre todo, propiciar espacios libres de violencia, revictimización y abusos de poder.
- Se muestra relevante seguir abordando el fenómeno del HAS desde una perspectiva de género, que genere una reflexión profunda y evidencie las desigualdades de género. Si

bien las mujeres son la población mayormente afectada de manera sistemática a lo largo de la historia, es necesaria la observación del fenómeno desde las particularidades de género que permite el involucramiento de sus diversas manifestaciones para una participación activa en la transformación de roles y estereotipos sociales.

- Es importante el seguimiento al estudio del fenómeno del HAS en las IES, para conocer y promover estrategias dirigidas a la comunidad universitarias para la atención de este tipo de violencia. En el último año ha quedado en evidencia la necesidad de la intervención institucional, y es relevante que las investigaciones -sobre todo, dentro de las IES- sean una posibilidad de obtener información sobre dicho fenómeno. Observar y problematizar desde los espacios universitarios es apremiante para promover universidades seguras y libres de violencia.
- Es apremiante destacar la relevancia de la danza y el movimiento, no solo para darle salida a las emociones, sino como un recurso comunicativo debido al uso del cuerpo, el cual es el que encarna todas las vivencias de las mujeres, en este caso, las situaciones y experiencias de violencias en contra de ellas. Queda claro que el cuerpo es transgredido por el HAS, al ser este una violencia de tipo sexual, y el contacto con estas experiencias corporales, da paso al contacto consigo mismas, una oportunidad importante de reconocimiento personal de recursos personales, y una oportunidad de transformación para la construcción de futuros donde se identifiquen los factores de riesgo y con ello, la posibilidad de construir aquellos espacios para el bienestar psicológico.

Referencias

- Alvarado, R., M., y Guerra, N. (2012). La violencia de género un problema de salud pública. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 2(2), 97-106.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (Vol. 24). Buenos Aires: Lumen.
- Arévalo, M., I. C., y Samudio, Á., R. V. (2013). Violencia sexual y empatía: la danza en contextos terapéuticos. *Pensamiento Psicológico*, 11(2).
- Articulación Ciudadana para la Equidad y el Desarrollo. (2015). ¿Qué es la Alerta de Violencia de Género (AVG) y cómo se emitió en el estado de Morelos? Recuperado de: <http://aced.org.mx/observatorio/avg/>
- Ávila, M., B., y Garrido, N., F. (2016). Institucionalización, violencia de género y demandas desde la base. *Nómadas (Col)*, (44), 201-217.
- Ávila, M., y Vera, A. (2009). La educación popular en el desarrollo comunitario. En Buelga, S.; Musitu, G.; Jiménez, A.; Ávila, A. y Arango, C. *Psicología Social Comunitaria* (pp.177-201). México: Trillas.
- Azaola, E. (2012). La violencia de hoy, las violencias de siempre. *Desacatos*, (40), 13-32.
- Azaola, E., G. Violencia y políticas de seguridad. En Azaola, E. G, Aguilar, G., A. D., y Barrera, N., G. (2016). *Los derechos humanos frente a la seguridad nacional y la violencia* (pp. 6-24). Recuperado de: <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/06/seguridad-nacional.pdf>
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista mexicana de sociología*, 79(2), 262-286.

- Benería, L. (1987). ¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos. C. AMORÓS et al.: *Mujeres. Ciencia y práctica política, Madrid: Debate*, 39-54.
- Betancourt Quinatoa, P. A. (2018). *La danza contemporánea como herramienta terapéutica en casos de violencia. Estudio realizado desde el enfoque humanista en mujeres de 12 a 16 años que acuden al Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer en el periodo octubre-diciembre de 2016 en la ciudad de Quito* (Bachelor's thesis, PUCE-Quito).
- Bermúdez, U., F. M. (2014). “Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra”. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. *Península*, 9(2), 15-40.
- Bermúdez U., F. M., y Evangelista G., A. A. (2017). Espacios y fronteras de la violencia y el género. UNICACH.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blázquez, A., Nierga, J., y Javierre, C. (2011). Terapia a través de la danza y el movimiento en mujeres con cáncer de mama: el impacto psicofísico del proceso empático. *Psicooncología*, 8(1), 31.
- Buelga, S., y Musitu, G. (2009). Orientaciones clínico-comunitarias. En Buelga, S., Musitu, G., Jiménez, A., Ávila, A. y Arango, C. *Psicología Social Comunitaria* (pp.55-80). México: Trillas.

- Buquet, A., Cooper, J. A., y Mingo, A. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, (2), 60-81.
- Cammany i Dorr, R. (2014). Danza movimiento terapia y abuso sexual. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2014/hdl_2072_247522/Tesina_Claudia_CS_DMT-ABSEX.pdf
- Cantera, E., L. M. (2005). *Más allá del género nuevos enfoques de "nuevas" dimensiones y direcciones de la violencia en la pareja*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrión, F. (2008). Violencia urbana: un asunto de ciudad. *EURE (Santiago)*, 34(103), 111-130.
- Carpenter, S. I. R. I. (2015). Cognición corporizada. *Mente y Cerebro*, 73, 16-21.
- Casique, I. (2003). Multiplicidad del vínculo entre el empoderamiento de la mujer y la violencia de género. *III Encuentro Nacional de Demógrafos y Estudiosos de la Población. Cambio demográfico en Venezuela: Oportunidades y Retos para las Políticas Públicas*.
- Casique, I. (2007). Multiplicidad del vínculo entre empoderamiento de la mujer y la violencia de género. *III Encuentro Nacional de Demógrafos y Estudiosos de la Población*.
- Casique, I. (2010). Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia. *Revista mexicana de sociología*, 72(1), 37-71.
- Casique, I. (2018). *Apuesta por el empoderamiento adolescente: conexiones con la salud sexual y reproductiva y la violencia en el noviazgo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Casique, I., y Castro, R. (2017). Retratos de la violencia contra las mujeres en México. *Análisis de Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*.
- Castaño C., J. J., González, E., K., Guzmán, J., A., Montoya, J., S., Murillo, J., M., Páez Cala, M. L., y Velásquez, Y. (2014). Acoso sexual en la comunidad estudiantil de la universidad de Manizales (Colombia), 2008. Recuperado de:
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1414/Acoso%20Sexual%20En%20la%20Universidad%20de%20Manizales,%20corr%20martha%20.pdf?sequence=1>
- Castelli, L. (2020). Memorias desde el cuerpo-archivo entre personas con discapacidad. *Nómadas*, (52), 183-197.
- Castillo, A. M. A. (2018). La danza como instrumento al servicio de la psicología positiva aplicada a la educación. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(2), 335-350.
- Castro, R., y García, V. V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, 587-616.
- Castro, R. (2012). Problemas conceptuales en el estudio de la violencia de género. Controversias y debates a tomar en cuenta. *Violencia, género y la persistencia de la desigualdad en el Estado de México*, 17-38.

Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG). (2010).

La violencia contra las mujeres. Marco jurídico nacional e internacional. *México*,

Recuperado de:

http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxi/marcjur_viol_convnujr.pdf

CEPAL, (2007). *¡Ni una más! El derecho a vivir una vida libre de violencia en América Latina y*

el Caribe. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

(CEPAL).

Cereceda, et al., (2010). Reconocimiento de emociones: estudio neurocognitivo. *Praxis: revista*

de psicología, (18), 29.

Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta

política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la*

educación superior, 49(194), 137-157.

Chiarotti, S. (2003). La trata de mujeres: sus conexiones y desconexiones con la migración y los

derechos humanos. *Serie Población y Desarrollo* 39. Santiago de Chile: Comisión

Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Colegio Oficial de Catalunya. (2020). Recomendaciones de Gestión psicológica durante

cuarentenas por enfermedades infecciosas. Revisado en: [copc.cat/es/noticias/1040/El-](http://copc.cat/es/noticias/1040/El-Colegio-Oficial-de-Psicologia-de-Cataluna-publica-una-guia-de-gestion-psicologica-ante-cuarentenas-por-enfermedades-infecciosas)

[Colegio-Oficial-de-Psicologia-de-Cataluna-publica-una-guia-de-gestion-psicologica-ante-](http://copc.cat/es/noticias/1040/El-Colegio-Oficial-de-Psicologia-de-Cataluna-publica-una-guia-de-gestion-psicologica-ante-cuarentenas-por-enfermedades-infecciosas)

[cuarentenas-por-enfermedades-infecciosas](http://copc.cat/es/noticias/1040/El-Colegio-Oficial-de-Psicologia-de-Cataluna-publica-una-guia-de-gestion-psicologica-ante-cuarentenas-por-enfermedades-infecciosas)

Connell, R., W. “La organización social de la masculinidad”, en *Masculinidad/es. Poder y*

crisis, Teresa Valdés y José Olavarría eds. (Santiago, Isis Internacional/Flacso Chile

1997) 31-48.

- Contreras, J., Bott, S., Dartnall, E., Guedes, A., Ishida, K., y Fields, A. (2010). *Violencia Sexual en Latinoamerica y El Caribe: Análisis de datos secundarios Versión: OMS. OPS, LACRO UNFPA, SVRI.*
- Córdoba A., M. I., y Vallejo S., Á. R. (2013). Violencia sexual y empatía: la danza en contextos terapéuticos. *Pensam. psicol*, 177-190.
- Cortazar Rodríguez, F. J. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(50), 175-204.
- Cortés S., C. (2014). Danza movimiento terapia y abuso sexual.
- Corvalán, G. (1990). *Mujer y educación en América Latina.*
- Dallal, A. (2020). *Los elementos de la danza.* UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- De Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Declaración Universal de los derechos Humanos, (pág. 5).*
- de Desastres, P. Secretaría de Gobernación. *México: CENAPRED.*
- De Diputados, C. (2006). Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres. *México*, recuperado de: [http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf \(LGIMH.pdf](http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf (LGIMH.pdf)
- De Diputados, C. (2012). Constitución política de los estados unidos mexicanos. *México: Cámara de diputados.*

De Diputados, C. (2016). La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de
Violencia Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf

De Estado de Morelos, G. Constitución Política del Estado de Morelos. *México*. Recuperado de:

<http://marcojuridico.morelos.gob.mx/constitucion.jsp>

De Estado de Morelos, G. (2008). Ley Orgánica de la UAEM. *México*, recuperado de:

https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/secretaria-general/legislacion-universitaria/ley_organica.pdf

Del Estado de Morelos, U. A. (2009). Estatuto Universitario. *México*, recuperado de:

https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/secretaria-general/legislacion-universitaria/estatuto_universitario_3.pdf

De Estado de Morelos, G. (2014). Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Morelos. *México*, recuperado de:

http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/Ley%20de%20Acceso%20de%20las%20Mujeres%20a%20una%20Vida%20Libre%20de%20Violencia%20para%20el%20Estado%20de%20Morelos_1.pdf

Del Estado de Morelos, U. A. (2018). *Protocolo de actuación para la prevención*

y. *Atención temprana de casos de violencia en la UAEM. México, recuperado de:*

<https://www.uaem.mx/estudiantes-y-egresados/procuraduria-de-los-derechos-academicos/files/protocolo-prevencion-atencion-violencia.pdf>

D'hers, V. (2012). Analizando la invisibilización del ambiente. La danza y el movimiento como abordaje metodológico en estudios de sensibilidad y percepción ambiental. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (4), 21-37.

Díaz B., L., Torruco G., U., Martínez H., M., y Varela R., M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Echeverría, R. E., Guerrero, L. P., Chim, M. D. K., Cutz, J. L. B., y Trujillo, C. D. C. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), 15-26.

Echeverría E., R., Paredes G., L., Evia, N. M., Carrillo, C. D., Kantún, M. D., Batún, J. L., y Quintal L., R. (2018). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de psicología (Santiago)*, 27(2), 49-60.

Espinar R., E. (2007). Las raíces socioculturales de la violencia de género.

Espinar, R., E., y Mateo, P., M. Á. (2007). Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas. *Papers: revista de sociologia*, (86), 189-201.

Espinosa, T. P. (2008). El acoso y hostigamiento en México. Una forma de violencia silenciosa en los centros de trabajo. *Revista del Instituto Veracruzano de las Mujeres*, 2, 12-16.

Recuperado de: <http://www.ivermujeres.gob.mx/wp-content/uploads/sites/16/2015/10/41-Revista-Sororidad-No.-3.pdf>

- Federicci, S. (2016). In Praise of the Dancing Body. In: *A Beautiful Resistance: Everything We Already Are*. [online] Estados Unidos. Recuperado de:
<https://godsandrads.org/2016/08/22/in-praise-of-the-dancing-body/>
- Fischman, D. (2008). Relación terapéutica y empatía kinestésica. *La vida es danza*, 81-96.
- Fitzgerald, L., F., Michele, J., G., y Fritz, D. (1995). Measuring Sexual Harassment: Theoretical and Psychometric Advances. *Basic and Applied Social Psychology* 17: 425-445. doi: doi.org/10.1207/s15324834basp1704_2.
- Freire, Paulo. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. MÈxico, Siglo XXI Editores.
- Frías, Sonia M. (2013). Definiciones, género y acoso sexual en el ámbito laboral: el caso de un tribunal federal mexicano. En Caro-lina Agoff, Irene Casique, y Roberto Castro (eds.), *Visible en todas partes. Estudios sobre violencias contra las mujeres en múltiples ámbitos* (pp. 75-102). Cuernavaca, Morelos: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa.
- Frías M., Sonia, (2017). El género en la violencia y la violencia de género hacia las mujeres mexicanas: discusiones conceptuales y metodológicas. En *Varias miradas, distintos enfoques: los estudios de género a debate* (pp. 107-140).
- Frías, S. M., (2019). Violencia en el contexto de las relaciones laborales. Hostigamiento y acoso sexual (has) y discriminación por embarazo. En Castro, R. (Coord.), *De parejas, hogares y espacios comunitarios. Violencias contra las mujeres en México* (Endireh, 2016). (pp. 271-317). Cuernavaca, Morelos: Instituto Nacional de las Mujeres/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.

Frías, S. M., (2019a). Violencias de género en contra de las mujeres en espacios públicos: acoso sexual y sexista. En Castro, R. (Coord.), *De parejas, hogares y espacios comunitarios. Violencias contra las mujeres en México* (Endireh, 2016). (pp. 319-353). Cuernavaca, Morelos: Instituto Nacional de las Mujeres/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.

Frías, S. M. (2020). Hostigamiento y acoso sexual. El caso de una institución de procuración de justicia. *Estudios sociológicos*, 38(112), 103-139.

Galtung, J. (1989). *Violencia cultural (Cultura violence)*. Spain: Gernika Gogoratz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratz.

Gamboa, S., F. D. M. (2019). Acoso sexual en la Universidad de protocolos y protocolos. *Nómadas*, (51), 211-221.

General, O. A. (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer. Informe del Secretario General*. Recuperado de:

[http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/policy and research/un/61/A 61 122 es. pdf](http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/policy%20and%20research/un/61/A.61.122.es.pdf).

Guedes, A., García M., C., y Bott, S. (2014). Violencia contra las mujeres en Latinoamérica y el Caribe. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 14(1), 41-48.

Guevara Carreño, K. S. (2018). *Propuesta artística en danza que permita favorecer el bienestar humano y reflexión de la conciencia corporal con mujeres en estado de vulnerabilidad en la fundación Buen Pastor, localidad Santa Fe, en Bogotá* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Hernández, H., C. A., Jiménez, G., M. y Guadarrama, T., E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 44(176), 63-82.

Huerta, G., R. (2012). *La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México.

Ibarra U., L., Escalante, F., A., y Mendizábal, B., G. (2019). El acoso laboral entre los trabajadores universitarios. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*.

Índice de Paz México 2020: Identificar y medir los factores que impulsan la paz, Sídney, abril de 2020. Disponible en: indicedepazmexico.org.

INMUJERES. (2007). Glosario de género. *Ciudad de México, México*.

INMUJERES. (2009). Protocolo de intervención para casos de hostigamiento y acoso sexual.

Recuperado de:

https://www.inah.gob.mx/images/stories/Transparencia/2011/protocolo_vs_abuso_sexual.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2011). *Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares 2011 Morelos: ENDIREH*.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016). *Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares 2016: ENDIREH*. Inegi. Recuperado de:

<https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2016/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019), *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*, México, INEGI 2019.
 Recuperado de:
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2019/doc/envipe2019_presentacion_nacional.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019a), *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública en Morelos (ENVIPE)*, México, INEGI 2019. Recuperado de:
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2019/doc/envipe2019_mor.pdf

Irene, O., C. (2004). Situaciones Límite. En Streck, D. R., Redin, E., y Zitkoski, J. J. Paulo Freire. *Ética. Utopia e educação*, 6.

Lagarde, M. (Ed.). (1996). La perspectiva de género. En *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). siglo XXI.

Lagarde, M. (2008). Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. En *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 209-240). Ankulegi.

Lamas, M. (1996): «La antropología feminista y la categoría género», en M. Lamas (comp.), *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 97-125.

Lamas, M. (2018). *Acoso: ¿Denuncia legítima o victimización?*. Fondo de Cultura Económica.

López, N., F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Recuperado de:
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>

- López, F., I., y Escalante, F., A. E. (2016). Lo esencial es invisible a los ojos: igualdad y violencia de género. Análisis comparativo entre universidades española y mexicana. *Sinéctica*, (46), 0-0.
- Lugo, H., A. (2013). Acción y transformación para la prevención de la violencia escolar a través de la Investigación Participativa de Base Comunitaria con niños y niñas. *Revista puertorriqueña de Psicología*, 24, 1-15.
- Macleod, M., y Murillo, M. (2015). La violencia azota la UAEM. Violencias en Morelos. Más sobre el dónde, cómo y por qué de la violencia en el estado. *Rodrigo Peña & Jorge Ramírez (Coords.). ATLAS de la seguridad y violencia en MORELOS*, 76-91.
- Maldonado, S. (2013). Desafíos etnográficos en el estudio de la violencia. Experiencia de una investigación. *Avá Revista de Antropología*, 22, 123-144.
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta bioethica*, 6(2), 321-334.
- Martín, C., A. (2006). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales* (Vol. 89). Universitat de València.
- Martínez, L., C. P. (2020). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, (51), 117-133.
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. Feminismos. Debates teóricos contemporáneos, 127-190.

- Mejía, M., R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.
- Mendizábal, B., G. (2013). *El acoso laboral y la seguridad social*. México: Porrúa.
- Mingo, A., y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155.
- Moncrieff, H. (2015). La violencia no es lineal. Una discusión contemporánea desde la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *Rodrigo Peña & Jorge Ramírez (Coordis.). ATLAS de la seguridad y violencia en MORELOS*, 76-93.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*.
- Montesinos, R. (Coord.) (2005). *Masculinidades Emergentes*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morejón, A. R. (2019). *Manual de psicoterapias: Teoría y técnicas*. Herder Editorial.
- Morelos (Mexico). (1995). *Constitucion politica del estado libre y soberano de morelos*. Unaminstituto de investigaciones juridicasdepartamentode publicaciones fce.
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2010, num. 52/2.
- Morin, E. (2001). De la reforma universitaria. *Uni-pluriversidad*, 1(2), 74-79.

Mujeres, ONU. (2018). Hacer las promesas realidad: La igualdad de género en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/-media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2018/sdg-report-gender-equality-in-the-2030-agenda-for-sustainable-development-2018-es.pdf>.

Musitu, G. (2001). El empowerment en la psicología comunitaria. *Seminario Pantallas Sanas: TIC, salud y vida cotidiana. Dirección General de Salud Pública. Gobierno de Aragón. Zaragoza.*

Musitu, G. (2007). El empowerment en la psicología comunitaria. *Seminario Pantallas Sanas: TIC, salud y vida cotidiana. Dirección General de Salud Pública. Gobierno de Aragón. Zaragoza.*

Novoa, M., M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion: revista de actualidad jurídica*, 21(2), 337-356.

Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES). (2018). Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES). Recuperado de: <http://observatorio.cieg.unam.mx/>

Oficina de la Abogada General de la UNAM. (2018). Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 13 de junio de 2017 al 8 de junio de 2018.

Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2004). Convención de las Naciones Unidas Contra la Delincuencia Organizada Transnacional y sus Protocolos.

Recuperado de: <https://www.unodc.org/pdf/cld/TOCebook-s.pdf>

Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2018). *Global Study on*

Homicide 2018. Recuperado de: https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/GSH2018/GSH18_Gender-related_killing_of_women_and_girls.pdf

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2019 (UNODC). (2019). Estudio mundial sobre el homicidio 2013: Tendencias, contextos, datos. Resumen ejecutivo.

Viena: Luna 532 UNODC. Recuperado de:

<https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/global-study-on-homicide.html>

Okuda, B, M., y Gómez, R., C. (2005). Métodos en investigación cualitativa:

triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002a). *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstico contra la mujer* (No. WHO/FCH/GWH/02.2). Ginebra.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. *Ginebra: Organización Mundial de la Salud*.

ONU. (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. In *Declaración sobre la*

- eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. ONU.*
- ONU. (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. *Belem Do Pará.*
- ONU. (1995). Declaración y plataforma de acción de Beijing. Recuperado de:
http://www.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf.
- Palomino, M. L., Ríos, G. H., y Samudio, J. (1991). Proyecto de vida y rehabilitación en delincuentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), 71-85.
- Peña, R., (2014). Del corredor seguro al corredor de la violencia. Análisis de una franja violenta en Morelos. *Aguayo, S. (Coord.). ATLAS de la seguridad y violencia en MORELOS*, 224-235.
- Peña, M., L. (2019). El teatro del oprimido como estrategia de intervención psicosocial para hacer frente al fatalismo.
- Peña R., y Ramírez, J. (2015). Violencias en Morelos. Más sobre el dónde, cómo y por qué de la violencia en el estado. *Rodrigo Peña & Jorge Ramírez (Coordis.). ATLAS de la seguridad y violencia en MORELOS*, 13-20.
- Quintero, S., S. I. (2018). El Acoso y hostigamiento sexual escolar, necesidad de su regulación en las Universidades. *Revista de Estudios de Género, La Ventana E-ISSN: 2448-7724*, 6(51), 245-271.

- Ramírez, F., M. D. R. & Barajas, L., E. (2017). Estudio sobre hostigamiento y acoso sexual como una consecuencia de la práctica cultural: el caso de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM). *Diálogos sobre educación*, (14).
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Reca, M. (2019). Danza/Movimiento Terapia en la reconstrucción del mundo del sobreviviente de tortura por razones políticas.
- Reyes-Housholder, C., y Roque, B. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 39(2), 191-216.
- Rico, N. (1996). Violencia de género: un problema de derechos humanos. *Serie Mujer y Desarrollo* 16. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Riquer, F., y Castro, R. (2012). Estudio nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres. *CONAVIM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM*.
- Rodrigues, B., C. (2004). Movimientos de cultura popular. En Streck, D. R., Redin, E., y Zitzoski, J. J. Paulo Freire. *Ética. Utopia e educação*, 6.
- Rodríguez, Y. R., y Berrios, A. Q. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 7-17.
- Rodríguez, B., M. (2009). Empoderamiento y promoción de la salud. *Red de salud*.

- Rojas-Solís, J. L. (2013). Violencia en el noviazgo de universitarios en México: Una revisión. *Revista Internacional de Psicología*, 12(02), 1-32.
- Rosas T., M., y Ocaña, L., S. (2012). Género y Amor: principales aliados de la violencia en las relaciones de pareja que establecen estudiantes del IPN. *Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género*, 1-30.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva antropología*, 8(30), 95-145.
- Ruiz, E. R., y Alario, T., M. T. (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *Tabanque: Revista pedagógica*, (23), 127-144.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
doi:10.1037//0022-3514.57.6.1069
- Salama, P. (2008). Informe sobre la violencia en América Latina. *Revista de economía institucional*, 10(18), 81-102.
- Sampó, C., y Bartolomé, M. (2013). Seguridad y violencia en el actual escenario latinoamericano: de la teoría a la praxis. *Relaciones Internacionales*, 22(45).
- Sánchez, A. (2013). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis? Repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Universitas psychologica*, 12(1), 285-300.
- Sánchez Montejano, D. A. (2018). Implicaciones y vulneraciones del derecho a la salud de las universitarias víctimas de acoso y hostigamiento sexual en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *REPOSITORIO NACIONAL CONACYT*.

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*.

Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Scott, J. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico.

Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. CDMX, México,

Pez en el Árbol

Solís, J. M., y Moriconi, M. (2017). Atlas de la violencia en América Latina. *Atlas de la violencia en América Latina*.

Solís, J. M., (2017). México: ¿Estado de Derecho en medio del terror narco?. *Solís, J. M., y Moriconi, M. (Coord.). Atlas de la violencia en América Latina, 194-222*

Stepke, F. L. (2002). Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos. *Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). Ginebra*.

Tierra, C. (2016). 8 beneficios de la danza contemporánea para mejorar tu vida. About en

español. 31/05/2017. Recuperado de:

[http://baile.about.com/od/Beneficios-del-baile/tp/8-Beneficios-De-La-](http://baile.about.com/od/Beneficios-del-baile/tp/8-Beneficios-De-La-Danza-Contemporanea-Para-Mejorar-Tu-Bienestar.htm)

[Danza-Contemporanea-Para-Mejorar-Tu-Bienestar.htm](http://baile.about.com/od/Beneficios-del-baile/tp/8-Beneficios-De-La-Danza-Contemporanea-Para-Mejorar-Tu-Bienestar.htm)

Tobón C., O. (2003). “El autocuidado. Una habilidad para vivir”, en *Hacia la promoción de la salud*. (8), 37-49. Universidad de Caldas. Recuperado de:

<http://www.alcoholinformate.org.mx/AUTICUIDADO.pdf>

- Uberti, O., y Zamboni, V. (2016). Nuevos desafíos para abordar la violencia de género: ¿cómo pensar la/s masculinidad/es en clave de política pública?. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 241-255.
- UNESCO. (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? Recuperado de: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2020). *Historia de la UAEM*. Recuperado de: <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/identidad-universitaria/historia-de-la-uaem.php>
- Vaca, G., H. (2004). Codificación/descodificación. En Streck, D. R., Redín, E., y Zitkoski, J. J. Paulo Freire. *Ética. Utopia e educação*, 6.
- Valadez, R., A., y Ríos, R., A. (2014). Percepciones de acoso y hostigamiento sexual contra las mujeres: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(2), 624-645.
- Varela G., H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 49-80.
- Vázquez García, V., y Castro, R. (2008). “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 709-738.

- Victoria García-Viniegras, C. R., y González Benítez, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista cubana de medicina general integral*, 16(6), 586-592.
- Yáñez, C., J., Garavito, M, y Quesada, E. (2010). Cognición y Embodiment.
- Yugueros, A. (2014). La violencia contra las mujeres: conceptos y causas. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (18), 147-159.
- Zamudio, S., F. J., Andrade, B., M. A., y Arana, O., R. I. (2017). Violencia, género y el orden de sus fronteras: una visión al interior de la Universidad Autónoma Chapingo. *ESPACIOS Y FRONTERAS DE LA VIOLENCIA Y EL GÉNERO*, 67.
- Zimmerman, P. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. Rappaport & Seidman, E. (Eds.), *Handbook of Community Psychology*. Nueva York: Kluwer Academic Plenum. (p.43-64).

Hemeroteca

- Brito, J. L. (2020, 7 marzo). Universidad de Morelos despide a dos profesores acusados de acoso sexual. *Proceso Portal de Noticias*. <https://www.proceso.com.mx>
- Cárdenas, Katy. (2020). *Estudiantes de la UAEM denuncian acoso sexual*. El Sol de Cuernavaca. <https://www.elsoldecuernavaca.com.mx/local/estudiantes-de-la-uaem-denuncian-acoso-sexual-4926224.html>
- Castillo, G. (2018). #AquíTambiénPasa: denuncian acoso y abuso sexual en el Colmex. <https://plumasatomicas.com/noticias/aqui-tambien-pasa-colmex-denuncias-acoso-abuso-sexual/>

López, I. (2019). *Exigen mayor seguridad en la UNAM con marcha en memoria de Aideé y Lesvy*. F Portal de Noticias. <https://www.proceso.com.mx/582506/exigen-mayor-seguridad-en-la-unam-con-marcha-en-memoria-de-aidee-y-lesvy>

Moya, R. (2018). Piden justicia a un año de muerte de Lesvy. *El Universal*.
<https://www.eluniversal.com.mx>

Navarrete, P. (2016). *Miles de mujeres protagonizan la mayor marcha por la violencia machista en México*. EL PAÍS.
https://elpais.com/internacional/2016/04/25/mexico/1461543070_815064.html

Noticentrocuernavaca, V. T. L. E. (2019). *Dos nuevas denuncias públicas contra “El lobo de la UAEM”*. Boletín de Morelos. <https://boletindemorelos.wordpress.com/2019/10/29/dos-nuevas-denuncias-publicas-contr-el-lobo-de-de-la-uaem/>

Paullier, J. (2016). *#MiPrimerAcoso, la creadora del hashtag que sacudió internet y la importancia de que las mujeres no callen*. bbc.com.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160425_mexico_hashtag_mi_primer_acoso_violencia_mujeres_jp

Reina, E. (2016). *#MiPrimerAcoso: testimonios contra el drama de la mujer en México*. EL PAÍS. <https://elpais.com>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2016). *Crecimiento académico y situación financiera UAEM* [Comunicado de prensa]. <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/actividades/crecimiento-academico-y-situacion-financiera-uaem>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). (2018). *Aprueba UAEM protocolo para prevención y atención a Víctimas*. [Comunicado de prensa]. Recuperado de:

<https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/boletines/aprueba-uaem-protocolo-para-prevencion-y-atencion-de-la-violencia>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2019). *Inicia UAEM actividades de la Unidad de Atención de Víctimas* [Comunicado de prensa]. Recuperado de:

<https://uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/boletines/inicia-uaem-actividades-de-la-unidad-de-atencion-de-victimas>

Seguel, N. (2018). *Socióloga, María Emilia Tijoux: “Este movimiento feminista es el más grande de la historia de Chile”*. Radio Agricultura.

<https://www.radioagricultura.cl/nacional/2018/05/22/sociologa-maria-emilia-tijoux-este-movimiento-feminista-es-el-mas-grande-de-la-historia-de-chile.html>

UnoTv, (2019). ¿Por qué hay protestas y varios planteles de la UNAM en paro?

<https://www.unotv.com/noticias/portal/nacional/detalle/por-que-hay-protestas-y-varios-planteles-de-la-unam-en-paro-990303/>

Redes sociales

Mujeres Organizadas Facultad de Psicología [Mujeres Organizadas Facultad de Psicología].

(202-05-22). *mujeres organizadas facultad de psicologia* / Facebook [Fotografía].

Facebook. <https://www.facebook.com/unsupportedbrowser?type=3&theater>

Mujeres Organizadas Facultad de Psicología [Mujeres Organizadas Facultad de Psicología].

(2020, 12 mayo). *compromisos establecidos por el hct sobre nuestros pliegos de*

exigencias [Fotografía]. facebook.

<https://www.facebook.com/mujeresorgpsi/photos/a.939662099549702/1544287415753831/?type=3&theater>

Videoteca

La violencia de género: una deuda de las universidades con los derechos humanos. (2020, 24 noviembre). [Video]. YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=jkoWEwxXAeM&t=3300s>

ANEXOS



ANEXO I.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Área en Psicología Comunitaria

Título del Proyecto: *Experiencias en movimiento.* Sensibilización sobre Hostigamiento y Acoso Sexual a mujeres estudiantes universitarias de la UAEM

CARTA DE CONSENTIMIENTO ESCRITO PARA ENTREVISTAS A MUJERES ESTUDIANTES DE LA UAEM

Introducción

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos desea invitarla a participar en una investigación sobre la violencia de género, específicamente, el Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS). Hemos desarrollado una serie de preguntas y deseamos su ayuda para contestarlas. En este estudio participarán mujeres estudiantes de la UAEM, entre 18 y 27 años, con al menos un semestre cursado en esta universidad.

Propósito

El propósito del estudio es conocer su experiencia en relación al tema de violencia de género específicamente el Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS), en su escuela, instituto, facultad o Unidad Académica.

Procedimientos:

Si Usted acepta participar, se le aplicará una entrevista y tiene una duración aproximada de 50 minutos.

Beneficios Es importante aclararle que usted no obtendrá un beneficio directo por su participación en este estudio.

Confidencialidad La información que usted nos proporcione será manejada con criterios estrictos de confidencialidad y será utilizada únicamente con fines científicos y de investigación. A la información que usted proporcione se le asignará un código, para no identificarla con su nombre ni cargo. No quedará registrado su nombre ni algún otro dato que pudiera identificarla. Los cuestionarios quedarán bajo el resguardo de la investigadora responsable y únicamente el personal que participa en este proyecto tendrá acceso a estos datos. Los resultados serán publicados como un artículo científico, y le garantizamos que su nombre no aparecerá en él.

Participación voluntaria. Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene absoluta libertad de negarse a participar o de retirarse del estudio en el momento en el que lo desee. Su decisión sobre participar o negarse a hacerlo, **NO SERÁ AFECTADO EN SU TRABAJO O ESTUDIO.**

Riesgos potenciales/ compensación Los riesgos que implica su participación en este estudio son mínimos, al ser un tema sensible, existe la posibilidad de que ciertas preguntas puedan ocasionar en usted, cierta incomodidad y/o malestar emocional, tiene toda la libertad de manifestarlo y no contestar, si así lo desea.

Nombre y firma

¡Muchas gracias!



ANEXO II.

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo General:

Obtener la información con respecto al estado psicosocial en el cual se encuentran las participantes, para integrar el diagnóstico sobre la sensibilización del HAS en las IES y con ello diseñar una intervención basada en la EP de Paulo Freire y el Empoderamiento.

Objetivos específicos:

Indagar en la historia de vida de las participantes, y con ello, conocer si han vivido alguna situación de violencia de género.

Indagar sobre el conocimiento de las participantes sobre la violencia de género, sus y sus manifestaciones.

Conocer la percepción de las participantes sobre la seguridad percibida dentro de la IES.

Indagar sobre los recursos psicosociales, así como las redes de apoyo de las participantes.

Indagar sobre el conocimiento que tienen las participantes con respecto a las redes de apoyo institucional dentro de la IES.

Cuadro resumen: Áreas a explorar y posibles preguntas en la entrevista a participantes.

| Categorías o aspectos a explorar en la entrevista | Preguntas |
|---|--|
| | ¿Qué te motivó a ingresar a este proyecto de investigación? |
| Historia de vida | Me gustaría que me contaras acerca de ti, ¿Dónde vives? ¿Con quién vives? ¿Qué te gusta hacer? ¿Cómo consideras que eres? ¿Cuáles son tus intereses (pasatiempos)? |
| | ¿Podrías contarme sobre alguna situación que te haya hecho sentir feliz/disfrute/gozo? |
| | ¿Podrías contarme sobre alguna situación que te haya hecho sentir incómoda/triste enojada? ¿Cuál fue la razón? ¿Quién estuvo relacionado? |

| | |
|--|---|
| Problemas psicosociales | <p>¿Podrías decirme qué entiendes por violencia/violencia de género?</p> <p>¿Puedes identificar cuando alguien vive una situación de violencia?</p> <p>¿Cuáles son esas prácticas o conductas que forman parte de una situación de violencia?</p> <p>¿Dónde consideras que podría vivirse una situación de violencia?</p> <p>¿Cómo consideras que se siente una persona que vive una situación de violencia?</p> <p>¿Consideras que estas situaciones tienen relación con las situaciones donde te has sentido incómoda/triste/enojada?</p> |
| Seguridad percibida | <p>¿Has tenido alguna situación donde te sientas en peligro o riesgo dentro de la universidad? Si es así, ¿Podrías mencionar cuál fue?</p> <p>¿Has realizado algún tipo de estrategia para evitar o protegerte de alguna situación de violencia dentro de la universidad? Si es así, ¿Cuál (es) ha sido y en qué momento o en qué situaciones la (s) has aplicado?</p> |
| Recursos psicosociales y redes de apoyo social | <p>¿Cómo consideras que se puede afrontar una situación de violencia?</p> <p>¿Con quién acudes/te acercas cuando te sientes en una situación feliz/triste/incómoda/enojada?</p> <p>¿Consideras que tienen importancia en una situación de violencia? Si es así, ¿Por qué?</p> |
| Redes de apoyo institucional | <p>¿Cuáles son los mecanismos de la universidad (protocolos de protección y actuación, marcos normativos, derechos universitarios) en caso de vivir una situación de violencia?</p> <p>¿Cuáles son las instancias (departamentos, unidades de atención, lugares para la procuración de los derechos académicos) dentro de la universidad en caso de vivir una situación de violencia? Si es así, ¿Podrías mencionarme qué sabes de ella (s)?</p> |



ANEXO III.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Área en Psicología Comunitaria

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Aplicación individual:

Finalidad: evaluación general del movimiento de la persona

Previo al ingreso de la sesión

Postura corporal:

Tono de voz:

Discurso:

Tipo de ropa que lleva puesta:

Mirada:

Contacto corporal con las y los demás:

Se presenta acompañada o sola:

Presenta lesiones:

Se presenta con artículos personales:

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE ANÁLISIS DE MOVIMIENTO

Nombre:

Edad:

Sesión:

Unidad académica:

Dimensión corporal

Equilibrio:

Postura corporal:

Tono muscular:

Dimensión espacial

Ocupación del espacio (personal o general)

Tipos de espacio que ocupa

Dimensión dinámica

Tipos de movimientos (expansivo/reducido):

Calidad que tienen los movimientos (habilidad):

Nivel de movilidad de las distintas partes del cuerpo:

Dimensión de contacto

Contacto visual:

Contacto físico en relación con sus compañeros:

Relación con los otros:

Roles que ocupa dentro de la dinámica de grupo:

El sujeto en relación con los objetos:

Objetos que utiliza:

Cómo los emplea con relación a los otros:

Observaciones generales:

Realiza: Psic. Yessica Laines Calzada

ANEXO IV

Carta descriptiva del taller “*Experiencias en movimiento*”

SESIÓN 1. PRESENTACIÓN E INTEGRACIÓN GRUPAL

Nombre de la sesión: *¿Quiénes somos nosotras?*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Introducir a las participantes en la práctica de la relajación, a fin de concentrar su atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Realizar un rapport con las participantes, a fin de explicar los contenidos del taller, así como dos dinámicas iniciales para introducir a la práctica y fomentar la confianza en el grupo.

Recursos y materiales:

- Espacio, tapete/cobija, ropa cómoda, agua
- Lápices de colores, plumones, crayones, papel

Contenido de la sesión:

- **Relajación autógena (17 min)**

Meditación corporal guiada

Las participantes estarán en una posición corporal cómoda (preferentemente acostadas).

Cerrando los ojos, las participantes escucharán por parte de la facilitadora consignas relacionadas a realizar una visualización senso-perceptiva, desde la planta de nuestros

pies hasta nuestra coronilla de la cabeza. Dichas consignas consisten en mencionar cada parte del cuerpo, además de tener atención focalizada en la respiración para inducir a la relajación.

Se explicará la importancia de la respiración diafragmática como recurso para relajar y crear mayor movilidad corporal.

- **Dinámica Central (43 min)**

¿Quiénes somos?

A modo de presentación, las participantes realizarán un dibujo de algún objeto con el cual contestarán las siguientes preguntas:

- ¿Quién soy? ¿Qué espero/expectativas de este taller?
- También se abordará cómo les gustaría ser llamadas, de qué unidad académica se encuentran adscritas.

La facilitadora explicará brevemente en qué consiste el taller.

- **Cierre (30 min)**

Conciencia corporal

- Acostadas en el piso, mover la cabeza en el piso, pongo piernas en el pecho (*barril*), piernas en ángulo de 90° en el aire
- Sentir la extensión del cuerpo hacia lo largo, poniendo una mano en el pecho y otra en el estómago; poner las manos en las costillas y sentir extensión hacia los lados; poner las manos en el pecho y estómago y sentir extensión hacia delante y atrás

- Elevar las piernas en el aire y muevo los tobillos
- Alargar brazos desde omóplatos en el aire
- Llevar el torso hacia delante, dejando caer la cabeza al piso, regresar a la posición de alargamiento del torso empezando por el coxis
- Buscar la forma de ponerse de pie
- Utilización del ejercicio de *bandas elásticas*, las cuales son conexiones corporales, que van de la cabeza al coxis, del isquion al talón, y del omóplato a la mano
- Realizar una pequeña frase coreográfica que narre 2 aspectos importantes de nosotras, ¿Quién soy a través del movimiento?

SESIÓN 2. PODER Y ROLES RELACIONADOS CON EL GÉNERO

Nombre de la sesión: *El origen de nuestro propio movimiento*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar una práctica de relajación, a fin de concentrar la atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Identificar cuáles son los roles que consideran tener en su vida cotidiana a través de la representación con los gérmenes de movimiento y sus formas de manipulación.

Recursos y materiales: Espacio, tapete/cobija, ropa cómoda, agua

Contenido de la sesión:

- **Relajación autógena (17min)**

Meditación corporal guiada

Consignas:

- Alargar la espalda, abrir tu pecho, cerrar los ojos, sentir la respiración, sentir el cuerpo
“escucha a tu cuerpo”
- Si duele o incomoda algo, con curiosidad *¿Por qué me duele?*
- Poner atención en las partes del cuerpo que están rígidas
- *Es parte de las prácticas y los hábitos de vida*
- *No es culpa de la espalda o la cadera, ella hace lo mejor que puede con lo que nosotros le damos*
- *“No te había escuchado lo suficiente para percibir por qué estabas tan contraído”*
- Dejar caer cabeza al frente
- Buscar la forma de ponerse de pie, apoyos, posibilidades, amablemente
- Caminar por el espacio, sentir la marcha de camino y los apoyos
- Realizo algunos pellizcos en mi cuerpo
- Rebotes con los talones de los pies

- **Dinámica Central (30 min)**

El origen de los movimientos

Gérmenes de movimiento

Pequeña introducción sobre los grupos y nuestras relaciones entre los grupos. La relación entre personas y los roles que tomamos en ellos.

Se les pedirá a las participantes que reflexionen con respecto a qué es un rol, y qué roles ocupan en su vida, en la escuela, en su casa, en su familia, si tienen pareja, con sus hermanos, sus amigos, y en cada una de sus esferas relacionales.

La facilitadora pedirá que enlisten sus roles, y escoja cuatro que se representen con movimiento, imitativo o abstracto, con las siguientes formas de manipulación de los gérmenes de movimiento: repetición, inversa, tamaño o tiempo.

Posteriormente, se pedirá que estos movimientos sean memorizados, a fin de utilizarlas a lo largo de las sesiones.

- **Cierre (45 min)**

Las participantes reflexionarán con respecto a las preguntas que la facilitadora realizará, y que a continuación se presentan:

- ¿Sus roles tienen relación con ser mujer?
- ¿Cómo se sintieron con los movimientos que realizaron?
- ¿Qué movimientos son agradables y desagradables?
- ¿Identifican algún movimiento de sus compañeras con alguno suyo?
- ¿Los roles pueden dañar la integridad de una persona?
- En el ámbito estudiantil, ¿Los roles están relacionados con ser mujer?

SESIÓN 3. DINÁMICAS DE LA VIOLENCIA

Nombre de la sesión: *Transitar en la espiral*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar prácticas de relajación, a fin de concentrar su atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Identificar los tipos, modalidades y conductas de la violencia para sensibilizar a las participantes sobre la recurrencia y riesgo de estas conductas dentro de la vida de las mujeres a través de la cartografía corporal.

Recursos y materiales:

- Ropa cómoda, agua, espacio. Pluma y papel

Contenido de la sesión:

- **Relajación autógena (10 min)**

Meditación corporal guiada

Se utilizarán las siguientes consignas de movimiento:

a) *Con la gravedad: Nos tumbamos en el suelo, en silencio y con los ojos cerrados. Sentimos el peso de nuestro cuerpo y realizamos un trabajo de "scanner" de abajo hacia arriba. ¿Qué partes de nuestro cuerpo están pegadas al suelo? ¿Cuáles no? ¿Cuáles son las de mayor peso? ¿Dónde encontramos los huecos / puentes que nos separan de la superficie?*

b) Antigraedad: Seguimos tumbados en el suelo, pero ahora vamos a pensar que nos hemos tragado una bola, que recorre nuestro cuerpo. La bola hay que dejarla pasar por cada una de las partes de nuestro cuerpo. Es suave y agradable, genera calor y movimiento por allí donde pasa. Pero es un movimiento suave sin agresión y con un cierto sentido de acariciar el suelo. Seguimos utilizando la herramienta de "scanner" de abajo hacia arriba como proceso.

Se pedirá a las participantes que recuerden los movimientos repetitivos que tuvieron durante el ejercicio, y, a partir de ello, reflexionen sobre los patrones de movimientos cotidianos.

- **Dinámica Central (25 min)**

Los caminos de la espiral

Se introduce a las participantes, comentando la similitud entre la espiral de movimiento (repetición del movimiento) con las conductas que se repiten a lo largo de la vida, entre ellas, las violencias.

Cartografía corporal

Las participantes dibujarán sus cuerpos, cómo se perciben en cuanto a dimensiones; se subraya la importancia de no ser necesario un dibujo técnico, sino que, desde la percepción de cada una, expresen las características que se señalan, ubicando las siguientes consignas en su cuerpo como si fuera un mapa:

- Lo que me da vida o me hace feliz
- Lo que duele y que no duele
- ¿Qué deseo en el futuro?
- Experiencias vividas significativas o importantes a través del cuerpo: “me acuerdo”
- Componentes propios que deseen añadir: físicos, emocionales palabras importantes

Se pedirá a las participantes que compartan sus impresiones sobre sus experiencias, si observan alguna similitud con otros acontecimientos, vínculos, y alguna similitud con las demás participantes.

- **Cierre (55 min)**

Reflexión

¿Se identifican con los movimientos de sus compañeras?

¿Consideran que tiene relación las inseguridades sobre la capacidad de las participantes con prácticas de abuso de poder?

¿Quién hace un ejercicio abusivo del poder?

¿Cómo reconocer el ejercicio abusivo de poder?

¿Hacia quién se ejercer el abuso de poder y por qué?

Se dirigirá la discusión y la reflexión con respecto a los tipos y modalidades de violencia

¿dónde lo sienten en su cuerpo?, ¿reconocer la reproducción y continuum de violencia? ¿se repiten/ se repiten en diferentes roles o lugares?

SESIÓN 4. REDES DE APOYO

Nombre de la sesión: *El camino que recorreremos juntas*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar una práctica de relajación, a fin de concentrar la atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Reconocer la importancia de las redes de apoyo institucionales, familiares y sociales con las que cuentan las participantes y que favorecen la prevención y afrontamiento de la violencia.

Recursos y materiales:

- Ropa cómoda, agua, espacio. Pluma y papel

**Como material de apoyo, se les proporcionará a las participantes infografías acerca de la UAVV, sus funciones, ejes de acción y la ruta crítica para la realización de quejas.*

Contenido de la sesión:

- **Relajación autógena (12 min)**

Meditación corporal guiada

Consignas:

- Posición corporal cómoda, cerrar los ojos. Como una forma de encuentro consigo misma, aquí y ahora, las participantes realizarán unas respiraciones diafragmáticas

- Llena tus pulmones y exhala lentamente tratando de llenar hasta las costillas flotantes de aire
- Pensar en liberar las tensiones, desde el ceño, la boca, el corazón, y se extiende a través del cuerpo, hombros, manos, hasta llegar a la cabeza, donde se relaja la mandíbula, separando los labios
- Re abrir la atención mediante los sonidos que rodean a las participantes e identificarlos
- Subir las manos en frente de la cara, y a continuación se empieza tener contacto con la superficie facial. Sentir las formas, identifico las texturas (rugosas, tersos).
- Posteriormente, se tiene contacto con las orejas, con la misma dinámica del contacto con la cara; se pasa a la nuca y al resto de la cabeza. Esta dinámica de contacto se tendrá con el resto del cuerpo
- De manera progresiva, se terminará el contacto, y se escogerá un segmento del cuerpo para mover de manera libre. De manera aleatoria, se eligen los segmentos del cuerpo que se quieran mover
- Con la parte que se eligió, se utiliza para ponerse de pie, ya sea como un impulso de movimiento o como un apoyo. Con nuestro propio tacto, se elige la parte del cuerpo que se quiera mover; se utilizan diversas dinámicas, desplazamientos y cualidades de movimiento de cada parte.

Esta parte de la actividad pretende generar la conciencia del propio cuerpo moviéndose en el espacio. Dejamos que el grupo comience a desplazarse progresivamente en el espacio, aleatoriamente. Dejamos a las participantes que se presenten a través de la pantalla, se sonrían, se saluden. Que al encontrarse con otros alumnos actúen, sin prescribir ninguna pauta de comportamiento.

- **Dinámica Central (25 min)**

Cartografía

Se pedirá a las participantes que nombren y dibujen como si fuera un mapa, localizando puntos que representen a aquellas personas y lugares que consideren apoyos/acompañantes en situaciones que les haga sentir muy feliz o en situaciones de conflicto o situación inesperada. Se colocan dentro de este mapa de acuerdo con la frecuencia con la cual recurren a dichos lugares y personas

Se les pedirá a las participantes que, en una hoja blanca, realicen *una ruta de redes*, donde marquen punto por punto cuáles son las redes de apoyo que identificaron y con las cuales cuentan, y que las sitúen en un espacio dentro de la hoja, como si fuera un mapa.

Posteriormente, las participantes representarán las redes de apoyo con una acción básica que las represente:

- Hojear
- Sacudir -latigazo
- Teclar - toques ligeros
- Golpear - puñetazo
- Rajar - picar
- Deslizar
- Presionar
- Flotar
- Retorcer

Localizando aquellos actores de los cuales consideran recibir apoyo en situaciones específicas de sus vidas dentro de la universidad, con cuáles consideran que posibilita su

participación en actividades y recreación dentro de la universidad, cuáles consideran que son los mecanismos (reglamentos, departamentos) a los que puedan acudir en alguna situación donde necesiten apoyo, y que respaldan su seguridad como alumnas de la universidad.

- **Cierre (52 min)**

Reflexión

Posterior a la dinámica, la facilitadora realizará estas preguntas para continuar con la reflexión:

¿Cuál es la importancia de cada uno de los actores que intervienen? ¿Cómo son las formas en que coadyuvan a dichas acciones? ¿Para qué nos sirven las redes de apoyo? ¿Reconoce alguna red de apoyo dentro de la IES pública donde se encuentran? ¿Tienen conocimiento de dónde acudir en caso de una situación de violencia en la IES pública?

Se comentarán dichas impresiones en grupo, como manera de conclusión, la facilitadora hará un resumen de lo comentado, además de resaltar la importancia de las redes de apoyo en la vida cotidiana, dentro de la universidad, y en una situación de violencia.

SESIÓN 5. AUTOESTIMA

Nombre de la sesión: *Este es mi movimiento*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar prácticas de relajación, a fin de concentrar su atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Identificar cuál es la actitud que tienen hacia sí mismas, relacionada con la forma de pensar, sentir y comportarse de las participantes, a fin de conocer sus características propias.

Recursos y materiales: Ropa cómoda, agua, espacio. Pluma y papel

Contenido de la sesión:

- **Relajación autógena (17 min)**

Meditación corporal guiada

Se les pedirá a las participantes colocarse en una posición cómoda, coloca su lengua en el paladar y las manos a los costados del cuerpo.

Se les pedirá poner atención en su cuerpo, percibir su peso, y tocarlo a través de un tacto suave, o el que ellas consideren adecuado. Este tacto deberá ser “curioso”, a la vez que relajarán la parte del cuerpo que hayan tocado.

¿Qué sientes?

Se les pedirá que perciban el piso con la parte del cuerpo que esté en contacto con él, teniendo como consigna principal relajar todo su cuerpo a través de las respiraciones profundas

Se les pedirá a las participantes que perciban:

- Flujo natural del aire, sin hacer nada con tu respiración.
- Donde sientes la respiración de tu cuerpo abdomen, pecho, garganta, fosas nasales

Si sientes que divagas, regresa tu atención a la respiración

Sé bondadoso, nota tu cuerpo, tu cuerpo entero, relájate

Es importante considerar que estás tomando tiempo para hacer esto que te trae bienestar porque estás ocupándote de ti y de tu cuerpo

- **Dinámica Central (43 min)**

Se introduce a las participantes mediante la reflexión de las temáticas que se han abordado en sesiones anteriores, donde se ha hablado con respecto a la relación con los y las demás, y, en esta ocasión, se hablará de aspectos personales y de su propia identidad.

Se introducirá a un ejercicio de meditación guiada, donde las participantes visualizarán un lugar que las haga sentir feliz/confortables/, puede ser un lugar real o inventado, el lugar ideal donde les gustaría encontrarse. Deben caracterizar ese lugar, dar una razón por la cual lo han elegido, quiénes les gustaría que las visitara y por qué.

Con dicha consigna se plantearán las siguientes preguntas:

- ¿Quién soy? ¿Cómo soy?
- Física, biológica, intelectualmente, por las
- preferencias que tiene, mental, socialmente

- ¿Tengo algún conflicto con lo que yo soy?
- ¿Cómo me relaciono con cada una de las
- esferas que me componen?
- ¿Qué deseo? (en un futuro)
- ¿Qué me han enseñado a lo largo de la vida?
- (a ser reservada, expresiva, a ser tímida...)

Las participantes van a escribir las respuestas de estas preguntas en su material de apoyo para las sesiones.

Se pedirá a las participantes que realicen una improvisación de movimiento, cada una bailará con la cámara prendida, y las demás permanecerán como observadoras con la cámara apagada

Al finalizar el turno de cada una de las participantes, se pedirá que comenten qué es lo que les gustó de cada participante que bailó, ya sea el movimiento, alguna parte del cuerpo, etc.

- **Cierre (30 min)**

Con respecto a la segunda dinámica se pedirá que reflexionen acerca de cómo les hizo sentir el ejercicio, y qué piensan de las observaciones de las compañeras, si tiene algo que ver con estas experiencias que las conforman y que se mencionaron en la dinámica anterior. También se pedirá que reflexione con respecto a cómo se sienten con las observaciones de sus compañeras, si están de acuerdo y cuál es su punto de vista en general. Para la reflexión, se plantearán las siguientes preguntas:

¿Coincide lo que perciben de sí mismas con lo comentado por sus compañeras?

¿De dónde consideran que viene todo lo que creen de sí mismas?

¿Consideran que haya alguna forma de aceptar aquello que no les gusta de sí mismas?

SESIÓN 6. EMOCIONES

Nombre de la sesión: *Hacia donde se mueven mis emociones*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar prácticas de relajación, a fin de concentrar su atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Reconocer la importancia de las emociones de cada participante a través del cuerpo y del movimiento para su expresión.

Recursos y materiales:

- Tapete o cobija para recostarse en el piso
Ropa cómoda
Agua
- Hojas y pluma para anotar

Contenido de la sesión:

- **Relajación (17 min)**

En esta ocasión, se realiza la técnica *tapping* la cual se les explica a las participantes su utilización en casos de ansiedad o una preocupación específica.

Los puntos esenciales que se golpean suave y repetidamente son:

- La cabeza
- Las cejas
- El costado del ojo
- La parte inferior de los ojos
- La parte inferior de la nariz
- El mentón
- La clavícula
- El pecho
- El costado, debajo de las axilas

Con los ojos cerrados, se realiza una meditación corporal guiada, las participantes buscarán la forma de ponerse de pie realizando apoyos con el cuerpo.

Cualidades de movimiento

A continuación, se realizan las siguientes consignas a las participantes:

- Trayectorias circulares con el cuerpo, ya sea en el espacio, o haciendo movimientos circulares
- Trayectorias lineales, ya sea con una parte del cuerpo, o a en una trayectoria en el espacio
- Movimientos con el cuerpo, visualizándolo como un cuerpo pesado, ya sea una parte o todo el cuerpo completo
- Movimientos con el cuerpo como si este fuera ligero, ya sea una parte o todo el cuerpo completo
- Movimientos de flujo libre

- Movimientos controlados
- Movimiento sostenido
- Movimiento repentino

- **Dinámica Central (43 min)**

Muñeca de plastilina en nuestro cuerpo

Muñeca de trapo, muñeca de plastilina, muñeca de madera

Movimientos como si fuera una “muñeca de trapo”

Movimientos como si fuera una “muñeca de madera”

Movimientos como si fuera “muñeca de plastilina”, las participantes realizarán diversos movimientos como si estuvieran moldeando como plastilina.

Con base a las actividades realizadas, las participantes representarán las principales emociones (tristeza, enojada, vulnerable, desánimo o abandono, miedo, alegría) a través de movimiento.

- **Cierre (30 min)**

La facilitadora realizará estas preguntas para la reflexión con las participantes:

- ¿Cuál fue la razón para elegir los movimientos determinados para cada emoción?
- ¿El miedo y la vulnerabilidad tienen relación con la vida cotidiana?
- ¿Las emociones tienen relación con la violencia?
- ¿Hay alguna dificultad para expresar el miedo, el enojo y la tristeza, ya sea con expresiones corporales o palabras?
- ¿Tienes dificultad de expresar las emociones? ¿A qué crees que se debe?
- ¿Consideran que aceptan las emociones tal como son?
- ¿Las emociones impiden hacer algo/tomar alguna decisión?

SESIÓN 7. AUTOCUIDADO

Nombre de la sesión: *Un cuarto (propio) para el cuidado*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar una práctica de relajación, a fin de concentrar su atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Definir a través de una lluvia de ideas y movimientos qué es el autocuidado.
- Identificar las acciones y prácticas que las participantes utilizan como estrategia de autocuidado, que implican el reconocimiento de sus necesidades.
- Establecer acciones o estrategias para proteger, restablecer y fortalecer el autocuidado, que implican el reconocimiento de sus necesidades.

Recursos y materiales:

- Tapete o cobija para recostarse en el piso
Ropa cómoda
Agua
- Dispositivo de video

Contenido de la sesión:

- **Relajación corporal a través de la expresión corporal (17 min)**

Consignas:

Túmbate en una superficie plana mirando hacia arriba y manteniendo una postura recta.

Pon la palma de una de tus manos sobre el pecho y la otra sobre tu abdomen. Durante 20 segundos, dirige tu atención hacia cómo la respiración hace que estas dos zonas se muevan.

El hecho de que el pecho se mueva mucho más que el abdomen es un signo de respiración superficial, que hace que muchas veces nos falte oxígeno, aunque no nos demos cuenta de ello.

Guía tu respiración para hacer que la mano que reposa sobre el abdomen se mueva más que la que hay sobre el pecho. Para conseguirlo, inhala profundamente por la nariz durante unos 5 segundos y mantén el aire en la zona del vientre durante un par de segundos. Luego, exhala por la boca durante otros 5 segundos.

Repite varias veces el ejercicio teniendo un ritmo considerado entre las inhalación y exhalación.

Posterior a esto, se realiza una meditación corporal guiada, y a partir de ella, las participantes se movilizarán utilizado como impulso de movimiento ya sea de movimientos específicos o trayectorias de movimiento a través del cuerpo, o trayectorias a través del espacio.

- Dinámica Central (43 min)

Expresión corporal

Se les presentará a través del uso de la imaginación a las participantes:

Disponer de un lugar donde puedas estar a solas contigo misma, sin que te interrumpan, donde puedas tener tus cosas, que utilices para escuchar música, leer, reflexionar o hacer lo que te apetezca, ¿Puedes describirlo con detalle?

Entran a un cuarto propio con 4 paredes

Pared 1: autocuidado físico

Pared 2: emocional

Pared 3: social:

Pared 4: cognitivo

Cada una construirá su pared a través del movimiento, ya sea abstracto o imitativo

¿Qué es el autocuidado?

Posterior a esta experiencia de movimiento, se les presentará una pizarra virtual a las participantes, en la que expresarán qué es el autocuidado para ellas, expresando las características de sus cuartos/lugares placenteros

¿Qué hacemos para fomentar nuestro cuarto de autocuidado? ¿Cómo fomentamos el respeto hacia nuestro autocuidado, con respecto a las relaciones con los demás? ¿El autocuidado tiene relación con nuestros deseos e intereses?

- Cierre (30 min)

A partir del material recabado y de haber intercambiado reflexiones en plenaria, las participantes realizarán un video corto que narre su experiencia sobre el concepto de autocuidado, añadiendo las estrategias propias, así como las necesidades localizadas en su cuerpo como parte de sus estrategias de autocuidado.

SESIÓN 8. CUERPO Y SEXUALIDAD

Nombre de la sesión: *El territorio de mi cuerpo*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar prácticas de relajación, a fin de concentrar su atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Reflexionar a partir del movimiento sobre las condiciones y expectativas sociales que existen con respecto al cuerpo de las mujeres, que permiten o interrumpen su libre experiencia.
- Reconocer su cuerpo como propio a través de acciones y movimientos, que permitan reflexionar sobre nuestras creencias adquiridas, y la posibilidad de problematizarlas para la emancipación de los cuerpos.

Recursos y materiales:

- Tapete o cobija para recostarse en el piso
- Ropa cómoda
- Agua

Contenido de la sesión:

- **Relajación progresiva de Jacobson (17 min)**

Túmbate o siéntate en un lugar cómodo, haciendo que piernas y brazos estén en paralelo

Dedica unos segundos a respirar profundamente con el diafragma.

Concéntrate en las sensaciones que te produce tu pie derecho. Visualízalo mediante la imaginación y, cuando notes que toda tu atención está puesta en él, contrae con fuerza los músculos de esa parte del cuerpo haciendo que tu pie se tense durante 5 segundos.

Vuelve a hacer que todos los músculos del pie queden totalmente relajados. Concentra tu atención en la sensación de calma que te produce esa parte del cuerpo durante unos 20 segundos.

Repite este proceso con tu otro pie, los gemelos y los muslos de cada una de las piernas, tu abdomen, los pectorales, los brazos, las manos, la espalda, el cuello, la mandíbula, la cara y el cuero cabelludo.

Respira profundamente durante 20 segundos y abre los ojos.

- **Dinámica Central (43 min)**

Primer momento:

Se les dará a las participantes las siguientes consignas:

“Caminar con los pies”

Dar un paso con todo el cuerpo

Nuevamente, dar un paso con los pies solamente

Reflexionar a partir de las siguientes preguntas

- *¿Qué se necesita para caminar? ¿Qué partes del cuerpo se involucran para poder caminar?*
- *¿Puedo caminar solo con los pies?*

Videodanza

La facilitadora abrirá un espacio para hablar sobre los elementos de lenguaje audiovisual para generar material dirigido a realizar una videodanza.

Conciencia Kinestésica

Cada participante señalará en su propio cuerpo a través de la cámara y los elementos del lenguaje audiovisual cuáles consideran que son las partes correctas e incorrectas de su cuerpo.

- **Cierre (30 min)**

Segundo y tercer momento

Se reflexionarán en torno a la integración que se requiere del cuerpo para posibilitar las actividades que realizaran en la cotidianidad, así como la automatización de los cuerpos que interfiere en el autoconocimiento de ellos y sus posibilidades.

Se explorará de dónde vienen estas creencias.

Reflexionar con respecto al movimiento que experimentaron y, de acuerdo con dicha reflexión, relacionarla con las creencias sobre las partes de su cuerpo correctas e incorrectas.

Reflexionar cuál es la razón por la cual las respuestas consideran que las partes de su cuerpo como correctas e incorrectas. Si consideran que estas creencias sobre sí mismas influyen en la forma en que se mueve.

Reflexionar sobre las creencias de los cuerpos, si eso ha repercutido en su autoconocimiento y autocuidado. La reflexión se conducirá a hablar con respecto a las creencias encarnados en el cuerpo de las mujeres, sobre las creencias que existen del “debe ser” de las mujeres.

SESIÓN 9. TOMA DE DECISIONES

Nombre de la sesión: *Formando caminos*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar prácticas de relajación, a fin de concentrar su atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Reconocer la autonomía y la participación de las mujeres en la toma de decisiones personales, reconociendo la responsabilidad de dichas decisiones, a partir de la elección de material audiovisual realizado por las participantes.

Recursos y materiales:

- Tapete o cobija para recostarse en el piso
- Ropa cómoda
- Agua

Contenido de la sesión:

- **Relajación autógena (17 min)**

Cerrar ojos

Alargar la espalda en la postura que te encuentres. Abrir el pecho, a través de la relajación de los hombros, o manteniendo contacto con la superficie en la que se encuentran.

Sentir la respiración, a través de inhalación y exhalación profunda.

Sentir el peso del cuerpo mediante la relajación y el alargamiento.

Percibir si los músculos se encuentran relajados, si la cara se encuentra relajada sin tensión o realizando algún gesto, ¿Cómo se sienten?

- **Dinámica Central (43 min)**

Kinesfera

La facilitadora hablará del concepto de kinesfera, la relación con el espacio, su delimitación y el rango de movimiento en cuanto a su extensión se refiere.

Se pedirá a las participantes que exploren el movimiento de la kinesfera personal, que realicen diversos movimientos los cuales permitan explorar su cuerpo en distintas posiciones y niveles. Posterior a esta primera exploración, la facilitadora pedirá a las participantes compartir sus impresiones sobre este ejercicio.

Posterior a dicha exploración, se pedirá a las participantes que elijan algunos movimientos que exploraron anteriormente, y con ellos, realizar un video utilizando los elementos del lenguaje audiovisual, respondiendo las preguntas ¿Qué me gusta de mi cuerpo? ¿Qué no me gusta de mi cuerpo? Además, las participantes grabarán un audio contestando la pregunta ¿Quién soy?

- **Cierre (30 min)**

¿Cuáles son las implicaciones que existen o que toman a consideración las participantes, con respecto a elegir una toma de otra?

¿Qué consideran que implica esta toma de decisiones? ¿Cuál es el procedimiento?

¿Por qué y para qué se toman esas decisiones? ¿Hacia dónde se dirigen?

SESIÓN 10. TOMA DE DECISIONES. DOMINIO DEL ENTORNO

Nombre de la sesión: *Re-Conociendo mis decisiones*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar prácticas de relajación, a fin de concentrar su atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Identificar cuáles son los roles que existen en el espacio universitario, donde se localizan y cuáles son sus funciones/características, incluyendo el de las participantes, cuál es la relación que tienen las participantes con estos roles identificados y cómo se manifiestan en conductas en la universidad, a través de la representación con movimiento.
- Reflexionar sobre la importancia de la toma de decisiones para crear ambientes favorables para la satisfacción de los deseos y necesidades de las personas, reconociendo la capacidad de incidir en el colectivo.

Recursos y materiales:

- Tapete o cobija para recostarse en el piso
- Ropa cómoda
- Agua

Contenido de la sesión:

- **Relajación autógena (17 min)**

Las participantes se colocarán sentadas en el piso, teniendo contacto directo con los isquiones para propiciar un alargamiento.

Realizar un pequeño recordatorio sobre los contenidos de movimiento corporal que les haya gustado a las participantes, y con ello, y recobrarlo para la práctica de esta sesión.

Cierro los ojos.

Visualización senso perceptiva con las yemas de los dedos, desde la planta de nuestros pies hasta nuestra coronilla de la cabeza; primero, se realiza de manera superficial con un tacto ligero, posteriormente, se realiza un tacto con mayor presión, visualizando qué figuras forman cada parte de mi cuerpo, hasta llegar a realizar un automasaje.

- **Dinámica Central (43 min)**

Expresión corporal

Las participantes compartirán su conocimiento sobre la palabra *acuerpar* (apoyar), y con ello.

La facilitadora pedirá a las participantes en duplas, que reflexionen sobre las formas de acuerpar dentro de la universidad. Cada dupla se reunirá en una sesión independiente para dicha reflexión.

Posterior a dicha reflexión, las participantes realizarán una coreografía que exprese el acuerpamiento.

- **Cierre (30 min)**

Se plantearán algunas preguntas en torno a las estrategias o formas de acuerpamiento que las participantes plantearon, con el fin de conducirlos a reconocer la importancia de su

participación para cumplir ciertos objetivos, en este caso, la construcción de una coreografía que lleve reflexionar sobre su importancia de conformarla y de involucrarse en ella.

¿Qué piensan de este ejercicio de reflexión?

¿Consideran que con el acuerpamiento puede haber transformaciones en la universidad?

¿Cuál es la importancia de seguir acuerpando en la universidad?

¿Qué necesitamos para seguir acuerpando?

SESIÓN 11. PLAN DE VIDA

Nombre de la sesión: *¿Cuál es nuestra urgencia?*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar prácticas de relajación, a fin de concentrar su atención en el cuerpo y relajar la tensión muscular.
- Desarrollar un producto artístico que tenga como fin representar el proyecto de vida o un tema relevante para las participantes, el cual proporcione una orientación hacia el futuro.

Recursos y materiales:

- Tapete o cobija para recostarse en el piso
- Ropa cómoda
- Agua
- Lápiz y papel

Contenido de la sesión:

- **Relajación autógena (17 min)**

Posición corporal cómoda (preferentemente acostadas)

Cierro los ojos

Visualización censo-perceptiva, desde la planta de nuestros pies hasta nuestra coronilla de la cabeza

Respiraciones diafragmáticas

Movilización de manos, antebrazos, brazos, piernas (desde las puntas de los dedos).

Agrupar las piernas en el pecho (barrilito); mover cabeza en el piso; mover cabeza, brazos y torso; integrar al movimiento las piernas; posición fetal; posición de rezo

Improvisación de movimiento, basada en diversos ritmos musicales

- **Dinámica Central (43 min)**

Se abordará en la sesión el concepto de *urgencia*, concepto utilizado como referente para plantear un tema de interés para las participantes, a fin de desarrollarlo en una coreografía, o en cualquier otra manifestación artística que sea cómoda para ellas.

Se reflexionará acerca de la elección del tema, su importancia en las vidas de las participantes, la importancia de su intervención para el planteamiento de la idea y la ejecución.

Posteriormente, las participantes escribirán, ya sea en prosa o metáfora, su urgencia

- **Cierre (30 min)**

Se expondrá cada una de las *urgencias* de las participantes, a fin de comentar la importancia que tiene para ellas hablar sobre dichos temas, y cómo podrían desarrollarlo. Se pedirá a las participantes que comenten si existe alguna semejanza en cada una de sus urgencias, y cuál podría ser la razón por la cual coinciden.

SESIÓN 12. INTEGRACIÓN DEL MATERIAL

Nombre de la sesión: *Construcción de miradas*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Planear cuáles son los elementos y acciones necesarias para plantear nuestra urgencia que se desea abordar en la producción escénica final, ya sea una urgencia grupal o individual.

Recursos y materiales: Lápiz y papel

Contenido de la sesión:

- **Dinámica Central**

Videodanza

- *Preproducción:* la facilitadora explicará a las participantes el concepto de danza para la pantalla o videodanza para entender el objetivo de la actividad y posibilitar su desarrollo.

- Basado en el concepto de urgencia de la sesión 11, la facilitadora planteará algunas consignas para la gestión de la actividad, a fin de que las participantes sugieran cómo resolver dichas acciones. Se tomará en cuenta:
 - *¿De qué queremos hablar? ¿Cuáles son los elementos y acciones necesarias para plantear el tema colectivo? ¿Qué queremos mostrar? ¿Qué material retomaremos de las sesiones? ¿Cuánto durará?*

Se realizará una conclusión sobre lo establecido por las participantes, a fin de tener claridad en la ejecución de las actividades.

Se sugiere realizar un guion a través de google docs, en el cual las participantes aporten las ideas creativas y elementos materiales que permitan la producción escénica.

SESIÓN 13. INTEGRACION DEL MATERIAL

Nombre de la sesión: *Construcción de miradas*

Duración de la sesión: 01:30:00 min

Objetivos:

- Realizar un storyboard o guión, para guiar a las participantes en cuanto a la producción de material audiovisual
- Realizar una lista de elementos necesarios para la producción coreográfica
- Realizar una asignación de roles para la presentación de la producción

Recursos y materiales: lápiz y papel

Contenido de la sesión:

- Hacer *storyboard*, ¿Qué elementos visuales queremos expresar?
- ¿Qué necesitamos para desarrollar nuestra idea particular? (recursos materiales, humanos)
- *Producción*: Realizar la producción para la presentación del producto de danza para la pantalla ¿Cómo se realizará? ¿Cuándo? ¿Cuándo será la entrega final del material?
- *Posproducción*: Seleccionar el material audiovisual
 Si es necesaria la edición, se tomará en cuenta la participación de la facilitadora, o cualquier participante que desee involucrarse en ello*
- Gestión de la presentación: ¿Dónde lo presentaremos? ¿Qué elementos técnicos/plataforma/app es necesaria para dicha acción? Organización de fecha, organización del programa, ¿Habrá alguna presentadora? ¿Se desea retroalimentación del público? Si es así, ¿Cómo se realizará? ¿Cómo se realizará la difusión? ¿Quién realizará esa difusión?

Se realizarán las conclusiones a las que se llegaron para la participación, gestión y presentación de la videodanza, así como el establecimiento de tiempos para la realización de dicho material.

Cuernavaca Mor., a 27 de Octubre de 2022
ASUNTO: Votos Aprobatorios

DRA. MARICARMEN ABARCA ORTIZ,
COORDINADORA ACADÉMICA
DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA.
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: *"Intervención psicosocial con danza frente al Hostigamiento y Acoso Sexual en estudiantes universitarias"* trabajo que presenta la C. "Yessica Laines Calzada", quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

| VOTOS APROBATORIOS | | | |
|-----------------------------|----------|--|-------------|
| COMISIÓN REVISORA | APROBADO | CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS* | SE RECHAZA* |
| DRA. BERENICE PÉREZ AMEZCUA | X | | |
| DR. JORGE QUIROZ | X | | |
| DRA. SONIA FRIAS MARTINEZ | X | | |
| MTRA. ELIZABETH GÓMEZ LUNA | X | | |
| DRA. DENI STINCER GÓMEZ | X | | |

Atentamente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ELIZABETH GÓMEZ LUNA | Fecha:2022-10-31 13:21:57 | Firmante

RID0r8vmYdWbhpWHxRw1IWA+JpqrHPvbXZj9EMhWKy8qM4FsLSAjqn3CP02xiyrguZFtAUFk3BtZKNZqvZb3LpZ9KW1gtv8b9MB9E6b1rsU1Uec6yye3L5/0kTnKBbh/9roT/QTQvn7mQdPnRdoxS+prmhP/oXTI4xlnVgU6xR5n6nyOfIW6kuuaVxOtj8/PA/hZzDIKT1BoWHf6f0w31LzADPa6009kOFVf2/Galqu/II5G523ow5UQY24IoTIFCWEBhA6feGHqZbFAsRXNw9Qg7PRI6J0Czndg/efensDtpK/r+c9ucfdLnio5f/TzmM8O7Q13jN8Xn4vzrMrQ==

BERENICE PEREZ AMEZCUA | Fecha:2022-10-31 14:23:40 | Firmante

qRHERVT26TG2YkUsT1bWyJqIGENXqXEEiPqIkEZRp8iefbKn/9/SQgYB8LwGChHO8SeYkku8eGnllbpcTmL+tT1c9fiGtudBGi7xIOW3AxRetMDD1fpvuPg91MuiNHfUKHZhk1gJcVq5qjNXL0O23Hf7uyQ1RcZlqKLG1GMPJ+5A4EjuyfEWeLMZlq/1to17IbC0F99FIU9keK8AIA73gNYo/XYu/xPeMitCE0EJllcDH9ZisjhKqw0s7IBnEX/IIe/ed8rIZ5b6o/eZoG/BoybHE8ZY2N2fHyciamdMabzFFgfsSUVIJsPzw/+Q/1RPZ4OykSIK+bdUGTa7GXijg==

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2022-10-31 17:42:30 | Firmante

y7k37m80PIAqn5KWxfmeJS4MOOTI9c9Iury0IKFdyIMGEINSbttZ/LxwELSD2hL8iB/mirR6rixhkMx8aK11rkN2KCKkcKpHyNkhWCBL+fBnIS+nD/HnSLR7ORy7ItYZ/gqt000+jHPrKtEVnfCkalFDyVL3zRcLx+2MI4aJ9q3pVo/SbbF3gMOnJTEFph1imHH5PO8rAmTBSA+JB/WlyWTVY5UG4Vq87XkuwX2dcs4YTrPSN2sMNIwE6UvmBrSTJKeWYm1a0Jn21ULW9pruspXlzP/doA50/BRV2vzuPguD9PG2AfyQ7A8XxalclziiOC6Lj76T3ZtQAwRozBxOA==

JORGE QUIROZ | Fecha:2022-10-31 18:41:36 | Firmante

EMcujIEQ3/M/koNq+WJ9cNzjvRF18vHmq+5czt0uPILxdWuDMmvLCEvR5JY/jSGL5sPoEIYMPMMRwV6eGkV2lqu78mKFceNOkjDAsLquGKXamWTJp5D39doY4igwySCOC05J+Q46FJtHpppUHW1ftduD43S2S3UnHxAHZkEkG6+zfXSjXf4/Doei1aSNLliy8dXy/74rgXvvhKBmqLzZDxZOWyQrs0CVHNMkrh7vQW2iZh9VwBZ5VibLVS01iD/HIPuCXHf7ipVEVW2NLFrn5xDLiamLeFvEwXlcFMW3rMijj1J7O8FsONjFokJYfvAHxMgY4R0sk4fjqA==

SONIA FRIAS MARTINEZ | Fecha:2022-11-05 05:35:20 | Firmante

R2XTK052LLAsdTz/2o8sFV15qLVZsRnBlUXQPbnEplyfwU470Enswc95YIrhA6+Pd0rUsMfU/S149nQw4Pae3+o9ts7NKL3i38HzCUBLjWbWfW+Z3iD21FoTV8rCHxAC++nh2iK9ODNQEtpQbWFGek+pHPOT4Syy4dugsO5bfz+OFXoL4NrONZoYNJYpmPeTyymiCCGK2CyvkE3iq7olG2r7ke5MKhmDHxHJVbh7V7pCD2jONNsl8zKu1fIjDscR/2Ecy6QfEwEwpwFhWhl0tqs8WaPjmplLqghB0tqckfXbizxgrXEKri+hILtqNhlwDje39RpOZSqiSmbFQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



6ENJfkIvo

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/bJTgPhM94R2wFcC1g7AleCQXxK378IiA>

