



LUCENS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN

**Redefiniendo el aprendizaje:
Gamificando la historia a nivel
secundaria**

Daniela Gómez Cuétara

**Reflexiones de antropología filosófica
y empatía para una visión ampliada
de la dignidad de la persona y su
desarrollo humano**

Julio Arauz Mancilla

**Estímulos fiscales como respuesta
estratégica ante desastres naturales
en México**

Paulina Cruz Pérez

**El acoso escolar entre adolescentes:
un marco preventivo-multidimensional
desde el desarrollo humano**

Sonia Villaseñor Manrique

**Lo múltiple sin lo uno: El “otro”
barroco de las misiones franciscanas
de la Sierra Gorda**

Javier Caballero Galván

Universidad Motolinía del Pedregal

Rectora

| **María del Carmen Barba Chavira**

Directora de Investigación

| **Rosa Eloísa Pinzón Caballero**

Responsable Editorial

| **Rosa Eloísa Pinzón Caballero**
Bruno Cruz Petit

Consejo de Investigación y Editorial

| **Rosa Eloísa Pinzón Caballero**
Víctor Manuel Mendoza Martínez
Bruno Cruz Petit
Rebeca Córdova López
Julieta Paulina Villazón Rebollar

Comité de Investigación

| **Rosa Eloísa Pinzón Caballero**
Víctor Manuel Mendoza Martínez
Bruno Cruz Petit

Diseño Gráfico

| **Fernando Nicolás Reyes**

Corrección de Estilo

| **Guillermo Clark Palacios**

LUCENS REVISTA DE INVESTIGACIÓN. Año 9, No. 9 de enero a diciembre del 2024 es una publicación anual editada por la Universidad Motolinía del Pedregal, A. C., a través de la Dirección de Investigación. Calle Avenida de las Fuentes 525, Col. Jardines del Pedregal, Alcaldía Álvaro Obregón, C. P. 01900, Ciudad de México, Tel. 55 5022 0834; página electrónica www.ump.mx. Editor responsable Dra. Rosa Eloísa Pinzón Caballero / Dr. Bruno Cruz Petit. Reserva de Derechos de Uso Exclusivo no. 04-2016-091915354300-102 e ISSN otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Dirección de Investigación, Dra. Rosa Eloísa Pinzón Caballero, Calle Avenida de las Fuentes 525, Col. Jardines del Pedregal, Alcaldía Álvaro Obregón, C. P. 01900, Ciudad de México, fecha de última modificación 30 de abril de 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor responsable de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos o imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Motolinía del Pedregal, A. C.

ÍNDICE

2 | Editorial

4 | Redefiniendo el aprendizaje:
Gamificando la historia a nivel secundaria
Daniela Gómez Cuétara

36 | Reflexiones de antropología filosófica y
empatía para una visión ampliada de la
dignidad de la persona y su desarrollo humano
Julio Arauz Mancilla

50 | Estímulos fiscales como respuesta
estratégica ante desastres naturales en
México
Paulina Cruz Pérez

68 | El acoso escolar entre adolescentes:
un marco preventivo-multidimensional desde
el desarrollo humano
Sonia Villaseñor Manrique

101 | Lo múltiple sin lo uno:
El “otro” barroco de las misiones franciscanas
de la Sierra Gorda
Javier Caballero Galván



LUCENS

Editorial

Por: **El Dr. Víctor Manuel Mendoza Martínez**
Vicerrector Académico

En esta nueva edición de nuestra revista Lucens, se subraya el compromiso de ser un espacio dedicado a difusión de los avances en materia de conocimiento, para una mejor comprensión y entendimiento del mundo. En esta ocasión, se presentan un conjunto de artículos y ensayos que abarcan un amplio espectro de disciplinas, desde los avances de la educación, la antropología, el derecho hasta los descubrimientos en materia de desarrollo humano y la ontología del barroco.

Nuestra tradición editorial, se sigue desarrollando a través del diálogo interdisciplinario, cumpliendo el propósito de trascender las barreras convencionales del conocimiento. Esta intersección de las ideas genera la innovación en materia científica; por este motivo nuestras escritoras y escritores en este número 9 de la revista, se esforzaron por presentar las investigaciones que en el futuro abrirán nuevas vías para todos los campos de la producción del conocimiento.

Para la Universidad Motolinía del Pedregal, la revista de investigación Lucens sigue teniendo un papel crucial en la difusión de los resultados publicados en el ámbito de la ciencia, ya que éstos seguramente tendrán un impacto significativo en la calidad de vida y el bienestar de la sociedad.

En esta edición, el lector encontrará textos que abordan temas tan diversos como:

Gamificando la historia a nivel secundaria, artículo escrito por Daniela Gómez Cuétara, en sus páginas se presenta el estudio realizado en una institución de alto rendimiento académico en la Ciudad de México, utiliza una metodología cualitativa con enfoque de estudio de caso para analizar el diseño de actividades gamificadas que se vinculan con los objetivos educativos para su posterior implementación.

Julio Arauz Mancilla, con el ensayo sobre: reflexiones de antropología filosófica y empatía para una visión ampliada de la dignidad de la persona y

su desarrollo humano, reflexiona en torno a la importancia de la persona desde la antropología filosófica y la empatía como factores que mejoran el desarrollo integral del ser humano.

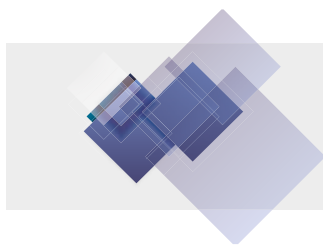
En el tema sobre los estímulos fiscales y la respuesta ante los desastres naturales presentado por Paulina Cruz Pérez, atendiendo a la problemática social de las comunidades afectadas por desastres naturales, se enfatizan en las medidas que se deben contemplar en la ley para evitar la dependencia de decretos ejecutivos susceptibles de fines políticos. Lo anterior en función de mitigar las crisis económicas resultantes de fenómenos naturales, incluyendo la agilización de ayuda a damnificados mediante estímulos fiscales.

El análisis del acoso escolar entre adolescente y sus alternativas de atención a través de un marco preventivo desde el desarrollo humano, escrito por Sonia Villaseñor Manrique, siguiendo la teoría de Carl Rogers y la metodología fenomenológica-hermenéutica -a partir de los resultados cualitativos obtenidos- exponen opciones de atención centradas en la investigación acción.

Para concluir, Javier Caballero Galván en su artículo referente a “lo múltiple sin lo uno” el otro barroco de las misiones franciscanas de la Sierra Gorda, establece la relevancia de sacar el objeto arquitectónico de la estética que lo visualiza como una obra de arte de goce. En este sentido se puntualiza la necesidad de darle nuevos significados ontológicos al tema.

Como se podrá apreciar, los artículos y ensayos de este ejemplar de la revista Lucens, exploran significativamente los desafíos para seguir investigando y garantizar el progreso de la ciencia, teniendo siempre presente la responsabilidad ética de poner sus productos al servicio de una vida plena para toda la humanidad.

Se invita a los lectores a sumergirse en las páginas de esta edición y a dejarse inspirar por la pasión y el rigor de los investigadores que contribuyeron de forma significativa en este ejemplar de nuestra revista. La profunda vocación de leer a partir de la novedad y desde la convocatoria que la investigación genera, será la semilla que produce el gran árbol del conocimiento. Deseamos que disfruten de su lectura y que encuentren en ella nuevos cuestionamientos y perspectivas que enriquezcan la comprensión del mundo.



Redefiniendo el aprendizaje: Gamificando la historia a nivel secundaria

Daniela Gómez Cuétara*

Resumen

La innovación en la educación es esencial, especialmente después de la pandemia, que dejó rezagos académicos, sociales e intelectuales en los estudiantes. La escuela tradicional no está logrando abordar adecuadamente estas necesidades, por lo que se hace urgente explorar métodos como la gamificación, que ha demostrado ser efectiva en diversas industrias. Este estudio, realizado en una institución de alto rendimiento académico en la Ciudad de México, utiliza una metodología cualitativa con enfoque de estudio de caso, que analiza las necesidades, diseña mecánicas de juego y evalúa su aplicación en la asignatura de Historia en inglés. El proceso incluye un análisis de las carencias de los estudiantes, el diseño de actividades gamificadas alineadas con los objetivos educativos y su posterior implementación. Los resultados muestran que los estudiantes retuvieron información clave, superando los conocimientos de bimestres anteriores, y mejoraron sus habilidades de recuperación activa de conocimientos, esenciales para el aprendizaje autónomo. A pesar de los desafíos en su implementación, la gamificación tiene un gran potencial para generar cambios significativos en la educación. Es fundamental continuar experimentando con esta metodología en diferentes grados y asignaturas para aprovechar sus beneficios a largo plazo.

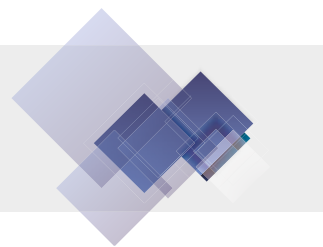
Palabras claves:

Gamificación, secundaria, México, historia, mecánicas de juego, educación, motivación.

Abstract

Innovation in education is essential, especially after the pandemic, which left academic, social and intellectual lags in students. Traditional schooling is failing to adequately address these needs, making it urgent to explore methods such as gamification, which has proven to be effective in various industries. This study, conducted in a high-performing academic institution in Mexico City, uses a qualitative methodology with a case study approach, which analyzes the needs, designs game mechanics and evaluates their application in the subject of History in English. The process includes an analysis of the students' needs, the

*Universidad Motolinía del Pedregal
Escuela de Idiomas, México



design of gamified activities aligned with the educational objectives and their subsequent implementation. The results show that students retained key information, surpassing knowledge from previous bimesters, and improved their active knowledge retrieval skills, essential for autonomous learning. Despite the challenges in its implementation, gamification has great potential to generate significant changes in education. It is essential to continue experimenting with this methodology in different grades and subjects to take advantage of its long-term benefits.

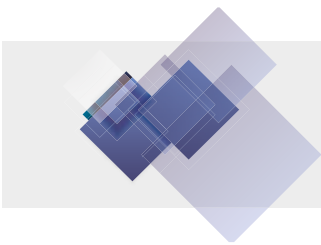
Key words:

Gamification, middle school, Mexico, history, game design, education, motivation.

Introducción

A partir del año 2020 y a causa de la pandemia, se ha tenido que redefinir, reestructurar y replantear la forma en la que entendemos lo que significa aprender. Esta necesidad no solo se limitó a los meses en los que como docentes nos vimos forzados a cambiar la modalidad de las clases, sino que persiste hasta el día de hoy. Apenas se comienzan a vislumbrar los efectos que la educación a distancia ha tenido en los estudiantes, por lo que sería precipitado asumir que los cambios que debemos generar en el ámbito educativo quedaron en el pasado.

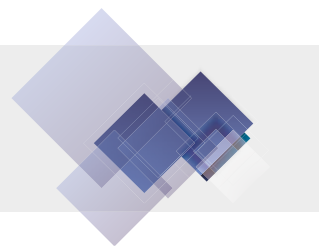
Una de las repercusiones que la educación en línea tuvo en determinados estudiantes fue que el su principal objetivo de ellos se convirtió en simplemente aprobar las materias, relegando el aprendizaje a un segundo plano. Esta situación pudo haber sido ocasionada por diversas razones, entre las cuales se encontró la ausencia de una intención por despertar la curiosidad por aprender, sustituida únicamente por la exigencia de cumplir con los requisitos impuestos por los docentes o los padres. En estos casos, el aprendizaje salió por completo de su radar y el desafío personal se centró en descubrir la manera de obtener la calificación más alta con la menor inversión de esfuerzo, aún si eso significaba que no adquirirían los conocimientos esperados. La prioridad de la mayoría de los alumnos en realidad, incluso padres de familia y ciertos docentes, se convirtió sencillamente en asegurarse que la calificación que se les asignara al final fuera aprobatoria.



Sin embargo, los educadores son conscientes de que su tarea no se restringe únicamente a la transmisión de conocimientos y la evaluación de los estudiantes. Es nuestra responsabilidad mantener a nuestros alumnos motivados, con el fin de garantizar su éxito en el proceso de aprendizaje de la asignatura. Son múltiples las razones por las cuales la motivación desempeña un papel de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto que ha sido objeto de estudio y análisis por diversos autores. Sin embargo, nos centraremos en las observaciones realizadas por C. M. Preciado Carrero y M. K. Chacón (2017) acerca de la importancia de la activación de la curiosidad, la dirección en la generación de metas individuales y la evidencia del progreso, factores que permiten fomentar la participación activa del estudiante. Si consideramos que la orientación y la motivación son la base fundamental en las pautas del aprendizaje, resulta valioso buscar metodologías que puedan abordar de manera directa y efectiva ambos aspectos de manera simultánea. Siendo esto así, la gamificación se presenta como una opción excepcionalmente prometedora.

La gamificación es la implementación de mecánicas y elementos propios de juego en contextos que no son necesariamente de carácter lúdico, con el objetivo de crear experiencias enriquecedoras e influenciar comportamientos. El término se introdujo en 2002 por Nick Peeling para describir el uso de interfaces similares a los videojuegos en dispositivos electrónicos de uso comercial como cajeros automáticos y máquinas expendedoras. Fue en 2005 que la plataforma Bunch Ball, fundada por Rajat Paharia, propuso una forma práctica y generalizada de usar la gamificación en diferentes negocios e industrias.

Kevin Werbach (2016, citado en Khaitova, 2021), por su parte, identificó tres elementos fundamentales para definir la gamificación. En primer lugar, los componentes del juego, los cuales implican las herramientas que utilizan los juegos para generar involucramiento, colaboración y motivación, como puntajes, niveles, badges, ratings, avatares, premios, misiones, entre otros. En segundo lugar, el diseño de la mecánica del juego, o *game design*, implica la integración de dichos componentes y estructuras para aplicarlas al contexto deseado. Por último, el contexto, cuyo objetivo principal no es formar parte del juego, sino que se utiliza como herramienta para alcanzar otros objetivos.



De acuerdo con Sebastian Deterding, en colaboración con otros autores, (2011, p. 13), la gamificación se relaciona, pero se distingue de otras prácticas lúdicas según la Figura 1.

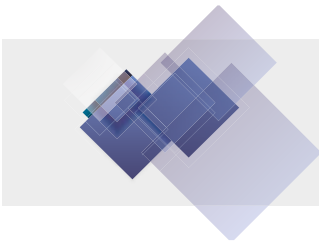


Obtenido de From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. (p. 13), por Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L., 2011, Mindtrek

Mientras en inglés se tienen términos distintos que definen la manera en la que interactuamos con un juego, *game* y *play*, en español solamente contamos con una palabra para ambos. Esto dificulta la comprensión si no se conoce cómo éstas definen la diferencia entre gamificación y game-based learning, por ejemplo. De forma muy simple, *play* se refiere al acto de jugar, mientras que *game* es el sistema estructurado que se juega. Según Sutton-Smith (1997, p. 5), la ambigüedad de los términos se sigue presentando en inglés, aún con términos distintos, por la simple diversidad de los tipos de juego, tipos de jugadores, tipos de materiales y recursos que requieren, tipos de escenarios que existen, hasta los sentimientos que genera en el jugador.

Deterding, entre otros (2011), proponen dos ejes para distinguir la gamificación de otros métodos o prácticas, dependiendo del cuadrante en el que se encuentre. Propone el eje y, denominado de *game* y *play*, dependiendo de si el juego tiene un propósito (ya sea educativo o no) o si se limita al simple placer de jugar. Por otro lado, el eje x hace referencia al uso parcial o total de mecánicas de juego. De esta manera, podemos entender que la gamificación hace uso parcial de mecánicas de juego con objetivos concretos. Por el contrario, game-based learning hace uso total de un juego diseñado específicamente para cumplir objetivos concretos. A esto también se le llega a conocer con el término "juego serio" o "*serious*" *game* en inglés.

Finalmente, definen la "ludificación de la cultura" como el fenómeno resultante del efecto que los videojuegos y juegos de mesa han generado en la cultura. Este impacto puede equipararse en términos de influencia formativa al que tienen el cine, la televisión y la literatura. Todos han logrado trascender el ámbito del entretenimiento hasta llegar a permear en la configuración misma de nuestra cultura. Como consecuencia lógica, tecnologías, conceptos, referencias y prácticas provenientes de los juegos se han fusionado con otras áreas. Es precisamente por esta razón que podemos apreciar la presencia de mecánicas

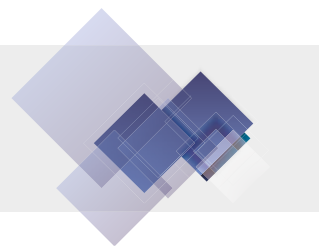


de juego en prácticamente cualquier industria, de una forma u otra, especialmente aquellas que requieren generar incentivos para incrementar ventas o retención de clientes.

Según Nazokat Fayzullayevna Khaitova (2021), el número de escuelas, universidades y otras instituciones educativas que están utilizando gamificación o game-based learning en sus prácticas aumenta cada año. Algunas utilizan sistemas de puntaje en lugar de calificaciones tradicionales, promueven el trabajo colaborativo tanto en el aula como en el entorno virtual, e incluso hacen uso de herramientas gamificadas en sus plataformas de e-learning (Learning Management Systems, en inglés). Otras han optado por integrar el game-based learning al invertir en el diseño de software para generar sus propios videojuegos con objetivos educativos. Algunos ejemplos de servicios y comunidades que utilizan cierta forma de game design como metodología principal para la educación incluyen World of Classcraft, MinecraftEdu, Code School, Zombie-Based Learning, entre otros.

Si bien es cierto que su uso en la educación está aumentando, algunos docentes, personal administrativo y padres de familia aún la consideran una metodología riesgosa y confusa. Esta percepción limita las oportunidades para aquellos docentes que sí desean experimentar con ella e integrarla a sus prácticas educativas. A pesar de la existencia de múltiples estudios y artículos de investigación que respaldan las abundantes ventajas de la gamificación en la educación, resulta complicado persuadir a otros de probar estrategias que no han experimentado de forma personal. La resistencia al cambio y falta de familiaridad con esta metodología son los principales impedimentos por los cuales aún no se ha logrado posicionar como una opción viable para todos los docentes. Aunado a esto, sin el respaldo y el apoyo por parte de las instituciones educativas, resulta difícil esperar que los profesores sean capaces de experimentar con nuevas estrategias sin permitirles cometer errores y tomar riesgos que eventualmente podrían perfeccionar su enfoque educativo.

No obstante, debemos considerar que existe la posibilidad que la gamificación no sea tan complicada de proponer, diseñar e implementar como se piensa. Debido a que la gamificación no se limita a agregar juegos a las clases, es importante familiarizarse con la teoría y aprender del trabajo que otras personas ya han realizado. Sin embargo, esta curva de aprendizaje es esperable con cualquier método de enseñanza y siempre es necesario plantearnos la posibilidad de experimentar con metodologías nuevas, aún si éstas implican riesgos.



Si bien existe información amplia sobre la teoría de la gamificación, es verdad que puede resultar complicado encontrar bibliografía que guíe a los docentes sobre cómo aplicarlo de forma práctica y efectiva. La aplicación puede ser un desafío, pero una vez que se comprende el proceso de diseño, se vuelve enormemente enriquecedor y mucho más accesible para su implementación en otras materias o grupos de estudiantes.

1. Metodología

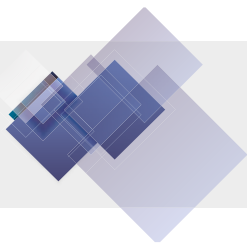
En este estudio de caso se analiza el proceso de diseño, implementación y un esbozo de los resultados de la asignatura gamificada de Historia, la cual fue impartida en inglés. Esta se llevó a cabo en una escuela privada de alto rendimiento académico de la Ciudad de México.

Para el estudio se contó con la participación de 52 estudiantes de primero de secundaria distribuidos en dos grupos con una proporción equitativa de hombres y mujeres. Los alumnos con edades alrededor de 12 años, y tenían clase tres veces por semana. El estudio se enfocó en un único bimestre, el cual se centró en la historia de la Grecia Antigua como tema principal.

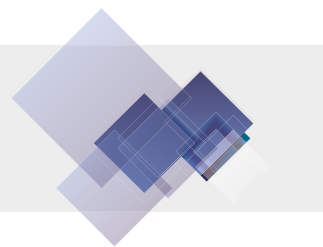
Se identificaron las necesidades de los alumnos a lo largo del primer semestre del ciclo escolar, es decir, una vez que ya se había establecido un vínculo entre alumnos y docente. También se llegó a estas conclusiones junto con el departamento de Psicopedagogía y Coordinación, quienes ya conocían a los estudiantes con anterioridad, con la intención de tener la mayor cantidad de información verídica posible. Dichas necesidades se encuentran identificadas y condensadas tal y como se muestra a continuación:

Falta de independencia, probablemente por la estructura rígida que llevaban en primaria, lo cual resultó en una inhabilidad o dificultad para generar una estructura propia. Esto complicó que desarrollaran habilidades como identificar ideas principales, tomar apuntes y organizar ideas de manera independiente.

- Falta de motivación por aprender y realizar el trabajo en clase, probablemente generada por la pandemia



- Ansiedad social, la cual se podía presentar de dos formas: algunos se mostraban incapaces o inseguros trabajando sin otro compañero o dentro de un equipo, mientras que otros evidenciaban una renuencia absoluta a trabajar de forma colaborativa
- Metacognición pobre, es decir, que la mayoría de los alumnos no podían identificar cómo aprendían o cuáles eran las estrategias de estudio más efectivas para ellos mismos
- Cierta familiarización con la temática de la unidad, por lo que varios de los alumnos estaban interesados en el objeto de estudio, aunque no necesariamente por realizar el trabajo en clase. Apreciaban tener oportunidades de demostrar lo que ya conocían de los temas que se revisaban en clase
- Diferentes niveles de pensamiento crítico. Mientras algunos alumnos evidenciaron esta habilidad en niveles sobresalientes, muchos otros presentaban una falta de pensamiento crítico importante.
- Inmadurez, ya que pasaron los últimos años de la primaria en aislamiento, los cuales también son los inicios de la pubertad.
- Búsqueda de actividades adicionales que les otorgaran puntos extras, no solamente para obtener una mejor calificación, sino porque aprecian el reconocimiento que reciben gracias a ellos
- La institución, los padres de familia y, como resultado, los alumnos, ponen demasiado énfasis en la calificación, mucho más que en el rendimiento, el cual no se puede reflejar en la calificación. Para quienes su único interés era aprobar la materia, estaban en la ventajosa posición de saber que la Secretaría de Educación Pública no permite reprobar alumnos. Como consecuencia, pueden no realizar ninguna actividad y los docentes están obligados a encontrar una manera de hacer que aprueben, aunque no lo merezcan. Además, los estudiantes que buscaban obtener calificaciones altas para recibir el reconocimiento de sus padres, a menudo experimentaban niveles elevados de ansiedad y estrés. Debido a las exigencias académicas, muchos se sienten orillados a utilizar Inteligencia Artificial o pedir ayuda a otros para que sus trabajos reflejen habilidades más altas de las que tienen en realidad.



Una vez identificado el perfil y las necesidades del grupo, era necesario establecer los objetivos de la unidad, no solamente en cuanto a contenido sino también a habilidades. Para tener más información al respecto, se realizó una evaluación previa para identificar los conocimientos y habilidades con los que ya contaban. Se decidió realizar un proyecto (Tabla 1) en lugar de un examen debido a que se identificó junto con otros docentes la dificultad de los estudiantes para estudiar y contestar los exámenes correctamente. Por esta razón, la prioridad fue encontrar las habilidades que habían logrado desarrollar en el primer semestre del año escolar.

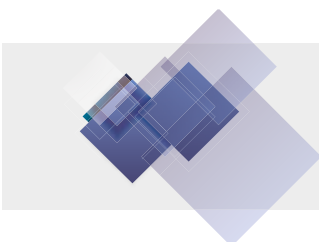
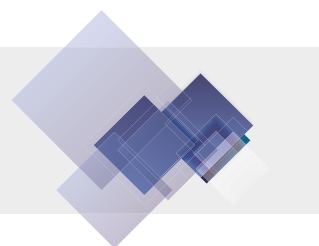


Tabla 1

Resultados de la evaluación preliminar

Método de evaluación	Proyecto de investigación y presentación grupal
Descripción	Los alumnos, en equipos de cuatro integrantes, debían escoger una festividad que se llevara a cabo durante el invierno e investigar su historia, costumbres y simbología. Ninguna celebración se podía repetir y no podían escoger Navidad, ya que todos estaban familiarizados con ella. Diseñarían una puerta inspirada en <i>The Nightmare Before Christmas</i> para usarla como ayuda visual para su presentación frente al grupo. Al final de todas las presentaciones, el grupo votaría por una de las festividades y las celebraríamos antes del periodo vacacional de invierno.
Resultados	Algunos equipos no fueron capaces de hacer la actividad correctamente, en especial sin la sensibilidad cultural que tratamos de cultivar dentro del salón de clase. Las investigaciones eran superficiales y muchos cometían errores siguiendo las instrucciones del proyecto, aun cuando se hizo por etapas y con suficiente tiempo para realizarlo dentro del salón de clase. En los casos en los que no respetaban el tiempo de clase para trabajar, debían hacerlo en casa y sin la supervisión del maestro se encontraban con dudas que no tenían cómo resolver. Al final, incluso hubo equipos que no entregaron el proyecto y prefirieron perder ese porcentaje de su calificación.
Conclusiones	– Los proyectos largos generan intimidación y ansiedad, por lo que tienden a posponerlos – Las actividades deben estar planeadas para que se tengan que hacer y entregar dentro de los 45 minutos asignados para la clase para evitar que sientan tentación por dejarlo para después – Necesitan tener acceso al material de clase desde casa, de manera que puedan revisarlo y consultar cualquier duda o aclaración sin necesidad de enviar mensajes fuera del horario de trabajo establecido – El sistema de evaluación debe garantizar que los estudiantes no tengan opción de no entregar la actividad

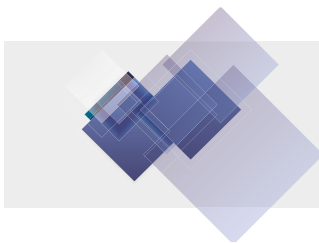
Fuente: elaboración propia



Una vez identificadas cómo se vincularían las necesidades de los alumnos con los objetivos de la materia, fue necesario investigar qué recursos, elementos y mecánicas de juego se podían utilizar para alcanzarlos. Un recurso bastante útil es la tabla generada por Deterding (2011, p. 12), la cual presenta los diferentes tipos de elementos y mecánicas de juego que se pueden aplicar a la gamificación. Debido a que la tabla está traducida del inglés e incluye términos exclusivos de la industria de los videojuegos, es importante puntualizar en sus definiciones. Jugabilidad se refiere a la manera en la que los jugadores interactúan con el juego. *Mechanics-Dynamics-Aesthetics*, MDA por sus siglas en inglés, es el marco que analiza las propiedades de los juegos según sus componentes mecánicos, dinámicos y estéticos. CEGE, *Core Elements of the Gaming Experience*, es el marco que evalúa los juegos según la experiencia que genera en el usuario. Finalmente, se le conoce como *playtests* a las partidas de prueba que se hacen de un juego para identificar errores antes de lanzarlo al mercado.

Tabla 2
Niveles de integración de elementos en experiencias de juego

Nivel	Descripción	Ejemplos
<i>Patrones de interfaces de game design</i>	El diseño natural y efectivo de componentes que faciliten la interacción y el diseño de soluciones a un problema en contexto, incluyendo sus implementaciones prototípicas	Insignias, tablas de clasificación, niveles
<i>Patrones y mecánicas de game design</i>	Partes del diseño de un juego que se repiten con frecuencia y que se relacionan con la jugabilidad	Restricciones de tiempo o recursos, toma de turnos
<i>Principios y heurística de game design</i>	Pautas evaluativas para abordar un problema de diseño o analizar una propuesta de diseño de solución	<i>Enduring play</i> (tiempo que el jugador puede mantenerse concentrado en el juego), metas claras, variedad de estilos de juego
<i>Modelos de juego</i>	Modelos conceptuales de los componentes de juego o de experiencias de juego	MDA, desafío, fantasía, curiosidad, Core Elements of Gaming Experience (CEGE)



Métodos de game design

Prácticas y procesos específicos al game design

Playtests, diseño centrado en el juego, game design consciente de los valores

Obtenido de *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*. (p. 12), por Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L., 2011, Mindtrek

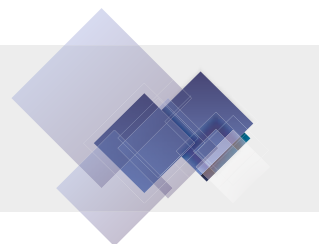
1.1 Diseño de la materia gamificada

A partir de las necesidades de los alumnos y los niveles de los elementos de juego propuestos en la tabla, se hizo una correlación entre ambas para identificar las que mejor las satisfacerían. En la Tabla 3 están detalladas las estrategias que se diseñaron, la función que cumplían en el juego y cómo se utilizaron en el salón de clases.

Tabla 3

Propuesta de mecánicas de juego para la asignatura

Estrategia	Función u objetivo	Uso práctico
1.1.1 Tablero	Ofrecer a los alumnos estructura, en cuanto al orden temático de la materia, así como despertar curiosidad	Se entregó a cada alumno una copia del tablero que pegaron en sus cuadernos
1.1.2 Puntajes y tabla de clasificación individual o score-sheets	A cada actividad se le asignaría un puntaje (del 0 al 50), dependiendo de la efectividad de la ejecución	Se entregó una copia a cada alumno y debían tenerla pegada y actualizada en su cuaderno
1.1.3 Desafíos	Actividad que los alumnos tendrían que completar en los 45 minutos de clase	Cada clase tendría su propia actividad, es decir, evidencia de trabajo
1.1.4 Misiones	Actividades que los alumnos tendrían que realizar de forma independiente en casa	Serían explicadas en clase y realizadas en casa con material distinto al propuesto por la institución académica
1.1.5 Side-quests o misiones secundarias	Actividades opcionales que los alumnos podían realizar si querían puntos extras	Se publicaban en el sitio web y estaban disponibles todo el bimestre
1.1.6 Sitio web	Página web a la que podían acceder desde casa si tenían alguna duda o si se ausentaron a la clase	El sitio web funcionaba como planeador de clase y se actualizaba diariamente
1.1.7 Insignias	Reconocimientos para los alumnos que trabajaban excepcionalmente bien	Se mandaron a hacer sellos que se colocaban directamente sobre sus <i>score-sheets</i>



<i>1.1.7 Insignias</i>	Reconocimientos para los alumnos que trabajaban excepcionalmente bien	Se mandaron a hacer sellos que se colocaban directamente sobre sus <i>score-sheets</i>
<i>1.1.8 Equipos</i>	Equipos generados junto con el departamento de Coordinación y Psicopedagogía	Algunos desafíos estaban diseñados para que se tuvieran que realizar de forma colaborativa
<i>1.1.9 Niveles</i>	Dos semanas antes del periodo de exámenes, se hacía un conteo del puntaje de cada alumno. Si cumplían con el 80% del puntaje total, pasaban al Nivel 2 y podían exentar el examen bimestral.	Sin importar el nivel que tuvieran, aún tenían que seguir completando las actividades de forma normal. Solamente afectaba el examen
<i>1.1.10 Vidas</i>	Los alumnos tenían 5 vidas en su <i>score-sheet</i> , las cuales podían perder por mala conducta. Si perdían todas sus vidas, estaban obligados a hacer el examen, independientemente del nivel que tenían	Las vidas se registraban directamente en la <i>score-sheet</i> y bastaba con tacharla en el cuaderno del alumno para llevar el registro

Fuente: elaboración propia



Sobre cada casilla se agregó una imagen distintiva que pudiera generar curiosidad en los alumnos por saber cuál sería el objeto de estudio de cada actividad.

Figura 2.
Tablero diseñado para la unidad sobre Grecia Antigua



1.1.2 Puntajes y tabla de clasificación individual o score-sheets

16

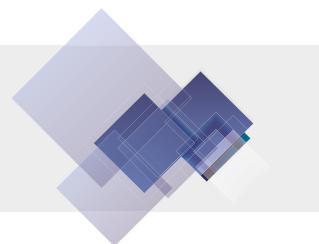


Tabla 4
Criterios de evaluación para la asignación de puntajes

0 pts.	10 pts.	20 pts.	30 pts.	40 pts.	50 pts.
No entregó el desafío o la misión o la copió de algún compañero.	El desafío parece ser plagio o fue realizado con información incorrecta. El alumno debe repasar el tema y repetir el desafío.	El desafío no sigue las instrucciones o contiene errores que requieren que el alumno repase el tema y repita el desafío por completo.	El desafío no sigue las instrucciones o está incompleto. Los errores que contiene requieren que el alumno repase el tema y los corrija para subir su puntaje.	El desafío está casi completo o contiene errores que se deben corregir.	El desafío se completó correctamente, con información correcta y demuestra dominio del tema.

Fuente: elaboración propia

Dependiendo del puntaje que recibían, los alumnos debían repetirlo o completarlo hasta recibir el puntaje más alto. Sin embargo, esto se dejaba a discreción del alumno. Podían entregar la misma actividad el número de veces que fueran necesarias, hasta que alcanzaran los 50 puntos.

La *score-sheet* incluía una tabla en la que el docente podía registrar el puntaje del alumno. Era responsabilidad del alumno entregar la actividad junto con la *score-sheet* al docente para asignar los puntos. También incluía un espacio dedicado a mostrar las insignias que habían alcanzado en cada clase a lo largo del bimestre, las vidas representadas como corazones, el puntaje total, calificación total y un espacio para notas generales.

Se entregó una a cada alumno junto con sus tableros. Estas, adicionalmente, aminoraron la carga de trabajo para el docente, ya que muchos de los mensajes que se reciben por parte de los padres de familia son para conocer el desempeño de sus hijos dentro del salón de clases. Fue una forma efectiva de mantener una especie de comunicación pasiva con los padres de familia.

Figura 3
Score-sheet utilizada durante el ciclo escolar siguiente para la unidad sobre prehistoria

Fuente: figura propia

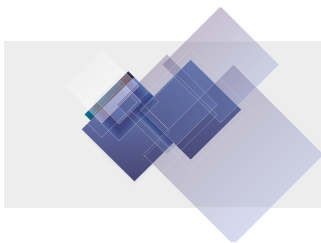


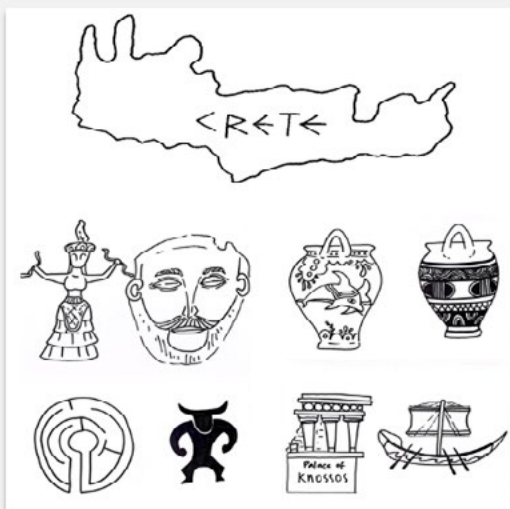
Figura 4

Desafío relacionado a la cultura minóica y micénica, así como el material adicional correspondiente

Minoicos y Micénicos

Desafío: Clasificar las imágenes dependiendo de la cultura a la que hacen referencia.

1. El grupo se dividirá en dos equipos. Un equipo leerá las páginas en el libro de texto que detallan la cultura minóica, mientras que el otro leerá exclusivamente sobre la cultura micénica. Tendrán solamente 10 minutos para leer y tomar notas al respecto.
2. Un representante de cada equipo pasará al pizarrón, en el cual estarán colocadas las imágenes que deberán clasificar.
3. Los representantes pueden recibir ayuda de su equipo, pero ningún equipo puede utilizar el libro, solamente sus notas.
4. Una vez que todas las imágenes estén clasificadas, el docente colocará las imágenes directamente sobre el tablero del salón, revisando que hayan estado correctamente clasificadas.
5. Una vez terminada la clasificación sobre el tablero, los alumnos tomarán nota utilizando las imágenes como referencias a cada cultura.



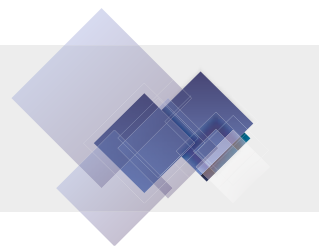
Fuente: figura propia

Además, a lo largo del bimestre se hicieron revisiones de las *score-sheets* para dar aviso a los padres de familia cuyos hijos estaban en riesgo de no pasar al Nivel 2 o, en su defecto, no pasar la materia. Debido a que dentro de las *score-sheets* se registraban las insignias, esto también permitía que los alumnos mostraran el reconocimiento que recibían en clase a sus padres.

Al final del bimestre, se calculaba el puntaje final, el cual representaba el 100% de la calificación. A partir del puntaje obtenido por cada alumno, se determinaba el porcentaje total de puntos que habían alcanzado, lo que se traducía en a su calificación final del bimestre.

1.1.3 Desafíos

Como se puede apreciar en la Tabla 3, se le llamó desafío a la actividad que realizarían los alumnos en cada clase. Algunos desafíos demandaban la totalidad de la clase de 45 minutos, mientras que otros implicaban actividades cortas, de 10 a 15 minutos, después de presentar la temática. La Figura 4 detalla uno de los desafíos que se llevó a cabo.



En este caso, la actividad que debían entregar para recibir su puntaje consistía en utilizar las imágenes para definir las características de cada cultura. Algunos estudiantes optaron por organizar la información en una tabla comparativa, mientras que otros reprodujeron el tablero y elaboraron un mapa mental que asimismo utilizaba la geografía de Grecia para distinguir ambas culturas.

Para los alumnos que se ausentaran, había una aclaración en el sitio web sobre cómo hacer la actividad de forma individual.

1.1.4 Misiones

El propósito de las misiones, que eran esencialmente tareas, era introducir el tema de la siguiente clase o bien, reforzar el contenido de la clase, brindando a los alumnos la oportunidad de explotar su creatividad. Sin embargo, es importante recordar que la institución en la cual se llevó a cabo el caso era reconocida por su alto rendimiento académico, lo que implicaba que docentes de otras asignaturas también asignaban tareas y trabajos regularmente. Por esta razón, se procuraba limitar las misiones con el objetivo de evitar generar un estrés innecesario en los alumnos.

Figura 5
Misión relacionada a la arquitectura griega

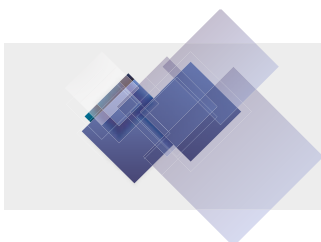
Arquitectura griega

Misión: Diseñar un templo dedicado a su deidad favorita, siguiendo características de la arquitectura griega.

1. Los alumnos verán dos videos acerca de las características principales de la arquitectura griega. Los dos videos tenían una duración de 2 minutos y medio cada uno.
2. Diseñarán un templo a su dios griego favorito, siguiendo los estándares de la arquitectura griega. Escogerán si será dórico, jónico o corintio. Pueden usar el PDF que se adjuntó como guía o hacerlo desde cero.
3. Escribirán una descripción corta debajo del templo en la que expresen cuáles aspectos de la cultura griega decidieron incluir.

Fuente: elaboración propia

La ventaja que tienen las misiones sobre los desafíos es que los alumnos tienen acceso a internet y a diversos recursos que no están disponibles dentro de la escuela, además de disponer de más tiempo. En el análisis de necesidades se reconoció el deseo por destacar e ir más allá de lo que se les solicita. Las misiones les permiten explotar su creatividad al máximo, sin que el hecho de no hacerlo repercuta en su puntaje. La figura 5 contiene una de las misiones que realizaron los alumnos, después de revisar los principales dioses del panteón griego.



1.1.5 Side-quests o misiones secundarias

Las *side-quests* o misiones secundarias resultaron sumamente útiles, ya que, como se mencionó anteriormente, la mayoría de los alumnos tenían la certeza de que siempre recibirían calificaciones aprobatorias por orden de la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, la institución y los docentes se esforzaban por justificar las calificaciones, a menudo mediante trabajos adicionales. El proceso de diseñar, gestionar y evaluar una actividad adicional, especialmente durante las últimas semanas del bimestre, suele generar un nivel de estrés innecesario en el docente. Por este motivo, se informó a alumnos y padres de familia que la única actividad extra que podrían realizar para mejorar su calificación estaría disponible en el sitio web desde el principio del bimestre, misma que se detalla en la Figura 6.

Debido a la naturaleza de la actividad, la extensión de la misma variaba en función del puntaje que requiriera el alumno para aprobar. Esta flexibilidad permitía que los estudiantes que no necesitaban el puntaje extra de todas formas se sintieran motivados a participar, ya que tenían la opción de realizar la actividad sobre un solo monumento o escultura.

Figura 6
Side-quest sobre arquitectura y esculturas griegas en la Ciudad de México

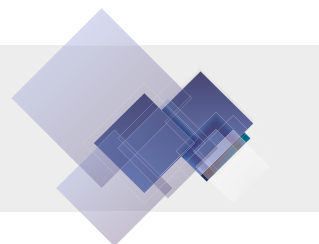
Encontrar la antigua Grecia en México
Misión: Identificar esculturas y elementos arquitectónicos inspirados o basados en la arquitectura griega en la Ciudad de México.

- Los alumnos deberían identificar la mayor cantidad de elementos y condensarlos en la siguiente tabla:

Nombre del monumento	Ubicación	Características que comparte con la cultura griega	Ejemplo de la cultura griega
Hemiciclo a Juárez	Col. Santa María la Ribera	–Incluye 10 columnas dóricas...	Templo de Delos

- Los alumnos tendrían que escribir al menos 50 palabras detallando las características. En este ejemplo, podrían explicar lo que son las columnas dóricas.
- Podrían incluir el número de monumentos que deseen, siempre y cuando puedan justificar su relación con la cultura griega.
- Cada monumento correctamente identificado otorgaría al alumno 20 puntos sobre su puntaje total al final del bimestre.

Fuente: elaboración propia



1.1.6 Sitio-web

El sitio web (Figura 7 y 8) desempeñó un papel fundamental, ya que, como menciona en la Tabla 3, también funcionaba como planeador de clase. Como docente, no siempre se cuenta con los conocimientos o el tiempo necesario para aprender sobre diseño web. Sin embargo, Notion es una herramienta que combina varias aplicaciones en una sola plataforma para crear y gestionar espacios de trabajo. Gracias a que es una herramienta gratuita, el cualquier docente puede aprender rápidamente a usarla con los tutoriales y plantillas que el sitio ofrece. Una vez publicado el espacio de trabajo, este se convierte en un sitio web.

Adicionalmente, el docente podía esconder las actividades a las que los alumnos no podían tener acceso aún, para evitar que se adelantaran.

El sitio cuenta con los siguientes elementos:

Figura 8
Código escaneable para acceder al sitio web

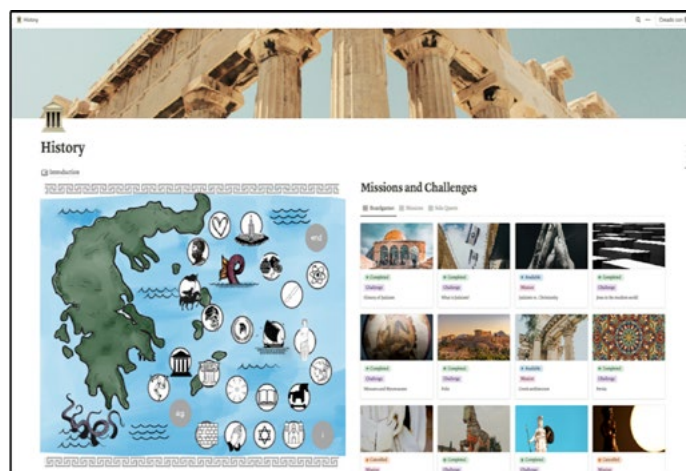


Fuente: elaboración propia

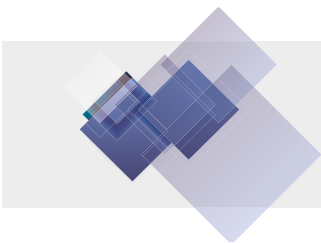
- Una introducción en la cual se detalla la forma de trabajo y lo que se puede esperar de la materia
- El tablero
- Las misiones y los desafíos en el orden en el que aparecen en el tablero. Además, las imágenes coinciden con el ícono que se seleccionó para el tablero. Aquí podían encontrar las instrucciones de cada uno, el material que necesitarían y si lo debían realizar en equipos, parejas o de forma individual.
- Las *side-quest* disponibles, junto con sus respectivas instrucciones y material.
- Recursos extras como colecciones de videos en YouTube o capítulos escaneados de libros de referencia.

Figura 7

Captura de pantalla del sitio web generado para la unidad de Grecia



Fuente: elaboración propia



1.1.7 Insignias

Las insignias se imprimieron en forma de sellos con los diseños de la Figura 9 y se utilizaron para reconocer a los alumnos de las siguientes maneras:

- **The artist:** “El Artista” se otorgaba a los alumnos que abordaban los desafíos o las misiones con un enfoque creativo y original. También se reconocía a los alumnos que se esforzaban por entregar actividades visualmente atractivas.
- **The overachiever:** Esta insignia, que se traduce como alguien que va más allá de lo esperado, se reservaba para quienes realizaban una *side-quest* de manera excepcional.
- **The team player:** Si los alumnos mostraban un desempeño excepcional al trabajar en equipo durante la clase, se le otorgaba la insignia a cada miembro.
- **The global citizen:** Los alumnos cuyas participaciones fueran respetuosas, esclarecedoras y empáticas con otras culturas y formas de pensamiento recibían la insignia de “Ciudadano Global”.
- **The master:** Si el juego se completaba al 100%, es decir con todas las misiones y desafíos con su puntaje máximo, para el final del bimestre recibían la insignia de “El Maestro”.

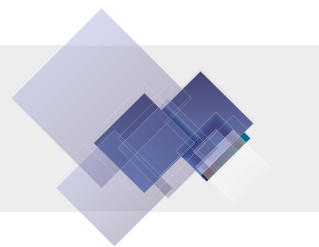


Fuente: elaboración propia

1.1.8 Equipos

Para fomentar relaciones más sanas y beneficiosas, se organizaron cinco equipos por grupo, cuidadosamente configurados. Este diseño se llevó a cabo en colaboración con el departamento de Coordinación y Psicopedagogía, con el objetivo de contar con la información sobre los alumnos más completa posible, no solo a nivel académico, sino también emocional y social.

Si bien no todos los desafíos se llevaban a cabo en equipos, se fomentó la colaboración entre los alumnos al menos una o dos veces por semana, incluso si solo era durante una fracción de la clase.



1.1.9 Niveles

Se consideró la opción de llamarle niveles a la dinámica descrita en la Tabla 3. Sin embargo, debido a que la metodología resultaba complicada de explicar a alumnos, directivos y padres de familia, se decidió evitar el uso de ese término. A pesar de esto, sí se implementó el sistema de niveles con las características señaladas anteriormente, con la única diferencia siendo el nombre con el que se refería a ellos. Debido a que los alumnos ya estaban familiarizados con el concepto de exenciones, se explicó que las personas con más del 80% de puntaje total podrían exentar, mientras que el resto debería presentar un examen de conocimientos para evitar un posible rezago.

El examen que debían presentar estaba basado en los desafíos y las misiones de la unidad, como el ejercicio mostrado en la Figura 10. Además, en lugar de recibir una calificación por el examen, cada reactivo tenía un puntaje. El puntaje total del examen se sumaba al puntaje de los desafíos y las misiones. Esto ayudaba a compensar por los puntos que les hicieron falta para pasar al Nivel 2.

Figura 10

Ejercicio del examen basado en el desafío de la Figura 4

4. What do each of the following drawings represent? Write a short description of each. Write in **blue** if it's part of the Minoan culture and **red** if it's part of the Mycenaean culture. (You can get up to 2 pts. per drawing)

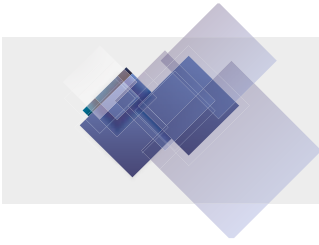
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____

Fuente: elaboración propia

1.1.10 Vidas

La institución educativa requería que los docentes asignaran una calificación específica dedicada a la conducta de los alumnos, lo que implicaba que se llevara un registro detallado a lo largo del bimestre. Con el fin de facilitar el proceso, se decidió integrar las vidas a la *score-sheet* como una forma de comunicar visualmente su comportamiento. Esto facilitaba asignar las calificaciones correspondientes y, adicionalmente, ofrecía acceso a esta información a los padres que la requirieran antes de que se asignaran.

Se utilizaron corazones, los cuales se pueden apreciar en la Figura 3, ya que muchos



juegos de computadora utilizan el mismo ícono para expresar las oportunidades que tiene un jugador para participar. Los estudiantes que perdieran todas sus vidas, además de reprobado la calificación de conducta, estarían obligados a resolver el examen del bimestre, independientemente de su nivel.

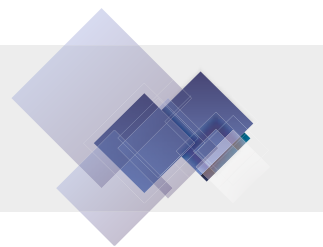
1.2 Evaluación final

Al final del bimestre, se hizo una evaluación de conocimientos generales en Google Forms, la cual incluía una encuesta cuyo objetivo era abrir un espacio para que los alumnos vertieran sus opiniones referentes a la nueva metodología. La evaluación de conocimientos no se tomó en cuenta para la calificación del bimestre de los estudiantes y no se les dio aviso previo, para evitar que se prepararan para ella. Esto permitió evaluar qué información genuinamente retuvieron sin necesidad de repasar o memorizar a lo largo del bimestre. Las preguntas eran de desarrollo, ya que se buscaba identificar las habilidades de comprensión y pensamiento crítico, más allá de una simple retención de la información. Algunas de las preguntas fueron:

- ¿Cuál fue el rol de Paris en la Guerra de Troya?
- ¿Cuál es el conflicto principal en La Odisea?
- ¿Qué es el ágora?
- Escoge un dios griego y describe 5 características.

Las preguntas de la encuesta referente a la metodología de gamificación incluían, pero no se limitaban a:

- En escala del 1 al 5, ¿qué tan cómodo/a te sentiste trabajando con esta metodología?
- ¿Crees que aprendiste más o menos que el bimestre anterior?
- ¿Cómo calificarías la forma en la que has trabajado en comparación del bimestre pasado?
- ¿Cómo mejorarías el juego? ¿Hay algo que te gustaría agregar o eliminar del juego?
- ¿Consideras que deberíamos continuar trabajando con esta metodología el resto del año?
- ¿Tienes comentarios, observaciones o recomendaciones que te gustaría hacer sobre la clase?



2 Resultados

La forma más inmediata de identificar si la metodología había sido efectiva o no es a través de la evaluación de Google Forms. En la Tabla 5 están condensados los resultados.

A partir de la evaluación de conocimientos realizada mediante un formulario en Google Forms, se obtuvieron indicadores objetivos sobre el aprendizaje adquirido por los estudiantes. El 97% de los estudiantes evaluados afirmaron haber retenido información clave de la asignatura, superando los conocimientos reflejados en bimestres anteriores. Por ejemplo, al ser consultados sobre la composición de una polis griega, la mitad del grupo logró identificar correctamente sus elementos esenciales, lo que indica un avance en la comprensión estructurada de los conceptos. Además, el uso espontáneo de la técnica de active recall por parte de los alumnos, al proporcionar información relevante incluso cuando no recordaban una respuesta exacta, evidencia una mejora en sus habilidades de recuperación activa de conocimientos, una competencia clave para el aprendizaje autónomo y a largo plazo. Estos resultados reflejan un impacto positivo en el nivel cognitivo alcanzado por los estudiantes, más allá de sus opiniones o de las observaciones cualitativas del docente.

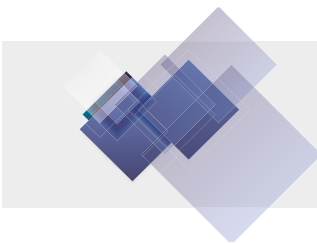
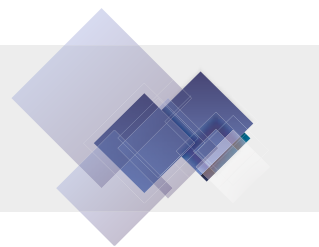


Tabla 5
Resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación final

Resultados del caso <i>33 de los 52 alumnos realizaron la evaluación final</i>	
Resultados cuantitativos relacionados a las opiniones de los estudiantes sobre la metodología	Resultados cualitativos basados en la evaluación de conocimientos
–Del 1 al 5, los alumnos calificaron su familiaridad con la nueva metodología con un promedio de 4.3. –El 97% de los alumnos evaluados afirmaron haber aprendido más que en los bimestres anteriores. –Al pedir que compararan cómo trabajaron a comparación del bimestre anterior, el 70% afirmó haber trabajado mejor; el 14%, que trabajó igual; y 5.8% que no habían trabajado bien. –Al preguntarles si les gustaría continuar trabajando con gamificación, el 82% opinó que sí; 11.7%, que no tenían preferencia; y 2%, que no. –52% de los estudiantes no cambiarían nada del juego; 8.8% mencionaron que les gustaría integrar más tecnología; y 8.8% mencionaron algún tipo de problema con la gestión del trabajo en equipo. Otros comentarios incluyeron premiar a los equipos que tuvieran más insignias de <i>Team Player</i>, realizar más actividades fuera del salón de clases, ver menos videos dentro del salón de clases y hacer los challenges más lúdicos.	Las respuestas de los alumnos fueron muy generales, es decir, evitando entrar en detalle. Sin embargo, a diferencia de los exámenes anteriores, la información que incluían era, en su mayoría, correcta. Considerando que no tenían por qué estudiar para la evaluación y que muchos de ellos no tuvieron que realizar examen bimestral, la cantidad de información que retuvieron fue considerable. Algunos alumnos no contestaban la pregunta que se les planteó, aunque en lugar de dejarla en blanco cuando no conocían la respuesta, incluían la información relacionada al tema de la pregunta que sí recordaban. Este ejercicio se conoce como <i>active recall</i>, la cual es una técnica de estudio muy útil a la que no se les introdujo durante el bimestre, pero que realizaron bastante bien. No obstante, dentro del contexto de un examen, sí es importante que se resuelva la pregunta que se les planteó, por lo que eventualmente tendrán que desarrollar la habilidad de identificar correctamente qué información se está solicitando.
Resultados cualitativos relacionados a las opiniones de los estudiantes sobre la metodología	
– Los comentarios de los alumnos sobre sus sentimientos y opiniones con respecto al método y la clase fueron abrumadoramente positivos. Algunos de los comentarios de los alumnos incluyeron: “Creo que este juego de mesa es mucho mejor que las clases del bimestre anterior”, “El juego es perfecto, no le cambiaría nada”, “Puedo decir que es más divertido y se trabaja mejor. Es una mejor forma de aprender”, “Me encanta este juego de mesa”, “¡Esta forma de aprender es muy divertida! Me encanta, me gustaría que hicieran esto en todas mis materias.”, “Tu metodología de enseñanza es excelente”, “La idea del juego fue muy creativa y divertida”, entre otros.	En un examen cuyo propósito principal es saber si los alumnos obtuvieron los conocimientos esperados o no, es de gran ayuda que los alumnos eviten dejar preguntas en blanco, respondan correctamente la pregunta correctamente o no. Esto ayuda a identificar qué áreas de conocimiento son las que aún necesitan reforzar. Por ejemplo, cuando se les preguntó qué es el <i>ágora</i>, solamente nueve de ellos lograron definirla correctamente. Sin embargo, al momento de solicitar que nombraran las partes de una <i>polis</i>, la mitad del grupo logró identificar el <i>ágora</i> como parte esencial. Podemos notar que la forma en la que organizan la información en su mente también llega a afectar la manera en la que la recuerdan. El hecho que recuerden el <i>ágora</i> solamente dentro del contexto de una ciudad-estado, no significa que no sepan qué es o que no hayan puesto atención durante la clase.

Fuente: elaboración propia



La mayor parte de las observaciones realizadas por el docente se encuentran en la Tabla 6, con el objetivo de relacionarlas con las estrategias que se utilizaron en la materia. No obstante, uno de los cambios más evidentes fue que la gestión de grupo se volvió mucho más sencilla y efectiva, debido a que el juego incluía mecánicas que se podían adaptar de forma relativamente espontánea en caso de que algo no estuviera funcionando de manera óptima. Por ejemplo, en ocasiones, el horario de las clases generaba que los estudiantes se comportaran más inquietos, como sucede después del receso, después de tener clases fuera del salón como en las asignaturas de música, educación física o artes, o cuando la clase era la última del día. Los docentes saben que, si algo no está funcionando dentro de la clase, es necesario cambiar la dinámica y probar algo diferente. Esto podía ser tan básico como reducir el tiempo que tendrían disponible para terminar un desafío, quitar vidas en las *score-sheets* de los alumnos más disruptivos o modificar las secciones en equipo para que trabajaran de forma independiente.

3 Discusión

En la Tabla 6 están detalladas las estrategias que mejor funcionaron, así como las que consideramos que se deberían eliminar o que requieren cambios para que las clases sean más efectivas. Es importante mencionar que gracias a los resultados de esta primera unidad gamificada, se continuó utilizando la metodología, no solamente durante los siguientes bimestres, sino incluso al año siguiente con una generación nueva de alumnos. Por esta razón, algunas de las conclusiones a las que se llegaron estarán complementadas con información de unidades posteriores, con el fin de enriquecer lo más posible al lector con diferentes maneras de gamificar la misma asignatura.

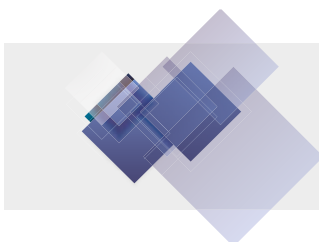
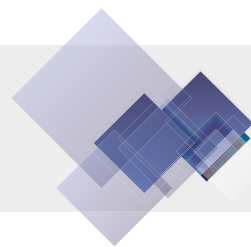
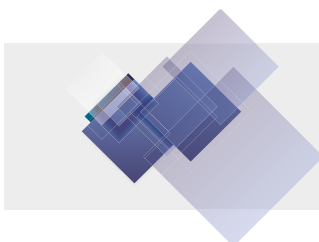


Tabla 6
Conclusiones sobre estrategias implementadas dentro del salón gamificado

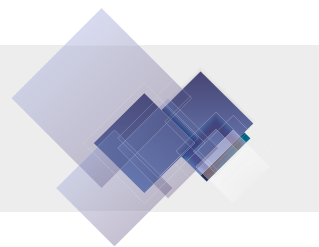
<i>Contexto de clase</i>	<i>Estrategias que resultaron efectivas</i>	<i>Estrategias que resultaron contraproducentes y requirieron cambios</i>
Debido a que en muchas ocasiones el grupo completo es disruptivo, es normal el impulso de castigar al grupo completo. Sin embargo, esto puede ser resultado de la mentalidad de rebaño, la cual describe el fenómeno en el que los individuos son influenciados por el comportamiento de los demás dentro de un grupo. Es completamente natural y no siempre indica que los individuos dentro del grupo estén queriendo activamente interrumpir el flujo de la clase. Esto sucede especialmente cuando el contexto genera la reacción en los alumnos, como el horario de clase, el clima, o incluso si tuvieron problemas con otro maestro antes de la clase.	Cuando se identificaba que el comportamiento de los alumnos estaba siendo resultado de una combinación de mentalidad de rebaño y el contexto, era importante evitar castigar al individuo debido a las repercusiones que podría tener en su motivación. Por esta razón, se optó por usar vidas grupales en las clases con este tipo de problemas. Se dibujaban cinco corazones en el pizarrón, los cuales los alumnos perdían como grupo, no como individuos. Las vidas grupales no tenían relación con las vidas individuales, por lo que no les afectaría en su calificación de ninguna manera.	Debido a que las vidas grupales no afectaban, o se debía evitar que afectaran, a los estudiantes más allá de ese día, era importante que la consecuencia se pudiera ejecutar dentro del horario de clase. Algo que llegaba a generar roces con los alumnos era cuando las consecuencias afectaban la clase del día siguiente, por ejemplo. Si se establecía que, si se llegaba a 0, la siguiente clase no sería lúdica, los alumnos perdían motivación durante ambas clases. Además, si por alguna razón, la consecuencia no se cumplía al día siguiente, los alumnos perdían confianza en el seguimiento.
Aun cuando el docente debe ser empático y necesariamente debe intentar identificar la razón por la cual el grupo se está comportando de tal o cual manera, en ocasiones, sí puede ser que los alumnos estén siendo abiertamente irrespetuosos con la clase. En estos casos, se podía usar la gamificación para buscar soluciones.	Cuando los alumnos llegaban a faltarle el respeto a la clase, sí era necesario pausar y abrir el espacio para reflexionar a nivel grupal. Es normal, especialmente en primero de secundaria, que los estudiantes estén molestos por algo y no sepan por qué o cómo expresarlo. De esta forma, se enseñaba a los alumnos a analizar qué era lo que les estaba causando conflicto y considerar si algo dentro del juego podía modificarse para evitarlo.	Desafortunadamente, al menos en el caso de este estudio, algunas de las propuestas de los alumnos no eran factibles o no se podían llevar a cabo. En un par de ocasiones, incluso con grupos diferentes, se tuvo que llegar al acuerdo de suspender la gamificación de la asignatura durante un bimestre, hasta que se reestablecieran ciertos acuerdos y expectativas básicas de clase.



La gamificación requiere buscar generar un sentimiento de novedad en los alumnos, no solamente en cuanto al funcionamiento de la clase, sino también en los materiales que se utilizan para impartir conocimiento. Es claro que no se puede dejar el uso del material solicitado por la escuela a un lado, debido a que es un gasto que los padres de familia ya hicieron. Sin embargo, se puede utilizar de manera diferente para generar interés en él y complementar con otros tipos de materiales.	Un ejemplo de cómo se puede utilizar el libro de texto propuesto por la escuela de tal forma que sea más novedosa, es el desafío propuesto en la Figura 5. Al solicitar que solo la mitad del grupo lea un tema, generó curiosidad en la otra mitad. Además, el desafío estaba diseñado para que tuvieran la información de ambas culturas, a pesar de que solamente leyeron sobre una de ellas. Al año siguiente, se hizo un desafío similar entre nómadas y sedentarios, en el que tuvieron que debatir cuál era la mejor forma de vivir en la prehistoria, así como cuáles serían los impactos de cada una en el futuro.	Como bien mencionan las evaluaciones de la Tabla 5, un comentario que se repitió fue que los estudiantes preferirían hacer más uso de la tecnología. Esto era complicado dentro de la institución debido a políticas internas, pero sí se podía lograr. Por otro lado, se solicitó que se utilizaran menos videos, ya que se dependía mucho en ellos para complementar el contenido del libro de texto. Finalmente, es importante generar interés y curiosidad por el libro de texto, por lo que fue un error utilizar el libro de texto como consecuencia o “castigo”, cuando el comportamiento de los alumnos era inadecuado.
El trabajo en equipo constantemente resulta complejo dentro de un grupo, especialmente de adolescentes. Los problemas que pueden generar no se limitan a conflictos logísticos, sino incluso sociales, emocionales y afectivos.	Al año siguiente, este problema se resolvió generando los equipos al azar. Por ejemplo, se le asignó al azar a cada alumno si fuera cazador o recolector y utilizaron un ícono que colocaron en la portada de su cuaderno para señalar cuál eran. De esta forma, en cualquier punto del año, si un desafío requería que el grupo se dividiera en dos, bastaba con pedir que se separaran en cazadores y recolectores. Esto también se podía repetir con figuras históricas, idiomas, regiones del mundo, etc., dependiendo del número de equipos que requiriera la actividad.	Los conflictos que más se presentaron durante el caso tenían que ver con que el número de equipos que se habían generado con la Coordinación y Psicopedagogía no siempre eran compatibles con el desafío que se quería realizar. Además, los alumnos llegaban a cansarse de trabajar siempre con el mismo equipo. Sin embargo, se consideró que no sería buena idea permitir a los alumnos que ellos generaran sus propios equipos.



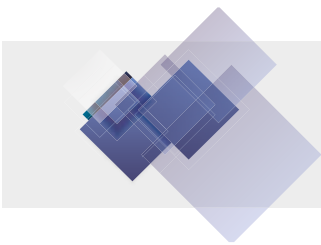
Las preguntas y aclaraciones sobre el rendimiento o comportamiento por parte de padres de familia se redujeron considerablemente. Sin embargo, algunos tipos de mensajes continuaron, los cuales vale la pena analizar como resultado de la materia gamificada.	La mayoría de los padres de familia que se mostraban reacios a continuar con el método lograban entender las ventajas una vez que se tenía una cita con ellos. No obstante, si muchos padres de familia tienen dudas o preocupaciones con el método, puede llegar a ser imposible agendar citas con todos y probablemente la institución prefiera evitar utilizarla.	Algunos padres de familia mostraron confusión con la forma de trabajo. Mientras esto no implicara que la calificación del alumno fuera baja o reprobatoria, no generaba problema. Sin embargo, en cuanto el alumno presentaba problemas con sus calificaciones, el padre de familia solicitaba una cita para pedir aclaraciones sobre el método.
De acuerdo a la SEP, la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana está basada en “el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo” (2019, p.3). Esto no es posible sin la enseñanza diferenciada, la cual busca celebrar las necesidades de los alumnos, entendiendo lo diversas que estas pueden ser de estudiante a estudiante. Dentro de la escuela en la que se llevó a cabo el caso, podíamos identificar algunos alumnos con perfiles de trastornos de ansiedad generalizada, depresión y neurodiversidades sin diagnóstico, los cuales requerían cambios dentro de la asignatura que valen la pena analizar.	Algunos alumnos neuro diversos prosperaron con la gamificación, especialmente si les apasionaba el juego, ya que esto les permitía entrar en un estado de concentración importante durante la clase. Sin importar el alumno, siempre se le permitía a los estudiantes entregar los desafíos después de la clase, lo cual les ofrecía flexibilidad y les enseñaba a gestionar mejor su tiempo y carga de trabajo en casa. Sin embargo, cuando los estudiantes presentaban problemas terminando las actividades a tiempo continuamente, generaba que trabajaran exclusivamente en casa y era probable que no lo hicieran. En estos casos, se tenían que hacer modificaciones en los desafíos para que cumplieran con todos los conocimientos esperados, aún si no cumplían con todas las actividades.	Los problemas que se presentaban en alumnos neuro diversos surgían si se veían afectados por disfunción ejecutiva, ya que se les dificultaba trabajar de manera independiente. En estos casos la motivación que genera el juego no necesariamente es suficiente para motivar el trabajo. También era complicado cuando tenían problemas siguiendo instrucciones, ya que en ocasiones se les debe ofrecer instrucción personalizada y tienen menos tiempo para completar los desafíos. A pesar de que se hacía lo posible por ser flexible y empático con los problemas que tienen los estudiantes, no siempre se llegaban a las mejores soluciones. Desafortunadamente sí es posible que haya existido un rezago en algunos alumnos, especialmente los que sufrían de depresión.



Como se mencionó anteriormente, explicar una metodología nueva a alguien que nunca la ha visto o experimentado es complicado y puede generar renuencia. Este fue el caso en algunos padres de familia, docentes de otras asignaturas y algunos directivos de la institución.	Una solución muy útil al problema, fue un documento que se entregó al principio del bimestre a los padres de familia con las pautas de la metodología y los lineamientos que tendrían que acatar. El documento incluía toda la información sobre las mecánicas de juego, cómo se calcularía la calificación al final del bimestre y cómo podían dar seguimiento al desempeño del alumno. Este documento se debía firmar por los padres de familia y el alumno.	Por otro lado, muchas personas no lograban entender la metodología cuando solo estaban expuestos a ella por escrito, por lo que quizás sería de utilidad tener un video o algún otro recurso en el sitio web que ofreciera la explicación de la metodología de otra manera. Para los docentes y directivos que quisieran, podría ser útil permitirles la entrada a las clases o incluso su participación dentro de una de ellas, para involucrarlos en el proceso y que puedan experimentarlo ellos mismos.
Un aspecto de la materia que generó mucho interés al principio, pero que fue perdiendo novedad eventualmente fueron las insignias. Debido a que no les aportaban puntaje extra o recompensa, eventualmente dejaron de emocionarse al recibirlas.	Una solución a este problema podía ser el realizar un evento en el que se le diera reconocimiento a los alumnos con más insignias de cada tipo. Además, en algunas unidades, los alumnos solicitaban quedarse con el material que se había diseñado para el salón de clase, como el tablero. La premiación podía usarse para repartir el material.	Es sumamente importante que el docente recuerde otorgar las insignias de forma constante, para evitar que los alumnos trabajen de forma sobresaliente sin que las reciban.

Fuente: elaboración propia

Los hallazgos de este estudio están en línea con investigaciones previas que destacan la efectividad de la gamificación en el ámbito educativo. Por ejemplo, Álvarez y Polanco (2018) señalan que la gamificación no solo motiva a los estudiantes, sino que también enriquece el proceso de aprendizaje al hacerlo más interactivo. Asimismo, Gómez Trigueros (2018) resalta cómo las TIC potencian esta metodología, facilitando la personalización y adaptabilidad de las actividades. Shavab et al. (2021), en su revisión sobre la enseñanza de la historia, enfatizan que el uso de mecánicas de juego mejora la retención del conocimiento y genera una experiencia educativa más inmersiva, lo que coincide con los resultados obtenidos en este caso.

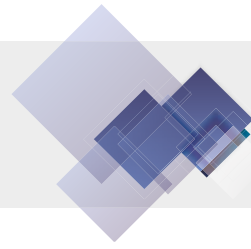


4 Conclusión

En 2013, el empresario y activista Dan Pallotta dijo en una conferencia para TED: “Cuando prohíbes el fracaso, matas la innovación”. La innovación en la educación es un tema complejo, ya que siempre existe resistencia al cambio, no solo a nivel institucional, sino personal. Es difícil permitirnos la posibilidad de fracasar como docentes y, después de mucho análisis, es claro que esa es la principal razón por la que tan pocas personas deciden aventurarse a intentar implementar estrategias, técnicas y metodologías nuevas.

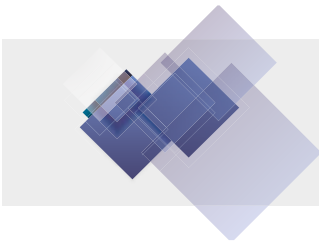
Después de aplicar la gamificación en varias ocasiones, con diversas temáticas y alumnos, se concluye que esta metodología no requiere más esfuerzo que una clase tradicional. Esto, claro, si la clase tradicional con la que se está comparando es, de hecho, efectiva. Sin embargo, muchos docentes han dejado de enseñar con intención. Esto quiere decir que enseñan sin empeñarse mucho en considerar si la forma en la que están trabajando es la mejor para sus alumnos, en cuestionarse si hay algo que podrían o deberían hacer de forma distinta, o en analizar si se están alcanzando los objetivos planteados para sus estudiantes o no. La gamificación requiere, obligatoriamente, que el docente esté igual (o quizás más) involucrado en el proceso para que funcione. Cualquier docente que sea dedicado en su forma de enseñar, independientemente de la metodología a la que esté acostumbrado, puede aprender a aplicar la gamificación a sus asignaturas. Por el contrario, cualquier docente que se sienta desinteresado por dedicarse genuina y enteramente a la educación, debería considerar la gamificación como una metodología alternativa que no solamente generará una chispa en los alumnos, sino en sí mismo.

El fracaso siempre es una posibilidad, sin importar qué metodología se utilice. Sin embargo, es importante recordar lo primordial que es equivocarse en la educación. Sabemos que el alumno aprende más cuando se equivoca que cuando acierta sin cuestionarse cómo o por qué. La metodología tradicional puede ser a lo que estamos más familiarizados, pero ¿podemos con toda seguridad afirmar que estamos teniendo éxito? Debemos plantearnos con qué propósito o por qué razón impartimos nuestras clases de una forma y no de otra y si los objetivos que estamos planteando son los que nuestros alumnos en realidad necesitan. Esta metodología ofrece respuestas a muchas de las preguntas que nos estamos haciendo, incluso a nivel nacional, y nos presenta una perspectiva a las problemáticas a las que nos estamos enfrentando con nuestros alumnos y hasta a nivel profesional.



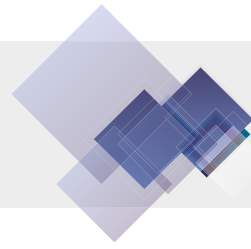
La gamificación posee la flexibilidad y adaptabilidad necesaria para lograr cambiar la forma en la que entendemos lo que significa aprender, sin importar el contexto educativo, si nos damos la oportunidad de intentarlo. Mientras se analicen las necesidades actuales y muy particulares de nuestros alumnos desde la empatía y con un genuino interés por atenderlas, solo bastará la creatividad para explorar las innumerables maneras en las que podemos relacionarlas con mecánicas de juego que tienen el potencial de ofrecer soluciones efectivas.

La única forma de lograrlo es aplicándola, aprendiendo del proceso y volviéndolo a intentar.



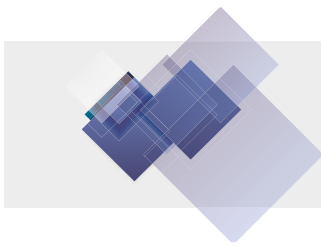
Referencias

- Álvarez, A., & Polanco, N. (2018). La gamificación como experiencia de aprendizaje en la educación. *Revista Docentes 2.0*, 6(4), 19-23. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/11277/15374>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). Tampere, Finland: ACM. DOI: 10.1145/2181037.2181040
- Gómez Trigueros, I. M. (2018). Gamificación y TIC en la enseñanza y aprendizaje. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/134625> [Fecha de consulta: enero del 2025]
- Khaitova, N. F. (2021). *History of Gamification and Its Role in the Educational Process*. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(5), 212-216. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v8i5.2640>
- Pallotta, D. (2013, marzo) *The way we think about charity is dead wrong*. [Video] Conferencia de TED. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/dan_pallotta_the_way_we_think_about_charity_is_dead_wrong/transcript?subtitle=en&lng=es&geo=es
- Preciado Carrero, C. M., & Chacón, M. K. (2017). *Educación para el desarrollo o educación orientada a la transformación social*. *Mundo FESC*, 6(12), 38–41. Recuperado de: <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/92> en julio del 2024
- Shavab, O. A. K., Yulifar, L., Supriatna, N., & Mulyana, A. (2021, September). Gamification in history learning: a literature review. In 6th International Conference on Education & Social Sciences (ICESS 2021) (pp. 254-258). Atlantis Press. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/354936562_Gamification_in_History_Learning_A_Literature_Review



Secretaría de Educación Pública (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. [en línea] Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University. [en línea] <https://books.google.com.mx/books?id=AgA8q0TCkelC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>



Reflexiones de antropología filosófica y empatía para una visión ampliada de la dignidad de la persona y su desarrollo humano

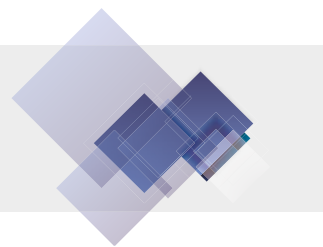
Julio Arauz Mancilla*

Introducción

¿De dónde partir y cómo mejorar el sentido de ser personas en el desarrollo humano? Desde una verificación real de las dimensiones que estructuran la persona humana y desde la empatía como elemento de cualificación en las relaciones interpersonales. El objetivo general del presente ensayo es sustentar la importancia de la persona desde la antropología filosófica y la empatía como factores que mejoran el desarrollo integral del ser humano. En este sentido los objetivos específicos son: a) Plantear la antropología filosófica como ámbito revelador de la complejidad para ampliar el sentido de la persona en su visión y acción en el mundo y b) Colocar la empatía como factor cualitativo en las relaciones interpersonales para facilitar disposiciones más comprensivas, tratos más saludables y aprendizajes más significativos en la relación con los demás y que la persona recupere su dignidad perdida y el sentido de la vida. Una antropología filosófica sin empatía termina eliminando las garantías de respeto y convivencia hacia los demás, cayendo la persona en una postura e intención desde donde pueda someter a otros para alcanzar sus objetivos individuales estaría justificado, y una empatía sin antropología filosófica supondría propiciar el encuentro de la persona con los demás sin garantizar una visión integral mutua o por otro lado valorar a la persona desde una postura utilitarista donde la disposición de escuchar y ser escuchado solo será motivada por favores ocultos.

La contribución desde la antropología filosófica (Beorlegui, 2016) a las demás ciencias es ubicar y posicionar a la persona como protagonista central en relación con el resto de las ciencias, es decir, la persona es la investigadora y hacedora de su propio destino, es la primera y última responsable en todo el proceso de descubrir relaciones que transforman la realidad tanto en su dimensión individual e interpersonal, como en su accionar inmanente y trascendente. Si las ciencias y sus disciplinas se equidistan de la persona, cualquier resultado puede ser usado por las personas de una sociedad como experimento descartable, porque el conocimiento sin logos primigenios que los impulse y oriente no tiene el compromiso de detenerse y puede atentar en contra de la vida humana. Las ciencias económicas en sus planteamientos numéricos terminan por invisibilizar la complejidad y la emoción humana ante la angustia y el malestar del desempleo, aun cuando existan leyes y códigos laborales desde las ciencias jurídicas que prevean situaciones de despidos intempestivos. El ser humano llega a tener conciencia

*Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Guayaquil, Ecuador

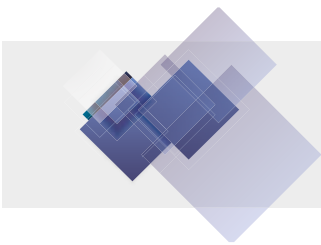


de que es mortal y esto plantea una filosofía y una antropología porque ya no dispone de todo el tiempo para hacer lo que desee. Plantea una filosofía porque la existencia necesita de inquietudes, dudas, preguntas, cuestionamientos, hipótesis que requieren respuestas que revelen lo que hay detrás de la apariencia de las cosas y den certezas provisionales ante problemas futuros. Plantea también una antropología porque la existencia humana se distingue significativamente de cualquier otra existencia animada e inanimada desde características tan propias y únicas y porque esa existencia es expresada de un modo immanente y trascendente de tal manera que lo humano se altera y se proyecta de diferente forma al estar en relación con otras presencias humanas y ya no solo ante la presencia de las cosas como recursos.

Pero si una de las cuestiones fundamentales es que la persona es capaz a la vez que necesita plantear relaciones con las demás personas y procura cantidad y calidad de existencia ¿Qué realidad o factor vital y existencial ayudaría a que esas relaciones sean significativas y aporten al mejoramiento integral de la persona? Un factor vital es la empatía, porque nace de la persona y llega a conectarse con otras personas forjando vínculos menos frágiles y esquivos, por tanto más fuertes y estables para poder construir acciones y resolutivas ante cualquier problema latente o emergente.

1. Antropología filosófica

El ser humano necesita un espacio y una práctica que registre el conocimiento de sí mismo a lo largo del tiempo, es decir la antropología. La antropología estudia al ser humano por lo que es y hace en el mundo. Pero al decir filosófica la antropología ya no se limita al ser humano en su movimiento y relación con el mundo, sino que toma en cuenta toda su interioridad, es decir, se pregunta incesantemente sobre qué, por qué y para qué debe tomar una actitud y comportamiento ante la vida. En la antropología, el ser humano es el objeto de estudio como sujeto en movimiento exterior. Pero la dirección de su movimiento viene antecedita por su interioridad que ya tiene inquietudes primigenias antes de recibir la información y poder reflexionar de un modo amplio y profundo con el resto de las ciencias. La antropología filosófica es una ciencia de biografía vivencial y de territorio porque registra la inquietud del ser humano en el movimiento de sus acciones y expresiones en soledad y compañía. Es la ciencia que nos permite estudiar al homo sapiens en su vida a lo largo de la historia y en los contextos donde desarrolla su existencia. Ello implica que la antropología filosófica abarcará otras dimensiones como culturales y sociales pero como realidades que son construidas por el propio ser humano que cultiva una interioridad de donde emerge el yo personal procurándose construir un mundo de vida favorable en su adversidad y diversidad.



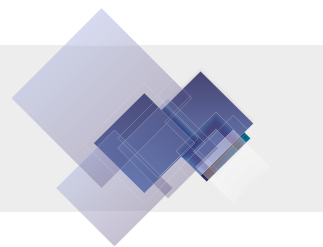
Hay antropología porque hay ser humano, pero sin la filosofía no pudiera ir más allá de sus preguntas. La filosofía es una ciencia del interior de la persona porque emerge de su propiedad radical e intangible que no se ve desde el exterior, pero es donde nacen sus inquietudes vitales, preguntarse por su existencia y por las cosas en relación con ella. Es la ciencia que estudia la inquietud del hombre en su relación con el mundo, y ello implica diferentes énfasis y vertientes por las que se decante un discernimiento que ayude a descubrir los misterios no solo de la naturaleza extensa sino del alma humana en cada cosa que piensa, siente y hace, porque allí decide si seguir o desistir en el camino hacia sus proyectos.

Sin embargo, nos daremos cuenta que la potencia de esa relación con el mundo proviene del sujeto porque él es quien lleva su inquietud al infinito, por su inmanencia y su trascendencia inacabables aun en medio de mediaciones y contingencias diarias. La persona acumula conocimiento pero también va por nuevos, aquellos que le procuren tener bajo relativo control la realidad incontrolable con sus imprevistos. Una realidad donde tendrá que mirarse para perderse y encontrarse, a la vez que resolver problemas que le acucian y molestan en la edificación de su bienestar.

Uno de los primeros pasos de la filosofía es la observación y el segundo paso es la reflexión sobre las posibles causas y caminos posibilitantes para desentrampar nuestras capacidades resolutorias. Al observarnos nos podemos sentir perplejos por las realidades interiores que aparecen y sentirnos seguros que la reflexión que se realiza sobre una realidad propia nos indaga en las razones que se nos ha venido ayudando e impulsando en el gozo de vivir y el buen mantenimiento de una voluntad imparable ante cualquier vicisitud o contingencia que intente dañar el proceso de construirnos amablemente como personas.

Una antropología filosófica sería una antropología que parte de la integralidad de la persona y que se preocupa por saber quién es el hombre, cuál es su nombre y su sentido de vida, cuáles son sus verdades provisionales que se le van develando en la vida y procurándole un camino estable en medio de la incertidumbre, y qué caminos avizoran un horizonte relativamente claro y esperanzador.

Por lo tanto, al ser una antropología filosófica adquiere un alcance de profundidad ontológica porque en todo lo que el ser humano se reconoce persona como única e irrepetible, toma conciencia de su existencia y del tiempo, y termina ampliando su horizonte de meditación y acción porque existir significa estar en el mundo y estar en el mundo significa tener propiedades (Gabriel, 2018, pág. 51). La persona ya no se reduce a una concepción animal y racional, tampoco a un conjunto armonioso de fenómenos que se integran y

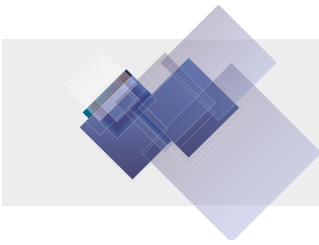


emergen de manera sorpresiva o esperada como reacción psicológica o movimiento sociológico ante cualquier variable cuantitativa o cualitativa analizada por terceros. Además, la antropología ya no se agota en el ámbito social o las tendencias culturales empujadas por pugnas e intereses particulares o ideológicos, sino que la persona toma relevancia desde su capacidad de generar preguntas que acompañen razones para que su vida no sea ajena a su propia dignidad.

La antropología filosófica tiene unas características que van en la línea ontológica (Wentzer & Mattingly, 2018, pág. 147), científica y experimental. En la línea ontológica el ser humano tiene una visión original porque no se reduce a una operatividad o instrumentalización de su mentalidad y corporalidad. Se comprende como persona porque a la vez que permanece en el tiempo también se transforma a lo largo de su vida. No hay otro ser que entre o salga en la interioridad o que permita el intercambio de personalidad con otros.

Tiene una visión científica no reducida a un sentido matemático de introducir variables descriptivas para comprobar qué pasa en distintos escenarios con resultados numéricos medibles y diferentes, sino que el conocimiento de ser persona sobre ella misma se expresa más allá en un conocimiento de manera ordenada, compleja y con rigor de verificación sobre cuáles son las razones, motivaciones y fortalezas para aprender a vivir y emprender una vida. Es decir, ha sido necesario hallar una metodología que integre la realidad objetiva y subjetiva que hay en la persona, de tal manera que las tendencias actualizantes impliquen prácticas más adecuadas para la superación de miedos y conflictos y lograr un crecimiento y desarrollo personal en plenitud que no solo se pueda cuantificar, sino que se pueda sentir en el interior de la persona como una experiencia integral. Esta metodología la propone Karol Wojtyla (2011) llamándola fenomenología realista porque parte de la experiencia como núcleo integrador entre la realidad sensible y la conciencia. También es una reflexión experimental porque el punto de partida para la reflexión de la vida humana orienta a entenderla como una vida real, concreta y única.

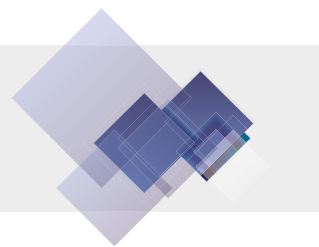
La metodología fenomenológica realista al buscar que la persona sane sus heridas y aumente sus fortalezas y habilidades la prepara de manera conveniente, es decir dignificante a contemplar motivaciones y planificaciones que antes le eran difíciles de observar. Así se evitan abstracciones que prescindan de un rostro y un camino con biografía propia, y la coloca desde una postura de salidas y soluciones posibilitantes, y ya no de laberintos y enfermedades paralizantes.



2. La persona

La persona es un ser estructurado, organizado y dinamizado desde sus dimensiones física, psíquica y espiritual y por tanto tiene que cuidarlas porque cada una tiene un valor propio que le ayuda a vivir en plenitud, es decir cada la persona tiene una dignidad, que le viene dada por el hecho de ser persona y por negociaciones externas. Éstas a su vez están atravesadas por otras tres dimensiones movilizadoras que le permiten vivir en el cosmos de una manera fluida y vivencial como lo son la libertad, la capacidad cognitiva y la afectividad. Toda esta estructura está corporizada y organizada de tal forma que faculta al ser humano a planificar y dirigir sus acciones desde un yo personal. Además, le permite posicionar su potencia y acto de forma ininterrumpida ante la realidad exterior que lo circunda y sostiene dentro de un perímetro de movimiento y sentido. En su libertad se obliga a elegir relaciones para seguir siendo libre y que le aseguren conseguir lo necesario y suficiente para vivir, y estas relaciones con el mundo le obligan a distinguir una jerarquía de necesidades y procedimientos para satisfacerlas. En estas relaciones capta y comprende las primeras nociones de una realidad que tiene varias posibilidades de ser abordada y transformada. En esa realidad hay recursos que le permiten vivir más tiempo ante cualquier inclemencia o amenaza ambiental que encuentre a su paso hallando campos de práctica para forjar sus habilidades para enfrentar retos y desafíos con diferentes grados de dificultad en una época contemporánea que nos invita a ser protagonistas de nuestras propias narrativas de liberación ante lo que detiene nuestro desarrollo humano.

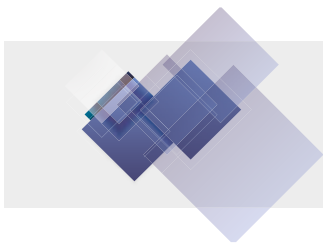
Ser persona significa primero ser alguien y no algo. Persona es existir como un ser digno en su misma presencia y estructura que aporta unidad, totalidad y sentido de vivir. Ser alguien implica tener una capacidad que toma distancia con los objetos porque tenemos una autonomía que nos permite ser libres y decidir qué o quién entra en nuestra vida para mejorarla o empeorarla. La noción de la persona no es simple, es compleja y abierta por el dinamismo que encontramos en el ensamble organizado de nuestras dimensiones. Nuestra existencia es única y concreta que no se agota o limita en lo sensible o en la representación que tenemos sobre alguien. En la filosofía moderna hubo una gran reflexión de la persona porque se centraron en la subjetividad y la conciencia, pero se dejó de lado incorporar otras realidades en la gran ecuación de nuestro interior, donde se cuajan alegrías y tristezas, dolores y gozos que a veces provocan desequilibrios y que nos agotan en la búsqueda de soluciones que gratifiquen nuestra paz y no evapore nuestras ganas de vivir. La filosofía contemporánea está logrando hacer una reflexión plena a través del personalismo que involucra otras características radicales, intrínsecas y únicas en la persona.



La definición de Severino Boecio (Motto, 2004) es importante porque plantea a la persona no como algo sino como alguien con naturaleza racional *Persona est naturae rationalis individua substantia*: «la persona es una sustancia individual de naturaleza racional, (Boecio, 1979, p. 557) revelando una interioridad radicalmente distinta, propia y superior a las demás realidades animadas e inanimadas. La categoría desde la materialidad llamada sustancia tiene su importancia porque mediatiza lo interior con lo exterior pero la categoría individual significa que la persona tiene una autonomía en su pensamiento, emociones y voluntad para ejercer sus movimientos, y la categoría racional explica por qué la persona es capaz de descubrir la esencia de las cosas. Una noción sobre el valor propio por ser tal cual es, que se logra distinguir la incidencia de las variaciones interiores frente a las variaciones exteriores. Y para ello la persona goza de una estructura. La naturaleza humana se refiere a lo común sin entorpecer nuestro propio carácter y temperamento. Es parte de la naturaleza humana tener un peso, estatura, extremidades, hígado, páncreas y un sistema nervioso cardiovascular. Pero la noción de la persona va más allá de la naturaleza humana, se refiere al ser único, concreto e irreplicable que somos. En esta estructura articulada de sus dimensiones, la persona se sabe con cuerpo y también con una interioridad que logra una distancia con todo lo demás. Esta distancia le permite reconocer lo que le viene dado en su estructura y cae en la cuenta que lo debe de valorar y cuidar más para proseguir caminando es su propia vida. Tiene por tanto una noción de amor y respeto hacia su propio ser que origina su concepto de dignidad, de ser merecedora de todo aquello que no le haga daño y que le reporte beneficios y alegrías por su esfuerzo.

Una antropología sin dignidad es colocar al ser humano como un instrumento para hacer cosas, siendo él una cosa descartable más. La interioridad permite custodiar nuestro valor como personas, que nadie las ha puesto por artificio o experimentación, y que hacen que ella se responsabilice y promueva a cuidarla.

Esto implica que la filosofía no debe cometer el error de desalojar a la dignidad de la conciencia ni de su libertad porque sin la dignidad no habría una mayor distinción entre aquellos comportamientos que facilitan el desarrollo humano de los que no lo hacen. Si en la relación con algo o alguien se atenta a sus características estructurales y se reduce su libertad de ser y actuar, podríamos decir que se atenta contra su dignidad, porque algo en el proceso de interacción irá a dañar las propiedades de su existencia. Si el atentado contra su dignidad se lleva a cabo con éxito veremos que la vida se deteriora en una entropía biológica, psicológica o social de manera más acelerada, porque se abandona el proceso de enriquecer el pasado como experiencia, se detiene su presente y desaparece la voluntad de crear futuro. Esta entropía comienza germinando malestares interiores, desordenando el rumbo de la persona y se termina cosechando vidas sin frutos, vidas



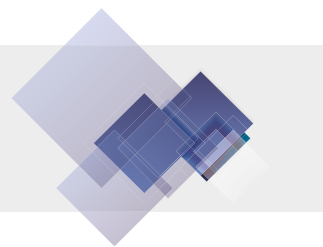
que no lograron alcanzar sus metas de autorrealización personal (Dinga, Tănăsescu, & Ionescu, 2020, pág. 3).

¿Qué puede ayudar a la persona a salir de esta entropía o malestares que impiden que haya un auto reconocimiento de sí misma, de su identidad y poder llegar a reconstruirla otra vez y de mejor manera? Las relaciones interpersonales saludables. Aún en una soledad debería darse un acompañamiento respetuoso pero dialogante en esa soledad que propicie prácticas de cuidado y desarrollo desde sus propias capacidades junto a alguien que le escuche. Cuando hay malestar, la fortaleza de una identidad lograda y en evolución se puede detener por lo que hay que estimular experiencias propias que han forjado y podrían actualizar sus competencias. La interioridad se vuelve recursiva porque le permite proyectarse de manera menos limitada e inhibida y más trascendente.

Santo Tomás decía que la persona es lo más perfecto que hay en toda la naturaleza porque trasciende todos los géneros y categorías (Ferment, 2003). La dignidad es intrínseca, no se puede concebir que al hombre se le despoje de su dignidad o que llegue a obtenerla por alcanzar unos méritos. Tampoco viene por el consenso de los demás ni tampoco concedida por negociaciones o acuerdos políticos, ya que su naturaleza reside en la persona con todas las características que le permiten serlo.

La dignidad tiene algunas características que permiten que el ser cuide sus dimensiones, ya que al tener una dignidad no es una cosa que puede ser intercambiable o que se cotiza al mejor postor. Al estar nacida en las dimensiones y la estructura de la persona, la dignidad nace y vive con ella. Por lo tanto, la dignidad en ese sentido es absoluta y no debe estar dictaminada al subjetivismo relativista de las otras personas. Si se sometiera a ese subjetivismo estaríamos relacionándola y condenándola con condiciones mentales diferentes y ajenas, que no se han hecho cargo de aquella otra vida que tiene su propia libertad y auto posesión. La naturaleza de la persona y su dignidad se deterioran más bien cuando están sujetas a la instrumentalización propia y ajena para conseguir unos fines dados o conseguir datos que ayuden a que otros se aprovechen monetaria o políticamente. En esto la persona no es un medio porque de ser así se rebajaría su dignidad a una humillación que limitaría su esperanza de vida al saberse usada y esclavizada por otras voluntades, incluso desechada en la cultura del descarte como cosa ya inservible.

La persona está llamada a forjar una vida, y por ello es capaz de darse una reflexión, visión y acción en el mundo para así descubrir y discernir los elementos vitales que apoyen su crecimiento y desarrollo personal en cada ámbito y situación de existencia. Este proceso ontológico de estar y ser en el mundo se basa y sostiene en su modo de relacionarse con las cosas y con las personas. Estos elementos vitales dotan a la persona

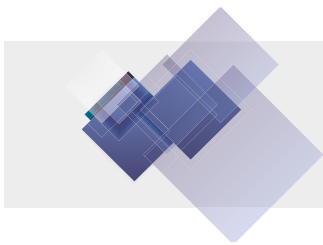


de conocimientos para determinar condiciones de tal manera que la comprensión de un problema sea factible y su planteamiento pueda estar articulado a un acceso de soluciones que provean respuestas adecuadas que mejoren su calidad de vida. La relación con estos elementos vitales como las cosas, animales y las personas le permitirán definir categorías y correlaciones que iluminen escenarios de agrado o desagrado, urgencia o postergación, motivación o estancamiento emocional, utilidad o inutilidad de acciones y hábitos. La existencia de la persona es una inversión de cantidad y calidad de tiempo en cada acontecimiento del que inmediatamente podamos registrar y disponer una experiencia.

Además, la persona no solo se define por su estructura individual porque se cerraría en sí misma. Tiene una capacidad de libertad y de relación, siendo ambas características radicales con las que puede escapar de las amenazas, aprovechar oportunidades, dominar sus destrezas para crear mejores tecnologías o encauzar y discernir sentimientos y pensamientos saludables y edificantes frente a los que no lo son. Esta libertad se corresponde y se somete al ser que la gestiona, y aunque no es absoluta porque está condicionada por esa misma estructura que le pone unos límites, es una realidad fundamental en que donde la persona se auto posee y autodetermina en las elecciones y decisiones que toma. La libertad nos permite ser lo que somos y no dejarnos determinar por lo exterior en especial frente a todo lo que viene a oprimirnos, reprimirnos y deprimirnos. La relación con las cosas y las demás personas nos permite darle a esa libertad un sentido de construcción vital hacia propósitos individuales y colectivos que justifiquen un proyecto personal que no vaya en desmedro del mundo que nos acoge.

3. La empatía

¿Por qué la empatía ayudaría a la persona en su desarrollo humano? Porque la empatía ayuda a que la persona sea escuchada y retome su interioridad y acción de su vida en una situación particular (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015, pág. 63) con mayor reflexión, coraje e impacto en su acción, y esto ayuda a cuidar con mayor atención su dignidad vilipendiada en el caso de haber sido agraviada. La empatía es una acción del espíritu que nos dispone a nosotros de manera respetuosa para escuchar, comprender y acompañar a los demás, es decir se activan y dinamizan habilidades cognitivas y emocionales. Por tanto sale al encuentro interpersonal de una manera diferente, sin juzgar, sin sancionar y sin indiferencias, en espacial cuando los demás deciden compartir sus angustias y pesares cuando atraviesan situaciones de conflictos que provocan en ellos algún tipo de malestar interior que los detiene o estanca racional y emocionalmente con el riesgo de llevar una vida sin sentido y sin retorno hacia salidas edificantes. Este encuentro es consciente porque sabemos que la presencia que tenemos del otro es una presencia original, es respetuoso porque nos disponemos a comprender y no a condenar y es afectivo porque

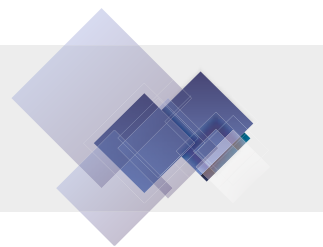


la indiferencia nos des aproxima del dolor ajeno, y por tanto esta afectividad nos acerca sin que nos lleguemos a desestabilizar a crear un ambiente de acogida donde el otro pueda descansar de sus penurias, sentirse cómodo, confiado y no amenazado ante cualquier posibilidad de escrutinio y culpabilización.

El mundo no solo atraviesa un problema de distribución de la riqueza, de representatividad política o de contaminación del medio ambiente. El mundo atraviesa un problema, el malestar interior y el malestar en sus relaciones interpersonales. La conflictividad no ha desaparecido en los ambientes laborales o familiares. Pero lo preocupante es que la conflictividad alcance altos niveles de presencia de tal manera que tome el protagonismo de apropiarse de la definición y dirección de esos espacios y decida el curso de esas relaciones interpersonales tan significativas convirtiéndolas en espacios de enajenación y distancia que atenten contra la dignidad humana. Se plantean temáticas de resolución de conflictos pero el corazón humano no se termina de inmunizar ante la envidia y la soberbia. La envidia y la soberbia son impulsores indicadores de la interioridad humana que demuestran la debilidad subyacente de algunos que ven como competencia amenazadora para sus puestos de trabajo o reconocimientos esperados. La alegría y la bondad están en riesgo si se someten al silencio en el imperio de la conflictividad. Habrá más de un Abel que no sepa por qué perdió su empleo o su familia, por qué lo difamaron o lo desacreditaron a sus espaldas sin haber existido el mínimo dialogo de contraste requerido.

La empatía ayuda a que en los escenarios de conflictividad los malestares disminuyan porque las personas se sentirán mejor escuchadas, no solo desde una queja sino desde una voz que pone en relieve que las cosas deben mejorar no solo a nivel individual sino colectivo. Y esto se da porque habrá personas que acompañen de manera más paciente, atenta, afable y comprensiva los procesos preventivos y paliativos en las relaciones interpersonales, que ayuden a aclarar malos entendidos, que rescate la dignidad de los involucrados y que todos entiendan que la cultura organizacional no solo es directiva o competitiva sino respetuosa, comunicativa y colaborativa, pero que no lo llegará a ser sin que exista una postura empática personal por encima de tiempos, posiciones egoístas y tensiones.

En este proceso de encuentro y reconocimiento mutuo ¿Cuál es la parte humana que se pone en evidencia para generar la empatía? ¿Cómo entiendo lo humano para permitir al otro ser alguien en mejoramiento continuo? Entender estas inquietudes nos sitúan en el campo de las profundidades del espíritu humano que ya no sólo se observa desde fuera sino que es alguien que siente, se emociona y se conecta con la realidad que antes le era ajena y ahora se coloca como cercana y abierta. Al conectarse con el otro como una



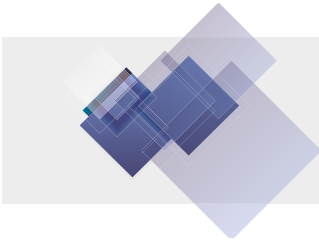
realidad concreta e irrepetible nos movemos fuera de la neutralidad pasiva y empezamos a darle un valor en movimiento, nos movemos porque el otro existe sin dejar de ser nosotros mismos.

La mirada de la persona que escucha debe ser empática ¿Qué significa esto? Que su posición debe ser de acompañamiento y escucha activa. Capaz de generar preguntas para ayudar a que quien vive el momento de dolor y a la vez que comprenda mejor su situación, pero de una manera donde los puntos de vista no bloqueen las capacidades de recuperación progresivas y se vayan dando respuestas concretas y esperanzadoras a partir de las preguntas que le hace el interlocutor. El desbloqueo va en correlación del descubrimiento de actitudes de empoderamiento que trazan líneas de acción en donde el yo personal ya no está inhibido o esclavizado por sus heridas, sino que se sobrepone con una renovada voluntad a intentar recorrer un camino lleno de acciones posibilitantes.

La empatía es un dinamizador cualitativo central del desarrollo humano en esta experiencia de apertura a los demás desde nuestro propio yo porque genera relaciones que superan la comunicación basada en superficialidad e inmediatez y se convierte en un acompañamiento donde el ser humano no se siente solo ni marginado. La relación empática en el proceso de acompañamiento del ser humano es fundamental, porque el amor y sus expresiones afectivas no se someten a las tensiones de los razonamientos argumentativos de posiciones antagónicas y además se rehacen las relaciones sociales de tal manera que, aunque la persona no esté de acuerdo con alguien, podamos comprender y facilitar con paciencia el proceso de crecimiento de esa otra persona en libertad.

Por eso el acompañamiento en el desarrollo humano no es autoritario ni impositivo sino que los demás siempre estarán en la libertad de expresar su vida y nosotros estaremos abiertos al encuentro donde lo ajeno se vuelva fraterno. Cuando la empatía ha logrado que el otro no me sea extraño notaré que algo de dentro de mí se transformó. Esta transformación es abandonar la desolación y el olvido porque en la interacción la otra persona va ocupando un lugar en mi comprensión y sentimientos, es decir en mi vida, porque la empatía al darse en relación fraterna hacia el otro deja de ser un pronombre indefinido y ya no está lejos de mi vida sino que forma parte de ella con un nombre, un rostro y una biografía eterna.

Como plantea Carl Rogers (1987) si se promueve el Desarrollo Humano, las actitudes más profundas que ayudan a comprender de mejor manera la vida de los demás mejoran porque la empatía genera actos empáticos y logran tocar el espíritu del otro. Este fenómeno imbuido en el misterio de la persona tiene la capacidad de restaurar las relaciones interpersonales restaurando nuestra propia posición de conectar con el espíritu del otro



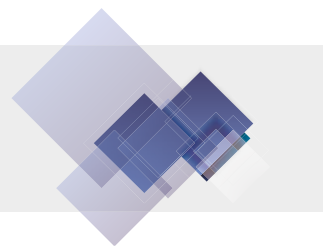
porque allí se alcanza la resonancia en la profundidad del otro. Los actos espirituales y empáticos emergen y se desarrollan desde esa relación generando una experiencia profunda de evaluación y empoderamiento frente a nuestras experiencias pasadas.

La estabilización de la experiencia será facilitada y acompañada por ejemplo en talleres vivenciales (Garza y Morrill, 2014) donde el grupo como muestra Holo gramática de una sociedad en tensión busca aprendizajes significativos tomando a la empatía como actitud de disposición más humana porque implica escuchar activamente, comprender y no condenar, dialogar, retroalimentar y tomar decisiones de apoyo mutuo desde experiencias compartidas que tengan a la vez una visión de personas con posibilidades de superarse frente a la visión estancada de personas enfermas diagnosticadas, prescritas y confinadas a una baja esperanza de sanar. La empatía es el articulador natural cuando vemos que una persona se está ahogando en sí misma y no vislumbra alguna solución porque no hay alguien que la escuche o la oriente con preguntas que recuperen todo impulso vital.

4. La experiencia integral y el desarrollo humano

La antropología filosófica deber disponer de la empatía para cuidar a la persona desde el acompañamiento interpersonal porque los ataques emocionales que vienen del exterior se incrustan de tal manera en el interior que la persona ya no actúa con la misma prontitud ni con la misma alegría hasta que logre sacarse la toxicidad que lacera sus emociones. El proceso de acompañamiento desde la empatía abre la conciencia y fortalece la voluntad para salir de los agujeros en que estamos atrapados porque se rescatan nuestras experiencias integrales donde hemos sido felices y donde nos sabemos capaces de volver a ser valientes ante nuestros propios miedos. Para lograr una experiencia integral (Burgos, 2015) que nos eleve por encima de nuestros fracasos, miedos o limitaciones es necesario un conocimiento activo de nuestra vivencia propiciado por el autoconocimiento. Este autoconocimiento es activo porque persigue todo aquello que nos permite darnos cuenta y detectar nuestras fortalezas y confrontar nuestras debilidades.

El autoconocimiento también es activo porque al estar la propia persona implicada promueve la autonomía, responsabilidad personal y la madurez de poder evaluarnos a nosotros mismos (Rogers, 1980, pág. 64). Y si nosotros atendemos a una persona que busca liberar sus tensiones y bloqueos nuestra disposición deberá ser diferente. Sin embargo hay dos extremos en el proceso de conocimiento. El objetivismo ignora, pasa de largo o tiene una mirada superficial ante la presencia de la persona que nos necesita con todas sus creencias, actitudes, proyectos personales y emociones. El subjetivismo puede en cambio ignorar o despreciar el contexto real en que vive la persona y lo puede reducir todo a una cuestión de percepción, despreciando elementos que pueden servir como



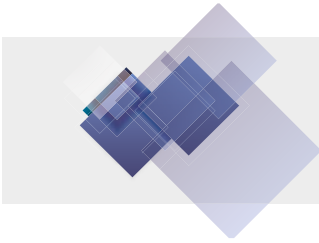
impulsores o activadores de ánimos endebles. La subjetividad del conocimiento siempre está presente porque la persona con su inquietud se acerca a la realidad que lo rodea y a partir de allí captar algo que no tenía en su mente. Nadie conoce desde una objetividad absoluta porque siempre nos acercamos a una realidad desde un contexto.

La experiencia integral es una realidad primaria, es decir, tenemos un acceso directo a ella. Estamos experimentando el mundo constantemente de una manera integral. Es vivencial ya que en la experiencia toda la persona está implicada. Es a su vez objetiva y subjetiva. Estas dos experiencias dialogan y se dan simultáneamente, ambas entran en contacto con la realidad. Aquí encontramos una inteligencia sintiente que no genera un dualismo irreconciliable. Esta experiencia al ser un comienzo deja abierto el camino a un proceso de conocimiento que es la comprensión.

La experiencia integral que tiene el cliente que se sabe escuchado acoge la materia prima racional y emocional y los elementos contextuales externos (lugares, personas, palabras) e internos (estados de ánimo, sospechas, angustias, confianzas traicionadas) que se pusieron en contacto con toda su persona. Esta comprensión se da en dos momentos: la inducción y la comprensión. La inducción es el proceso donde estabilizamos, categorizamos y universalizamos hacia nociones y conceptos que están como rasgos significativos de esa realidad comprendida. Al estabilizar la experiencia nos permite posteriormente comunicarla a los demás y facilitar la empatía que se está generando en la persona que nos está escuchando.

El desarrollo humano centrado en la persona nos invita a descubrir y desarrollar nuestras capacidades para desmenuzar, comprender y fortalecer aquellos talentos interiores de nuestra vida. Aquí el fundamento del desarrollo humano centrado en la persona no es planteado solo como teoría, sino a partir de una ciencia para el hombre y por el hombre. Por eso hay que pensar en el desarrollo humano desde un método y un fundamento, que amplíe la razón y la comprensión de la experiencia personal. En el desarrollo humano hay una filosofía que cuida la vida porque la filosofía es la manera que un ser humano entiende el mundo y su mundo, preguntarnos cómo me acerco y me vinculo a ese mundo es indagar qué experiencias me esperan descubrir y poner en acción mis recursos espirituales.

No puede desarrollarse en el aislamiento o en soledad porque tiene que desarrollarse en la otredad de la realidad que lo cobija y protege. ¿Cómo veré al recién nacido y a ese niño que va creciendo? La persona contiene los elementos para crecer en estatura, inteligencia, conciencia y amor. Así que será el potencial de desarrollo lo que permite que ese desarrollo se evidencie en los aspectos de su vida. Esto nos permite entender la propia dimensión de la persona porque la persona está en proceso de realización. La



realización es un proceso de progreso porque “es lo propio de los seres vivos no entrar a la existencia absolutamente perfectos. En cierto sentido, esta afirmación puede aplicarse por otra parte a todo aquello que es terrestre. Toda realidad terrestre, el conjunto de la creación sensible es un campo del devenir”. (Stein, 2013, 264) Y por eso es que la persona se distingue de lo inanimado.

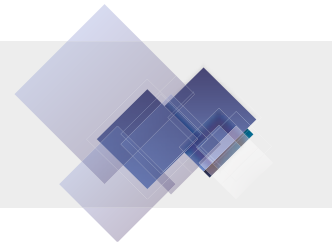
¿Qué nos corresponde asumir en la responsabilidad del Desarrollo Humano centrado en la persona? Tener la actitud y la respuesta de permitirle al otro que pueda desarrollar sus capacidades y potencialidades en su libertad y dignidad, y logre así su autodeterminación en todo lo que vive. Es posible que lo logre en algunos aspectos y es posible que no lo logre todavía en otros, pero allí depende de su autodeterminación. Estamos llamados desde el Desarrollo Humano a reconocer la posibilidad y promover el proceso que todo ser humano pueda triunfar en los escenarios de su vida y salir adelante siempre y cuando tenga las condiciones favorables.

Conclusión

La antropología filosófica ayuda a comprender a la persona de una manera integral, no solo cultural y social sino desde una interioridad cuya potencia es fuente dinámica de inquietudes y actos que abren posibilidades para no dejar de actuar en el presente y transformar realidades hostiles tan deficitarias de virtudes espirituales en acciones de futuro con mayor determinación.

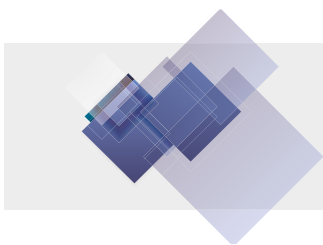
La persona es una realidad viva con dignidad propia que tiene el desafío de cuidar y desarrollar sus dimensiones, pero desde su yo personal debe asegurar el cuidado de su dignidad para evitar que lo exterior disponga y ultraje su integridad.

La empatía es el factor decisivo y activador fundamental para que la antropología filosófica no quede en una mera descripción de los quehaceres humanos. La empatía ayuda a que la vida de la persona no quede aislada y ni sitiada ante circunstancias que le despojen sus posibilidades de vivir, ser feliz, y autorrealizarse en cualquier proyecto actualizante que decida elegir. El dialogo respetuoso y amigable de quienes acompañen un proceso de empatía buscará que la sanación y recuperación de la persona venga de ella misma. La exploración e indagación devuelve a la persona sus experiencias de una manera significativa e integral porque es toda la persona y no una parte de ella quien logra ampliar otras realidades que permiten activar renovadas fortalezas y plantearse escenarios liberadores como alternativas viables y factibles de solución. No habrá desarrollo humano si la empatía queda fuera de la ecuación de ser escuchados, comprendidos y acompañados.



Referencias

- Beorlegui, C. (2016). *Antropología filosófica: dimensiones de la realidad humana*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas
- Boecio, Severino: *Sobre la persona y las dos naturalezas*. In Fernández, Clemente. Madrid, BAC 1979.
- Burgos, J. M. (2017). *Antropología: una guía para la existencia* (Vol. 7). Palabra.
- Burgos, J. M. (2015). *La experiencia integral: un método para el personalismo* (Vol. 49). Palabra.
- Dinga, E., Tănăsescu, C. R., & Ionescu, G. M. (2020). Social entropy and normative network. *Entropy*, 22(9), 1051.
- Forment, E. (2003). Persona y conciencia en santo Tomás. *Revista española de filosofía medieval*, 10, 275-283.
- Gabriel, M. (2018). *Sentido y existencia: Una ontología realista*. Barcelona: Herder.
- García, M. (2014). Desarrollo humano y el enfoque centrado en la persona. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 1(2).
- Garza, M. y Morril, E. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 16(1), 175-190. Gómez del Campo del Paso M. I., Salazar Garza, M. L., & Rodríguez Morril, E. I. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 175-190. [fecha de consulta 28 de enero de 2025]. ISSN: 0187-7690. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114010>
- Motto, A. R. (2004). Severino Boecio y el sentido de la vida. *Teología: revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, 41 (83), 71-93.
- Rogers, C. R. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C. R. (1987). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.
- Stein, E. (2013). *Ser infinito y ser eterno: ensayo de una ascensión al sentido del ser*. Fondo de Cultura Económica.
- Wentzer, T. S., & Mattingly, C. (2018). Toward a new humanism: An approach from philosophical anthropology. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 8(1-2), 144-157.
- Wojtyla, K. (2011). *Persona y acción* (Vol. 40). Palabra.



Estímulos fiscales como respuesta estratégica ante desastres naturales en México

Paulina Cruz Pérez*

Resumen

Este artículo examina los riesgos asociados con desastres naturales y el cambio climático en México, destacando su alta vulnerabilidad debido a factores geográficos, sociales y económicos. Se aborda la necesidad de que las autoridades mexicanas implementen medidas que mitiguen las crisis económicas resultantes de fenómenos naturales, incluyendo a agilización de ayuda a damnificados mediante la iniciativa privada incentivada por estímulos fiscales. Se enfatiza que estas medidas se contemplen en ley, para evitar la dependencia de decretos ejecutivos susceptibles de fines políticos.

Además, se comparan las respuestas fiscales frente a eventos como la pandemia de COVID-19 y el huracán Otis de 2023, subrayando la importancia de implementar incentivos fiscales en zonas afectadas para acelerar su recuperación económica. Por último, se analiza el tema del Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec como un caso de éxito donde se implementaron incentivos fiscales, sugiriendo su replicación para fortalecer a resiliencia del país frente a desastres naturales.

Palabras claves:

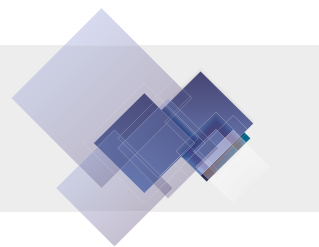
Estímulo fiscal, desastre natural, recuperación económica, política fiscal, incentivos tributarios.

Abstract

This article examines the risks associated with natural disasters and climate change in Mexico, highlighting the country's high vulnerability due to geographical, social, and economic factors. It emphasizes the need for Mexican authorities to implement measures to mitigate the economic crises resulting from phenomena, including facilitating aid to affected populations through private reliance on executive decrees prone to political purposes.

The article also compares fiscal responses to events such as the COVID-19 pandemic and Hurricane Otis in 2023, underscoring the importance of implementing fiscal incentives

*Universidad Motolinía del Pedregal
Escuela de Derecho, México



in affected areas to accelerate economic recovery. Finally, it presents the Interoceanic Corridor of the Istmo of Tehuantepec as a successful example of tax incentives, proposing its replication to enhance the country's resilience to natural disasters.

Key words:

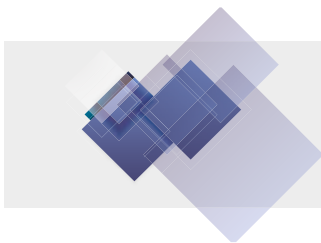
Fiscal incentives, natural disaster, economic recovery, fiscal policy, tax incentives.

Introducción

Los estímulos fiscales pueden convertirse en una herramienta para impulsar el desarrollo económico de México, especialmente para las regiones afectadas por casos fortuitos o de fuerza mayor, particularmente los estragos causados por los desastres naturales. Actualmente, el otorgamiento de estímulos fiscales depende del Ejecutivo Federal, lo que implica que puedan ser utilizados con intereses políticos, más que con el fin de apoyar la recuperación económica de las zonas afectadas. De ahí que, en la presente investigación se analice el contexto de México respecto a su vulnerabilidad con los desastres naturales, se revisen crisis recientes, como lo fue la pandemia por COVID-19 y respecto del huracán Otis, se analizan los efectos, beneficios, viabilidad e impacto económico que representaría, adicionar a la Ley del Impuesto Sobre la Renta los estímulos fiscales con el fin de evitar que estos no dependan del Poder Ejecutivo y así promover la recuperación y desarrollo económico de las zonas afectadas por los efectos derivados de casos fortuitos o de fuerza mayor.

Es importante mencionar que la presente investigación permitirá realizar un análisis comparativo de las políticas fiscales adoptadas por otros países en situaciones de emergencia y evaluar su aplicabilidad en el contexto mexicano, además, se analizan los casos específicos de la pandemia COVID-19 y el huracán Otis en México, para demostrar cómo los incentivos fiscales pueden influir positivamente en la recuperación económica. La investigación también contribuirá a la literatura existente sobre derecho fiscal y gestión de desastres, ofreciendo nuevas perspectivas y recomendaciones basadas en evidencia empírica.

El tema de investigación del presente artículo surge de la observación durante la pandemia de COVID-19, donde diversos países implementaron estímulos fiscales para asegurar que las empresas contaran con flujo de efectivo suficiente para mantener sus operaciones y evitar cierres definitivos. A diferencia de estos países, México no otorgó ningún beneficio fiscal significativo, lo que derivó en el cierre de numerosas empresas y la consecuente pérdida de empleos. Esta situación plantea la necesidad de explorar,



cómo los estímulos fiscales pueden ser utilizados como una herramienta eficaz para mitigar los efectos económicos de crisis futuras y promover un desarrollo económico más resiliente y sostenible en México. Además, es de vital importancia que los estímulos fiscales estén contemplados en la ley y no dependan de decretos que emita el Ejecutivo Federal que pueden estar influenciados por fines políticos, y no necesariamente velar por la estabilidad económica del país. Implementar estímulos fiscales permanentes en la legislación, garantizará una respuesta rápida y efectiva ante emergencias, asegurando el bienestar económico a largo plazo.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, se empleó el *método inductivo*, el cual se basó en el razonamiento a partir de un análisis de ejemplos concretos para llegar a una conclusión general (Maya, E., 2014). Este enfoque resulta adecuado para nuestro estudio, ya que permitió analizar el impacto específico de los estímulos fiscales aplicados tras el desastre natural ocasionado por el Huracán Otis en las costas de Guerrero. Con ello, se relaciona mejor cómo éstos han influido en el desarrollo económico de las zonas afectadas. La finalidad es identificar patrones y resultados que puedan ser generalizados, proporcionando una base sólida para futuras recomendaciones y políticas fiscales en situaciones similares.

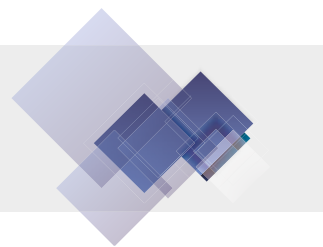
Asimismo, se utilizó el *método de investigación* descriptiva que permitió detallar los componentes actuales del marco legal mexicano en relación con los incentivos fiscales ante casos fortuitos o de fuerza mayor. A través del análisis de leyes, regulaciones, políticas fiscales existentes y la recopilación de datos empíricos, se identificaron las fortalezas y debilidades del marco legal vigente.

Es importante señalar que se utilizó la técnica de investigación documental ya que se realizó investigación y análisis de información documental obtenida de medios electrónicos, hemerografía y diversa bibliografía.

1. Consideraciones generales

En este apartado se presentan conceptos, legislación relevante, así como el marco legal que contextualizan el análisis de que es objeto esta investigación y que son aspectos importantes dentro de este estudio.

En toda sociedad, las contribuciones son fundamentales para garantizar el funcionamiento del Estado y la satisfacción de las necesidades colectivas; en México, a través de la actividad financiera del Estado se obtienen y administran los recursos monetarios indispensables



para satisfacer las necesidades públicas (Rodríguez Lobato, 1986). Al respecto, el artículo 31 fracción IV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece como una obligación de los mexicanos:

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

(...)

“IV. Contribuir para los gastos públicos, así de la Federación, como de los Estados, de la Ciudad de México y del Municipio en que residan, de la misma manera proporcional y equitativa que dispongan las leyes”.

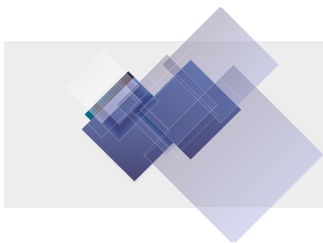
Esta responsabilidad implica el pago de impuestos y otras contribuciones, las cuales son administradas por el Estado con el propósito de financiar servicios públicos, infraestructura, programas sociales que promuevan el desarrollo económico y bienestar del país.

Estas contribuciones están reguladas en el Código Fiscal de la Federación en su artículo 2º, donde se clasifican en impuestos, aportaciones de seguridad social, contribuciones de mejoras, derechos, aprovechamientos y productos. Los impuestos en particular se definen como “las contribuciones establecidas en la ley que deben pagar las personas físicas y morales que se encuentren en la situación jurídica o de hecho”. (Rodríguez Lobato 1986).

El Estado, a través de su poder tributario delega al Poder Legislativo la facultad de establecer tributos mediante leyes; mientras que el Poder Ejecutivo, representado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, aplica y organiza la administración tributaria (Rodríguez Lobato, 1986). Además, el Poder Ejecutivo se encuentra facultado constitucionalmente para emitir decretos con fuerza de ley ante situaciones consideradas como graves en beneficio del bienestar social. Estos decretos se conocen como “decreto ley” y “decreto-delegado”, según su alcance y duración. Asimismo, el artículo 131 de la Constitución otorga al Ejecutivo federal facultades exclusivas para aumentar, disminuir o suprimir las cuotas de las tarifas de exportación e importación; para restringir o prohibir las importaciones, exportaciones y el tránsito de productos con el fin de regular el comercio exterior, la economía del país, la estabilidad de producción nacional, o de realizar cualquier otro tipo en beneficio del país (Rodríguez Lobato, 1986).

El artículo 39 del Código Fiscal de la Federación detalla, entre las facultades del Ejecutivo Federal en su fracción primera, la posibilidad de:

“[...] Condonar o eximir, total o parcialmente, el pago de contribuciones y sus accesorios, autorizar su pago a plazo, diferido o en parcialidades,



cuando se haya afectado o trate de impedir que se afecte la situación de algún lugar o región del país, una rama de actividad, la producción o venta de productos, o la realización de una actividad, así como en casos de catástrofes sufridas por fenómenos meteorológicos, plagas o epidemias."

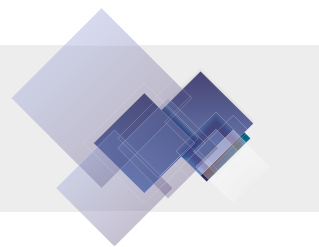
Según la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2023), un estímulo fiscal es una medida de carácter tributario que otorga beneficios a los contribuyentes con el objetivo de promover determinadas actividades o comportamientos. Este instrumento se emplea como una herramienta política financiera, económica y social para fomentar el desarrollo nacional. Su propósito es impulsar, orientar, alentar o desalentar actividades, siempre que se respete la justicia fiscal y la objetividad de su aplicación (Tesis: PC.XVI.A. J/3 A (11a.), 2022).

Por su parte, el Tribunal Federal de Justicia Administrativa define estímulo fiscal como:

"Un beneficio previsto en una ley, que se otorga a ciertos sectores de la población, con la finalidad de acceder a un apoyo gubernamental, destinado a incentivar el desarrollo de actividades y sirve para obtener la devolución de ciertos impuestos; o el acreditamiento de estos; la exención total o parcial de ciertas contribuciones; franquicias; subsidios; disminución de tasas impositivas; aumento temporal de tasas de depuración de activos; entre otros." (TFJA|orden37pl2021. (s.f.)).

Un desastre natural en general es el resultado de la ocurrencia de agente perturbador de origen natural o humano que, al exceder la capacidad de respuesta de una comunidad, generan daños significativos. Según la Ley General de Protección Civil (LGPC, 2024), una *emergencia* se declara cuando un evento representa un riesgo grave contra la vida, como sismos o inundaciones. En estos casos se establecen estados de excepción para ejecutar acciones inmediatas de respuesta y rehabilitación. De igual forma, define como *damnificados* a las personas afectadas por desastres naturales por daños en su integridad física o en perjuicio de sus bienes y que requiere asistencia externa para su subsistencia. Por lo tanto, de lo anterior la ley antes señalada contempla como emergencia una situación anormal que puede causar un daño a la sociedad y propiciar un riesgo excesivo para la seguridad e integridad de la población en general, generada o asociada con la inminencia, alta probabilidad o presencia de un agente perturbador.

Por otro lado, define como *zona de desastre*, al "espacio territorial determinado en el tiempo por la declaración formal de la autoridad competente, en virtud del desajuste que sufre en su estructura social, impidiéndose el cumplimiento normal de las actividades de



la comunidad”. Adicionalmente, el artículo 4 de la referida ley, establece que las políticas públicas de protección civil deben priorizar la recuperación rápida de las actividades económicas y sociales, señalándose en el artículo 71 que los donativos destinados a damnificados son deducibles de impuestos, incentivando la participación social en la recuperación.

En concordancia con lo anterior, el artículo 7° fracción IV, señala que corresponde al Poder Ejecutivo “emitir las declaratorias de emergencia o desastre de origen natural”. Estas declaratorias son esenciales para movilizar recursos y coordinar acciones que permitan atender los impactos generados por fenómenos naturales, garantizando una respuesta adecuada ante situaciones que amenazan la seguridad y el bienestar de la población afectada.

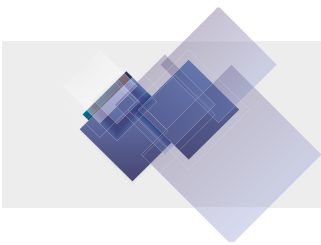
De acuerdo con esta ley es responsabilidad del Gobierno Federal y de las entidades federativas “atender los efectos negativos provocados por fenómenos climatológicos extremos en el sector rural. En este sentido, se señala la necesidad de contar con mecanismos ágiles y oportunos que permitan brindar apoyos directos a las comunidades afectadas. Estas disposiciones buscan garantizar que las respuestas a desastres naturales sean rápidas y efectivas, minimizando las afectaciones económicas, sociales y productivas en las zonas impactadas.

Finalmente, es importante distinguir entre caso fortuito y fuerza mayor. Por un lado, caso fortuito implica un evento impredecible de la naturaleza, mientras que un evento de fuerza mayor es un evento inevitable causado por el hombre. Ambos términos consideran eventos impredecibles, o bien en caso de predecibles, inevitables o fuera de control razonable de las partes. (Rico, 2015)

2.México: Contexto general sobre desastres naturales

El Informe sobre Riegos Mundiales de 2023 publicado por la Universidad Ruhr de Bochum, destaca el riesgo que enfrentan países de todo el mundo por catástrofes de fenómenos naturales extremos tales como terremotos, tormentas, inundaciones, sequías o subida del nivel del mar; e impactos adversos ocasionados por el cambio climático (Flores Melo, 2024).

La media en Latinoamérica en 2023 fue de 13.8 (en escala de 0 a 100, donde 100 significa un riesgo muy alto) (Flores Melo, 2024). México es el país con un valor mayor en el índice, marcado con 38.17, es decir, ocupa la posición 4 a nivel mundial, solo por debajo de Filipinas, Indonesia e India. El índice reportado considera el riesgo de catástrofes naturales

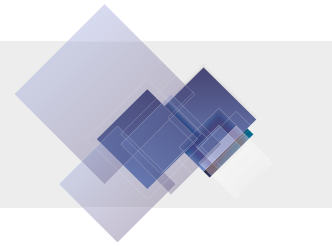


en 193 países; el cual está directamente relacionado con la proporción de la población expuesta a fenómenos naturales extremos y la vulnerabilidad social (World Risk Report, 2023, pág. 5). El estudio considera factores que están directamente relacionados con el desarrollo económico de comunidades vulnerables, entre los que destacan: género, educación, cultura, religión, estabilidad política, infraestructura. A su vez, estos factores determinan el acceso a servicios de salud y vivienda, lo que conlleva a comunidades con una capacidad menor para recuperarse de los efectos causados por los desastres naturales. El índice refleja no solo el riesgo de impacto de desastres naturales, sino que también la vulnerabilidad de la sociedad ante sus efectos.

Dada su posición geográfica, México enfrenta una alta vulnerabilidad a los estragos provocados por desastres naturales, agravados por los efectos cada vez más intensos del cambio climático. Esta combinación expone al país a una amplia gama de riesgos, desde huracanes, terremotos, sequías, incendios e inundaciones, que no solo afectan la infraestructura y la economía, sino también la seguridad y el bienestar de sus habitantes. La necesidad de desarrollar políticas de prevención y mitigación se vuelve importante para garantizar una respuesta efectiva ante los efectos derivados de los desastres naturales cada vez más frecuentes y severos (Godínez, 2023).

Adicionalmente, de acuerdo con González y Arriaga (2020), aproximadamente el 74% de los desastres sucedidos entre 2001 y 2018 están relacionados con el agua. Los desastres hidrometeorológicos, aumentan con frecuencia e intensidad derivado de los efectos por el cambio climático, clasificándose en huracanes, tormentas tropicales, lluvias torrenciales, tormentas eléctricas, inundaciones, nevadas, granizadas, sequías y temperaturas extremas (Cruz Vicente & Montesillo Cedillo, 2024).

Conociendo el alto riesgo de México a ser vulnerado por desastres naturales, es primordial hablar sobre los planes de acción con los que cuenta el Gobierno para mitigar los efectos. Siguiendo el principio de subsidiariedad, la primera atención a la población en una situación de emergencia debe ser otorgada por los municipios; sin embargo, los municipios no cuentan con un plan de desarrollo municipal en materia de protección civil, por lo que no cuentan con un plan de apoyo para situaciones de emergencia; tampoco se contempla cómo prevenir desastres y reducir sus efectos. De ahí que, en la mayoría de las ocasiones, su capacidad operativa y financiera se ve rebasada, por lo que se ven en la necesidad de acudir a solicitar el apoyo a su entidad federativa. No obstante lo anterior, también éstas se encuentran también rebasadas, de manera que a través de la emisión de una declaratoria de emergencia nacional se detona la entrega de apoyos directos a la población (Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, 2021).



Aunque el gobierno mexicano cuenta con seguros y bonos catastróficos para la recuperación en caso de desastres naturales, es una constante que el presupuesto anual contemplado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y autorizado por la Cámara de Diputados, no alcanza para atender el nivel de daño que se ha visto en los últimos acontecimientos, aunado a que el Estado mexicano no contempla protocolos o lineamientos efectivos para distribuir la ayuda a la población. Tenemos el caso del fondo anunciado destinado para atender la emergencia en Acapulco por el huracán Otis en 2023 que era de 14,278 millones de pesos del desaparecido Fondo de Desastres Naturales (FONDEN), según el Subsecretario de Egresos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; sin embargo, el recuento de los daños reflejado en pérdidas económicas asciende a los 15,000 millones de dólares; es decir, 3.5 veces más que el presupuesto estimado (Vázquez, 2023).

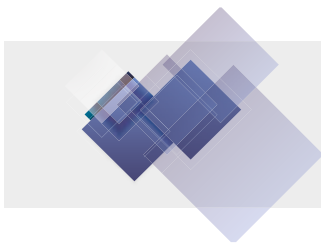
De lo anterior se observa que se requiere de un plan de acción adicional a los fondos reservados que permita promover la recuperación económica. Este plan debe incluir a la iniciativa privada en la inversión y reconstrucción de daños por desastres ya que ello aceleraría la recuperación económica. Lo anterior se considera que tendría como consecuencia que a través de incentivos fiscales se motive a empresarios a invertir en zonas afectadas.

3. Falta de respuesta fiscal en México ante desastres naturales recientes

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente la pandemia por el Coronavirus 2019 (COVID-19) como una crisis mundial, debido a los altos niveles de propagación y gravedad. Una pandemia se define como una epidemia extendida en varios países, continentes o incluso en todo el mundo, afectando a un gran número de personas. Esta situación representó una emergencia de salud pública de preocupación internacional (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Con el fin de contener la pandemia de COVID-19, cada país implementó medidas sanitarias y económicas para abordar y mitigar sus efectos negativos. Por un lado, se declaró emergencia nacional en diversos países, y la autoridad sanitaria correspondiente, asumió la responsabilidad principal del diseño e implementación de acciones para contener esta enfermedad. La mayoría de los países decretó la suspensión de actividades no esenciales para minimizar la dispersión del virus y México no fue la excepción (Organización Panamericana de la Salud, 2021).

La pandemia llegó a México justo después de una desaceleración económica por el cambio de gobierno en 2018. Como resultado, el cierre de establecimientos en 2020



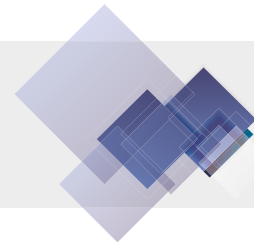
reflejó una caída del 8.2% del Producto Interno Bruto (PIB), convirtiendo a México en una de las economías más golpeadas por la emergencia sanitaria del COVID 19 (UNAM, 2021).

En diversos países se establecieron medidas de estabilización económica para afrontar los efectos del confinamiento y suspensión de actividades. En Estados Unidos de Norteamérica, el Senado aprobó beneficios relacionados con la amortización de pérdidas fiscales; además de incrementar el límite de deducción de intereses del 30% al 50%, para ciertos contribuyentes (Montemayor, 2020). Por su parte, Canadá postergó las fechas para presentación de declaraciones de Impuesto Sobre la Renta e incluso permitió el diferimiento del pago de impuestos sin acumular intereses ni sanciones (Refugee Sponsorship Training Program, 2020).

Sin embargo, México solo extendió el plazo para presentar la declaración anual de personas físicas del 30 de abril al 30 de junio, lo cual no se reflejó como un apoyo fiscal relevante para sus contribuyentes. Por el contrario, los apoyos económicos que recibieron los negocios por parte de organizaciones privadas, al no preverse algún tratamiento especial en la Ley de Impuesto Sobre la Renta, se consideraron acumulables en el ejercicio en el que se obtuvieron (Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2020).

Por su parte Deloitte en 2020, publicó una entrevista a Jorge Sánchez Hernández, Socio Director de Impuestos y Servicios Legales, sobre cómo los *Estímulos fiscales podrían ser el “respiro” que podría aliviar a empresas y empresarios*. En la entrevista se habla sobre el impacto en la economía por la declaratoria de Pandemia por Covid-19, específicamente en la afectación de operaciones, mencionándose los estímulos fiscales y facilidades que han otorgado diversos países en el que no está incluido México, para que las empresas y empresarios puedan cumplir con sus obligaciones fiscales, ello con el fin de aliviar la situación económica y fomentar su eventual reactivación. Adicionalmente, destaca la importancia de dichos apoyos considerando que la mayoría de los empleadores procuraron mantener a su personal aún con la economía paralizada; todo ello sin olvidar que, el gobierno cuenta con recursos limitados para apoyar a empresas y empresarios. De ahí que las ideas que propone el director de impuestos de la firma sea diferir los pagos de impuestos con la finalidad de destinar los recursos financieros de las empresas en el pago de nóminas, sin tener que condonar impuestos, más bien diferir los plazos.

Otra propuesta que debería contemplarse por el Estado mexicano, es la reducción de plazos para la devolución de saldos a favor de impuestos, o bien, la autorización de la compensación universal. Asimismo, sugiere se autorice la disminución de pagos provisionales de Impuesto Sobre la Renta (ISR) durante el primer semestre del año o



bien, omitir los pagos provisionales del ISR. Es importante mencionar, que el director de impuestos de Deloitte destaca que dichos estímulos fiscales no están contemplados en la ley, por lo que habla de facilidades fiscales. (Sánchez Hernández, 2020).

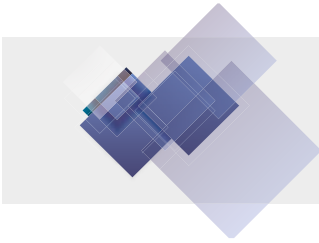
Por otro lado, siguiendo la línea de eventos sobrenaturales en México, el 25 de octubre de 2023 el huracán Otis impactó con categoría 5 las costas de Guerrero, dejando el Estado severamente afectado. Otis se clasificó como huracán a las 18:00 horas, y en tan solo 9 horas se intensificó hasta convertirse en categoría 5. Es decir, se trató de un fenómeno meteorológico denominado de “intensificación rápida”, pues aumentó su velocidad en 185 km/h en un lapso muy corto (Vacas, 2024). Este huracán fue considerado como un evento catastrófico mayor, con pérdidas económicas que alcanzaron los 15,000 millones de dólares, 47 personas fallecidas y 32 desaparecidas (Monsalve, 2023).

El informe “Impacto socioeconómico de los desastres en México 2023” publicado por el Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED) registra pérdidas económicas calculadas en 88,910 millones de pesos, cifra que superó los daños registrados en los sismos del año 2017 (CENAPRED, 2023).

A diferencia de la pandemia por Covid-19, el 30 de octubre de 2023, el Ejecutivo Federal publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el Decreto por el que otorgó beneficios fiscales a los contribuyentes de las zonas afectadas por el paso del huracán Otis de categoría 5. Dicho decreto fue publicado con el objeto de contribuir a la reactivación económica de la zona, y al mismo tiempo, preservar las fuentes de empleo de las zonas afectadas. Los beneficios fiscales buscaron apoyar a los contribuyentes con domicilio fiscal en Coyuca, Guerrero; otorgándoles liquidez para hacer frente a sus obligaciones económicas (EY Mexico, 2023).

México se ha enfrentado a desafíos económicos significativos debido a los estragos derivados de eventos considerados desastres naturales, o casos fortuitos o de fuerza mayor; tales como ya se mencionó, el confinamiento por la Pandemia COVID-19 o bien el Huracán Otis. Estos eventos han resultado en pérdidas económicas considerables, exponiendo la vulnerabilidad de la economía nacional y se ha subrayado la necesidad de desarrollar estrategias de mitigación más efectivas para futuros desastres.

Por un lado, durante la pandemia, la única facilidad económica que brindó el gobierno federal fue extender por 2 meses el plazo para la presentación de la declaración anual para personas físicas, pero dicha facilidad solo benefició a personas físicas, mientras que las personas morales no recibieron ningún tipo de apoyo fiscal, aún y cuando fueron quienes tuvieron que detener operaciones por la suspensión de actividades declarada



por la Pandemia COVID-19; lo anterior conllevó a que diversas empresas se fueran a la quiebra. En contraste, después del impacto del Huracán Otis en las costas de Guerrero, se brindaron diversos apoyos fiscales. Estas situaciones nos llevan a reflexionar ¿Cómo pueden los estímulos fiscales mitigar los efectos económicos ante desastres naturales en México y promover su desarrollo?

4. Ejemplo Nacional: Corredor interoceánico del Istmo de Tehuantepec

En junio 2023 el Gobierno de México publicó nuevos estímulos fiscales para las empresas que invierten en uno de los 10 Polos de Desarrollo situados en el Corredor del Istmo de Tehuantepec, con la finalidad de desarrollar las regiones más desfavorecidas del país y así reducir las desigualdades regionales generando empleo para la población local. Entre los estímulos fiscales de la región destaca la exención de ISR durante los primeros 3 años de operación; además de la depreciación acelerada de inversiones durante los primeros 6 años de operación (Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), 2023).

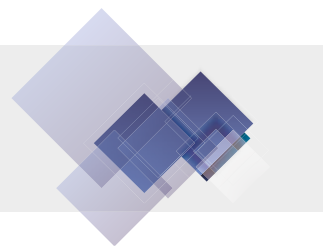
Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec

El Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec es un ejemplo relevante de cómo los incentivos fiscales pueden estimular la economía regional. El Istmo de Tehuantepec, cuenta con 300 km de distancia entre el océano Pacífico y el Golfo de México; con ello convierte a México en un país con ubicación ideal para los negocios, siendo un puente natural entre el Atlántico y la Región Asia – Pacífico gracias a su línea costera permitiendo la salida de productos hacia el mundo como se muestra en la imagen 1.

Imagen 1



Fuente: Gobierno de México (s.f.)

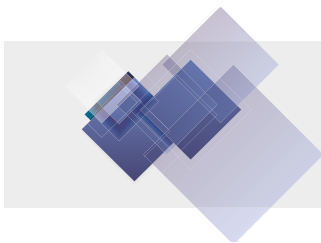


El Gobierno Federal declaró Polos de Desarrollo para el Bienestar (PODEBIS) como áreas geográficas para atraer inversión y así potenciar capacidades productivas, con el fin de detonar el desarrollo económico y social en la región del Istmo de Tehuantepec (Gobierno de México, 2023). En los Estados de Veracruz y Oaxaca se señalaron zonas estratégicas donde los contribuyentes que desarrollen actividades económicas como: eléctrica, automotriz, dispositivos médicos, farmacéutica, agroindustria, maquinaria y equipo, petroquímica y tecnologías de la información se podrán beneficiar de estímulos fiscales. Entre los beneficios fiscales se encuentra la depreciación acelerada de inversiones en los primeros 6 años, recuperación del Impuesto al Valor Agregado (IVA) pagado por compras fuera de los Polos y descuento del 100% del ISR en los primeros 3 años de operación y 50% en los 3 posteriores. Estos estímulos fiscales, permiten que las empresas puedan recuperar su inversión en activos fijos en un menor plazo, lo que a su vez mejora su liquidez y rentabilidad. Por su parte, la recuperación de IVA reduce los costos operativos al igual que el descuento en ISR. Dichas medidas, contribuyen a incrementar la inversión, generar empleos y mejorar la infraestructura regional, con lo que se demuestra el impacto positivo de los estímulos fiscales (Secretaría de Economía, 2024).

5. Una propuesta para implementar incentivos fiscales en zonas afectadas

Debido a la falta de estrategias gubernamentales efectivas para abordar las consecuencias derivadas de desastres naturales, los estímulos fiscales pueden ser una herramienta importante para la recuperación económica, ya que pueden aliviar o aligerar la carga financiera inmediata de los contribuyentes, permitiendo de esta forma destinar recursos a la reconstrucción y reactivación económica de las áreas afectadas. Medidas como exenciones tributarias, facilidades fiscales para la reparación y renovación de infraestructuras, así como deducciones por inversión en tecnología, pueden acelerar significativamente el proceso de recuperación.

Se considera necesario que en México se regule legalmente y autorice el otorgamiento de estímulos fiscales en una legislación que establezca claramente las condiciones para ser acreedor del mismo, con reglas bien definidas, bajo principios constitucionales y sin condicionamientos políticos y sociales, ya que más allá de que sea una facultad del Ejecutivo Federal otorgar estímulos fiscales a través de decretos cuando sobrevienen desastres naturales y que se deja a su criterio otorgarlos o no, el tener una normativa clara fortalecería la capacidad de respuesta y adaptación de México ante futuros desastres, asegurando una recuperación económica más ágil y eficiente. Por su parte, establecer un marco legal sólido para estos incentivos, asegura una aplicación transparente y equitativa de los beneficios fiscales (NU. CEPAL, OXFAM, 2019).



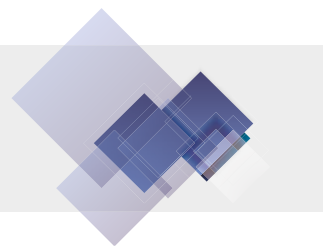
En México, los estímulos fiscales se otorgan mediante decretos del Ejecutivo para implementar políticas fiscales rápidamente sin tener que pasar por el proceso legislativo. Estos decretos permiten responder a situaciones coyunturales como crisis económicas, desastres naturales o eventos extraordinarios como la pandemia de COVID-19 o el huracán Otis. Sin embargo, su temporalidad permite que el gobierno ajuste los beneficios fiscales a sus objetivos políticos y económicos sin consenso legislativo, es decir pueden ser utilizados estratégicamente para beneficiar a ciertos sectores de la población en momentos clave, como previo a elecciones con el fin de reforzar el apoyo al partido en el poder. Estas prácticas no siempre aseguran el bienestar económico de la población.

El 30 de diciembre de 2020, se publicó en el Diario Oficial de la Federación un decreto que otorgaba estímulos fiscales a la región fronteriza sur, con vigencia del 1 de enero de 2021 al 31 de diciembre de 2024. Este decreto estableció beneficios en materia del Impuesto Sobre la Renta (ISR) y redujo la tasa del Impuesto al Valor Agregado (IVA) al 8%, representando un 50% menos que la tasa general aplicable en el resto del país. Los estímulos fueron dirigidos a contribuyentes ubicados en zonas específicas de la región sur del territorio nacional.

Resulta relevante destacar que este estímulo fiscal fue implementado poco antes de las elecciones federales de 2021, lo que apunta a su probable uso como herramienta política para influir en la población beneficiada. Además, su periodo de vigencia estuvo limitado al sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador, concluyendo el 31 de diciembre de 2024. Esta temporalidad refuerza la percepción de que este tipo de medidas, al estar sujetas a decretos ejecutivos, pueden ser utilizadas con fines políticos en lugar de responder a criterios técnicos y objetivos de desarrollo económico sostenible.

La emisión de los estímulos fiscales por decreto en lugar de que sea una inclusión en la ley, genera incertidumbre para los inversionistas y contribuyentes, ya que la continuidad de los estímulos depende de la voluntad del Ejecutivo y no de una política fiscal establecida a largo plazo. Esta situación resalta la importancia de institucionalizar estos beneficios a través de su incorporación a la Ley de Impuesto Sobre la Renta, y así evitar su uso discrecional por el poder en turno.

En el ámbito práctico, la propuesta busca adicionar los estímulos fiscales a la ley, específicamente a la Ley de Impuesto Sobre la Renta en el título II “De los Estímulos Fiscales”, garantizando su implementación automática en casos fortuitos o de fuerza mayor, independientemente de las decisiones políticas del momento. Esto no solo promoverá una respuesta más rápida y efectiva a futuras emergencias, sino que también contribuirá al bienestar nacional y al bien común al que está obligado el Estado, asegurando que



las empresas y las economías locales reciban el apoyo necesario para una recuperación sostenida. En última instancia, esta investigación tiene el potencial de fortalecer el marco legal y fiscal de México, mejorando su capacidad de respuesta ante desastres naturales y eventos imprevistos, y asegurando un desarrollo económico más resiliente y equitativo.

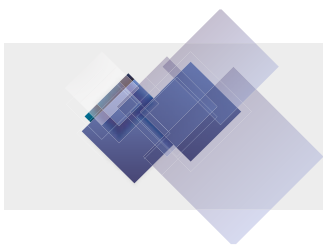
El tema de los estímulos fiscales para la recuperación y reconstrucción de zonas afectadas por desastres naturales en México es de suma importancia, ya que se convierte en un medio de mejora que permitirá la recuperación económica y social del país, dado que al otorgar estos estímulos contribuye a incentivar que los propios empresarios inviertan en tecnología, capacitación de personal e innovación que finalmente reactiva la economía y se convierte en progreso para nuestro país, acelerando significativamente la recuperación económica al proporcionar alivio financiero inmediato a las personas y empresas afectadas. Asimismo, fomenta inversiones en tecnologías y edificaciones más resistentes, reduciendo la vulnerabilidad a futuros desastres.

El considerar un marco legal claro y efectivo para estos estímulos, también garantiza que la ayuda llegue de manera directa, rápida, eficaz y equitativa a ese sector que requiere el apoyo económico, lo cual es primordial en toda sociedad para mantener la estabilidad económica y social en tiempos de crisis.

La capacidad de una nación para recuperarse eficientemente de los desastres naturales no solo afecta su bienestar presente, sino que también determina su desarrollo sostenible a largo plazo, fortaleciendo la confianza de los inversionistas y mejorando la calidad de vida de sus ciudadanos.

Los estímulos fiscales pueden ser una herramienta poderosa para mitigar los efectos económicos inmediatos de los desastres naturales, así como para promover el desarrollo económico sostenible a largo plazo a través de medidas como: exenciones fiscales, créditos para la reconstrucción y deducciones por inversiones en infraestructura. Con estas medidas México lograría fortalecer su capacidad de respuesta y recuperación ante desastres, ya que al implementarse exenciones temporales del ISR, del IVA, o bien, otros impuestos indirectos para las personas y empresas en las zonas afectadas, aliviaría la presión financiera inmediata y se contarían con recursos disponibles en la recuperación y reconstrucción de zonas afectadas derivado de un desastre natural. Un ejemplo que podemos mencionar sería reducir el impuesto al consumo, lo cual fomentaría el gasto de consumidores y así, estimular la demanda interna.

Finalmente se considera derivado de lo estudiado en esta investigación que los estímulos fiscales pueden ser dirigidos a sectores específicos como tecnología, innovación, energías



renovables o manufactura ya que de esta manera se promovería a su vez, el capital de trabajo calificado para mejorar la competitividad de México.

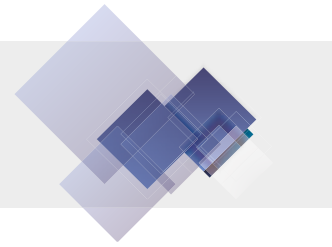
Conclusiones

En México, la alta vulnerabilidad frente a desastres naturales y los efectos del cambio climático exige un enfoque integral y proactivo en el diseño de políticas públicas. Este artículo ha destacado la necesidad de establecer medidas fiscales claras y permanentes en la legislación, como incentivos tributarios para la iniciativa privada, que permitan agilizar la ayuda a los damnificados y acelerar la recuperación económica en zonas afectadas. Esto reducirá la dependencia de decretos ejecutivos que en ocasiones, pueden responder a intereses políticos más que a necesidades reales.

La comparación entre las respuestas fiscales frente a eventos como la pandemia de COVID-19 y el huracán Otis de 2023 muestra que los incentivos fiscales son herramientas efectivas para mitigar las consecuencias económicas de los desastres naturales y también ha quedado de manifiesto la necesidad del Estado mexicano en hacer uso de estos estímulos en toda la población y no exclusivamente en personas físicas. De igual forma, el éxito del Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec resalta el potencial de replicar esquemas similares en otras regiones del país, fortaleciendo su resiliencia y promoviendo el desarrollo sostenible.

Finalmente, es imperativo que México priorice la prevención y respuesta a desastres naturales como parte de su agenda de desarrollo integrando el cambio climático en sus estrategias fiscales y de gobernanza. Esto no solo contribuirá en mitigar el impacto de futuros eventos, sino que también a garantizar un crecimiento económico más equitativo y sostenible para el país.

Finalmente, con la implementación de estímulos fiscales se puede fomentar paralelamente la formalización de la economía, contribuyendo a una recaudación fiscal, así como a un entorno empresarial más sólido. En resumen, los estímulos fiscales pueden ser una herramienta efectiva para impulsar el desarrollo económico de México, especialmente ante las afectaciones causadas por desastres naturales, casos fortuitos o de fuerza mayor.



Referencias

Auer Frege, I., Blicke, V., Bradshaw, S., Dijkzeul, D., Funke, C., Kienzl, P., Masuch, L. (2023). *World Risk Report*. Berlin: Publisher WorldRiskReport 2023. Obtenido de https://weltrisikobericht.de/wp-content/uploads/2024/01/WorldRiskReport_2023_english_online.pdf

CENAPRED. (2023). *Impacto Socioeconómico de los Principales Desastres Ocurredos en México*. Gobierno de México.

Cruz Vicente, M. Á., & Montesillo Cedillo, J. L. (2024). Disminución y Recuperación de la Actividad Turística en Acapulco. *Instituto de Investigaciones Económicas y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional*. Obtenido de <http://ru.iiiec.unam.mx/6544>

EY Mexico. (6 de Noviembre de 2023). *Decreto por el que se otorgan estímulos fiscales como consecuencia del desastre natural causado por el huracán Otis*. Obtenido de https://www.ey.com/es_mx/tax/boletines-fiscales/estimulos-fiscales-por-huracan-otis

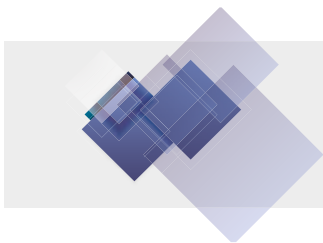
Florencia Melo, M. (10 de Mayo de 2024). *México el país más vulnerable a desastres naturales de América Latina*. Obtenido de Statista: <https://es.statista.com/grafico/32226/indice-de-riesgo-de-catastrofes-por-fenomenos-naturales-extremos-en-latinoamerica/>

Gobierno de México. (27 de junio de 2023). *Polos de Desarrollo para el Bienestar (PODEBIS)*. Obtenido de Gobierno de México. : <https://www.gob.mx/ciit/articulos/polos-de-desarrollo-para-el-bienestar-podebis>

Godínez, J. (31 de Octubre de 2023). México, un país de huracanes y sismos que no cuenta con un protocolo de desastres naturales. *Univisión noticias*. Obtenido de <https://www.univision.com/noticias/america-latina/huracan-otis-protocolo-nacional-desastres-naturales-mexico-huracanes-sismos>

Gobierno de México. (s.f.) obtenido de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/873889/Triptico_Plataforma_Logistica

Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. (Abril de 2020). *Guía Jurídica por afectaciones derivadas del COVID 19*. Obtenido de <https://asesoria.juridicas.unam.mx/preguntas/pregunta/32-Existe-al-momento-algun-decreto-o-resolucion-sobre-estimulos-o-facilidades-en-materia-tributaria-relacionados-con-el-COVID-19>



Monsalve, M. (Octubre de 2023). El huracán Otis fue el evento climático que más pérdidas económicas dejó en el mundo en 2023. *El País*. Obtenido de <https://elpais.com/mexico/2024-03-19/el-huracan-otis-fue-el-evento-climatico-que-mas-perdidas-economicas-dejo-en-el-mundo-en-2023.html>

Montemayor, B. (30 de marzo de 2020). *Medidas fiscales como respuesta al COVID-19*. Obtenido de EGADE IDEAS: <https://egade.tec.mx/es/egade-ideas/investigacion/medidas-fiscales-como-respuesta-al-covid-19>

NU. CEPAL, OXFAM. (09 de Septiembre de 2019). *Los incentivos fiscales a las empresas en América Latina y el Caribe*. Obtenido de Repositorio Digital: <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/f4116beb-4eef-465c-9cf0-f9302693ccc9>

Organización Mundial de la Salud. (11 de Marzo de 2020). *Noticias*. La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. Obtenido de <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Respuesta a la pandemia de COVID-19*. Salud en las Américas. Obtenido de <https://hia.paho.org/es/covid-2022/respuesta>.

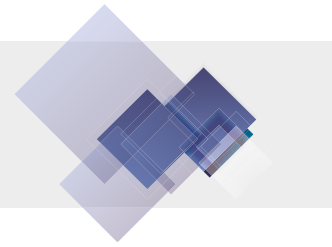
Refugee Sponsorship Training Program. (2020). *Plan de respuesta económica de Canadá ante la COVID-19*. Obtenido de <https://www.rstp.ca/wp-content/uploads/2020/04/covid19fedsupportsspanish.pdf>

Rico, F. (2015). *Tratado Teórico Práctico de Derecho de Obligaciones*. Ciudad de México. Porrúa.

Rodríguez Lobato, R. (1986). *Derecho fiscal*. México. Oxford.

Sánchez Hernández, J. (27 de Abril de 2020). Estímulos fiscales, el respiro que podría aliviar a empresas y empresarios. (Deloitte, Entrevistador) Obtenido de <https://www2.deloitte.com/mx/es/pages/dnoticias/articles/estimulos-fiscales-el-respiro-para-empresas-y-empresarios.html>

Secretaría de Economía. (2024). *Incentivos Fiscales para la inversión*. Obtenido de <https://ventanillaunica.economia.gob.mx/media/20240503%20Brochure%20incentivos%20fiscales.pdf>



Secretaría de Economía. (2024). *Incentivos Fiscales para la Inversión*. Gobierno de México. Obtenido de <https://ventanillaunica.economia.gob.mx/media/20240503%20Brochure%20incentivos%20fiscales.pdf>

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). (05 de Junio de 2023). *Comunicado No. 40 Gobierno de México lanza nuevos estímulos fiscales para empresas que invierten en Polos de Desarrollo del Istmo*. Obtenido de Prensa: <https://www.gob.mx/shcp/prensa/comunicado-no-40-gobierno-de-mexico-lanza-nuevos-estimulos-fiscales-para-empresas-que-invierten-en-polos-de-desarrollo-del-istmo#:~:text=Para%20estimular%20la%20reubicaci%C3%B3n%20de,establecidas%20en%20los%20lineamientos%20>

Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana. (2021). *Diagnóstico del Programa presupuestario 2021*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/741285/6_DIAGNOSTICO_N002_CNPC_VF_2021.pdf

Secretaría de Desarrollo Social, I. N. (s. f.). *Ley General de Protección Civil*. gob.mx. obtenido de <https://www.gob.mx/indesol/documentos/ley-general-de-proteccion-civil-60762>

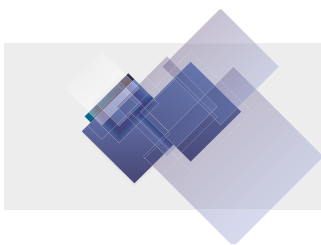
Tesis: PC.XVI.A. J/3 A (11a.), Tomo VI (Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Undécima Época 14 de Junio de 2022).

Tribunal Federal de Justicia Administrativa, *orden37pl2021*. (s.f.). Obtenido de <https://www.tfja.gob.mx/acuerdos/orden37pl2021>

UNAM. (Octubre de 2021). *El impacto del COVID 19 en el Emprendimiento en México, Chile, Colombia y Brasil*. Congreso Internacional de Ciencias Administrativas. Obtenido de <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2021/7.04.pdf>

Vacas, C. (12 de Febrero de 2024). *El devastador paso del huracán Otis por Acapulco en imágenes*. National Geographic. Obtenido de https://www.nationalgeographic.com.es/medio-ambiente/devastador-paso-huracan-otis-por-acapulco-imagenes_20962

Vázquez, L. (2023). *OTIS pone a prueba el discurso y las decisiones de gobierno*. El Asegurado. Obtenido de: <https://www.elasegurador.com.mx/blog/otis-pone-a-prueba-el-discurso-y-las-decisiones-de-gobierno/>



El acoso escolar entre adolescentes: un marco preventivo-multidimensional desde el desarrollo humano

Sonia Villaseñor Manrique*

Resumen

En una escuela secundaria privada de Ciudad de México, se realizó un estudio de investigación-acción en la asignatura Educación Socio Emocional para comprender y abordar el acoso escolar desde la perspectiva del Desarrollo Humano, particularmente siguiendo los planteamientos de Carl Rogers –a fin de sugerir un modelo preventivo idóneo y sostenido-. La metodología empleada, de corte cualitativo, combinó un enfoque fenomenológico hermenéutico con técnicas de investigación-acción, permitiendo explorar en profundidad las experiencias de los participantes sobre el acoso escolar. Se desplegaron diagnósticos y talleres de sensibilización (en los que se administró cuestionarios, entrevistas y observaciones) para garantizar la validez de los hallazgos y analizar el impacto de las intervenciones en las actitudes de los estudiantes. En específico, la investigación se implementó durante dos ciclos escolares (2019-2020 y 2020-2021). En el primer ciclo, al detectarse la normalización del bullying y problemas de autoestima, se fomentó el diálogo y la empatía, mientras que, en el segundo ciclo, adaptado a la modalidad virtual por la pandemia, las videollamadas en grupos pequeños ayudaron a facilitar la resolución pacífica de conflictos, a pesar de la persistencia del acoso en redes sociales.

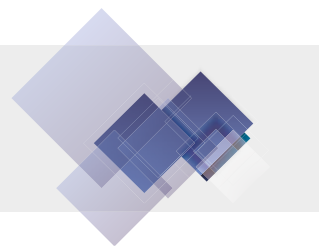
Palabras claves:

Acoso escolar; adolescencia; aprendizaje socio-emocional; intervención; humanismo.

Abstract

A qualitative action research study was conducted in a private high school in Mexico City, within the framework of the Socio-Emotional Learning subject, to understand and address bullying from the perspective of Human Development, particularly following the approaches of Carl Rogers. The aim was to propose an appropriate and sustainable prevention model. The methodology, of a qualitative nature, combined a phenomenological-hermeneutic approach with action research techniques, allowing

*Docente del Doctorado en Desarrollo Humano
Universidad Motolinía del Pedregal, México



for an in-depth exploration of participants' experiences with bullying. Diagnoses and sensitization workshops were implemented (including questionnaires, interviews, and observations) to ensure the validity of the findings and analyze the impact of the interventions on students' attitudes. Specifically, the research was implemented over two school years (2019-2020 and 2020-2021). In the first cycle, upon detecting the normalization of bullying and self-esteem issues, dialogue and empathy were fostered, while in the second cycle, adapted to a virtual modality due to the pandemic, small group video calls helped facilitate peaceful conflict resolution, despite the persistence of cyberbullying.

Key words:

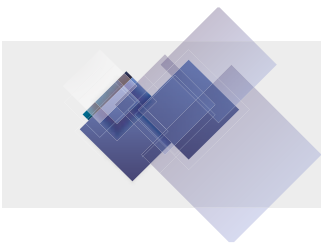
Bullying; adolescence; social emotional learning; intervention; humanism.

Introducción

El acoso entre adolescentes en el ámbito escolar se instala en el lenguaje, vínculos interpersonales y vida de comunidades, de un modo tan preocupante como disruptivo. El planteamiento aquí se sustenta en la caracterización antes referida del acoso escolar en lo comunicativo, psicosocial y colectivo como eje hipotético nodal. El presente artículo deriva de un estudio de caso basado en ejercicios de sensibilización a estudiantes de secundaria en un colegio urbano de México durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, y en el marco de la asignatura Educación socio emocional. La investigación se sustentó en un paradigma de investigación cualitativa, con el fin de generar una propuesta para el programa académico del segundo grado de secundaria, que permitiera abordar el acoso escolar en la búsqueda de soluciones a los problemas de la convivencia escolar desde los constructos del desarrollo humano.

1. Introducción al tema. Adolescencia

La adolescencia es una etapa de transición que se caracteriza por la búsqueda de la propia identidad, para “saber quién soy” en el mundo (Urbano & Yuni, 2016, p. 121). La adolescencia es la “transición del desarrollo entre la infancia y la adultez que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales importantes” (Papalia et al., 2009, p. 461). Esta etapa comprendida entre los 11 y los 20 años de edad, constituye un momento clave del desarrollo evolutivo de las personas, manifestándose diferencial o convergentemente en varias facetas de los implicados, desde lo sexual-fisiológico hasta los modos o estilos culturales de abordar sus identidades entre sus pares. La popularidad juega un papel central a esta edad, y también la presión social aparece como carga, de modo que el adolescente popular es alguien que agrada a casi todos, mientras que el adolescente rechazado desagrada a sus compañeros,



entre otras variantes. En tanto que el adolescente ignorado recibe poca atención (Feldman, 2007). A partir de esta atmósfera, se concluye que, de alguna manera, ciertos roles van ligados al bullying.

Así, la presión de los compañeros en la adolescencia ejerce una influencia importante. El adolescente busca asemejarse en conductas y actitudes a sus pares. Todo ello posibilita un lugar para pertenecer grupalmente, alineando así la conformación de la personalidad con base en la influencia recibida de sus compañeros en el proceso de búsqueda de su autonomía. Sin embargo, a medida que crecen en confianza y seguridad, abandonan la influencia del entorno y buscarán su propia identidad.

En síntesis, la adolescencia se configura como una etapa crucial de transición entre los 11 y 20 años, marcada por la búsqueda de identidad y transformaciones multidimensionales. La dinámica social juega un papel determinante, donde la popularidad y la presión de grupo pueden catalizar roles vinculados al bullying. Los adolescentes transitan así desde una fuerte influencia grupal hacia una progresiva construcción de autonomía personal, buscando equilibrar la pertenencia social con el desarrollo de su individualidad.

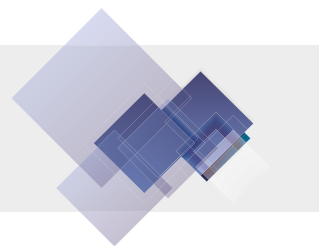
1.1 Convivencia escolar

“Convivencia escolar” es un término emergente, referido al reconocimiento del potencial formativo que conlleva el acontecer cotidiano en las escuelas y la relevancia de las interacciones entre estudiantes como formadoras del futuro de la vida social y ciudadana (Fierro, Carbajal & Martínez, 2010). Consiste en aprender a vivir juntos los procesos diarios de relaciones pacíficas duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, por medio de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas que promueven un manejo dialógico del conflicto (Fierro & Carbajal, 2019).

No obstante, al estudiarla convergen dos situaciones clave: una la constituye la convivencia relacionada a los problemas de indisciplina y la violencia escolar, así como su prevención. La otra, en cambio, se asocia a situaciones como el fracaso, el rezago, y la exclusión en la escuela (Furlán & Spitzer, 2013).

1.2 Acoso escolar o Bullying

En el siglo XXI, aflora un mundo violento desde la misma cultura y estructura social, entendiéndose por violencia todo acto que puede ser evitable y atente contra la vida humana (Galtung, 2016). Una expresión de ella es el acoso escolar. Para Dan Olweus constituye una actitud realizada en un tiempo prolongado, manifestándose vía insultos



verbales, exclusión social, intimidación psicológica, agresión física generada por uno o un grupo de niños hacia otros, victimizándolos prolongada y repetitivamente con este tipo de actitudes, ejecutadas por él mismo u otros compañeros (Olweus, 2005).

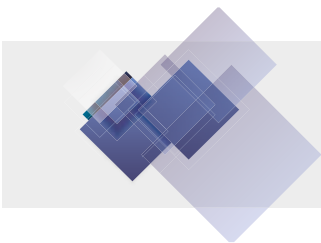
En este periodo de su vida como actores ligados al fenómeno, los adolescentes se caracterizan por estar en la búsqueda de su identidad, de modo que esa situación generaría relaciones competitivas, violentas y excluyentes entre los adolescentes.

Olweus también considera que el maltrato entre iguales conlleva conductas intencionadas que se mantienen por un lapso prolongado de tiempo, que pueden ir desde sobrenombres e insultos, agresiones físicas que generan exclusión social y/o intimidación psicológica de unos niños/as hacia otros/as, generando relaciones en desventaja donde unos adquieren poder sobre otros, victimizándolos. Estas acciones llevan a quienes lo sufren a sentirse constantemente amenazados, agredidos, excluidos, intimidados, con miedo y sin recursos para superar ello, generando a largo plazo injusticia social.

El acoso escolar es “...probablemente uno de los peores enemigos a que se enfrentan los estudiantes de todas las clases socioeconómicas; uno que les afecta terriblemente en su desarrollo como seres humanos” (Zataráin, 2008, p. 12). En concreto, las actitudes de aceptación de estas prácticas entre iguales crean una barrera cultural que propicia que tal fenómeno se perpetúe en las escuelas, casi sin control alguno y con pocas herramientas para afrontarla por los docentes y directivos.

Por otra parte, el tema del acoso revela diferencias notables en la forma en que las escuelas públicas y privadas denuncian y abordan el problema (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994; Rigby, 2002). Estas son algunas de ellas:

- Recursos y sistemas de apoyo: las escuelas privadas suelen tener más recursos a su disposición, lo que les permite implementar programas integrales contra el acoso escolar y contratar personal especializado, como psicólogos y consejeros. Esto puede llevar a adoptar un enfoque más proactivo para abordar los incidentes de acoso en comparación con las escuelas públicas, que pueden enfrentarse a restricciones presupuestarias que limitan su capacidad de brindar un apoyo similar.
- Entorno cultural y social: la dinámica cultural de las escuelas privadas puede diferir significativamente de las escuelas públicas. Las instituciones privadas pueden fomentar un entorno más controlado, lo que puede mitigar o agravar las conductas de acoso. Por el contrario, las escuelas públicas, con sus poblaciones estudiantiles diversas, pueden sufrir una gama más amplia de incidentes de acoso debido a los diferentes orígenes sociales y a una menor supervisión.



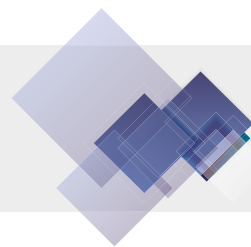
- Mecanismos de denuncia: las escuelas privadas pueden tener mecanismos de denuncia del acoso más estructurados, que a menudo implican la comunicación directa con los padres y un conjunto claro de consecuencias para los infractores. Las escuelas públicas, por otro lado, pueden tener dificultades con los procesos burocráticos que pueden dificultar la denuncia y la resolución oportuna de los casos de acoso. Esta diferencia puede afectar la percepción general de la prevalencia del acoso escolar en cada tipo de escuela.

1.3 Desarrollo humano

Se considera que el Desarrollo Humano (DH) constituye un aporte importante para esta investigación a través del enfoque y educación centrados en las personas desde la perspectiva de Carl Rogers (1961; 1972; 1980; 1986). Ésta es una disciplina que permite desbloquear y reconocer la propia estima y potencialidades, así como las de los demás. Ello, en el caso de los adolescentes, promovería relaciones sanas y plenas con sus pares. ¿Qué es el Enfoque Centrado en las Personas (ECP)? El ECP de Rogers, columna vertebral del DH en México, supone que toda percepción de la realidad por parte de la persona es válida, aunque no necesariamente verdadera. Quien facilite acompañamiento necesita para poder propiciar el crecimiento personal, validar esta percepción, mediante la empatía, la congruencia y la aceptación positiva incondicional como sus constructos fundamentales. Entonces, para su promoción, él necesita mostrar respeto, reconocimiento y amor incondicional por los sentimientos y percepciones que la persona estuvo introyectando durante su vida, producto del rechazo y descalificación de sus seres queridos, significativos y cercanos.

Vista así, la perspectiva del Desarrollo Humano resulta particularmente atendible y valiosa para abordar el acoso escolar, porque reconoce la naturaleza transformadora del ser humano y su capacidad inherente de crecimiento. De esa manera, bajo este enfoque no solo ha de valorarse a los aspectos conductuales del acoso, sino que es importante profundizar en las dinámicas relacional-emocionales que lo sustentan, permitiendo intervenciones más integrales que atiendan tanto a víctimas como a agresores desde una visión humanista del desarrollo personal.

Además, el DH proporciona herramientas concretas para el trabajo preventivo a través de la facilitación grupal y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Al enfatizar la importancia de crear ambientes seguros y de confianza donde los adolescentes puedan explorar sus experiencias y emociones, este enfoque contribuye a desarmar las estructuras de poder y dominación que subyacen al acoso escolar, promoviendo en su lugar relaciones basadas en el respeto mutuo y la empatía.

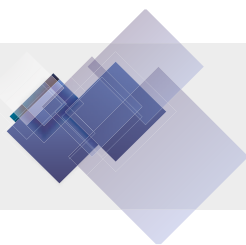


1.4 Estudios y abordajes sobre el acoso escolar: tópicos y aportes

De la investigación realizada, se ubicaron diecinueve estudios, cuya consulta fue muy relevante (véase la Tabla 1).

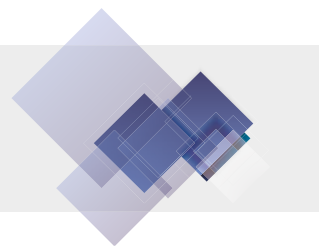
Tabla 1
Artículos revisados en el Estado del Arte

Año	País	Autor	Tema	Base de datos
2011	México	Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago	Psicopatología en estudiantes	Scielo
2013	Puebla, México	Yescas Sánchez	Intervención educativa ante acoso escolar	Scielo
2014	México	Santoyo y Frías	Acoso escolar en educación media superior	Redalyc
2015	Costa Rica	Cerdas-Argüero	Educación para la paz	Scielo
2015	España	Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense	Bullying en adolescentes	Redalyc
2016	Guadalajara, Jalisco, México	Vega y González	Adolescentes agresores en escuelas secundarias	Scielo
2016	Perú	Álvarez	Acoso escolar y habilidades sociales de los adolescentes	ResearchGate
2017	CDMX- México	Chávez, Ramos y Velázquez	Conductas disruptivas que impiden la sana convivencia escolar	Univ. Pedagógica Nacional



2017	Colombia	Camacho, Ordoñez, Roncancio y Vaca	Convivencia escolar e inteligencia emocional	Dialnet
2017	Colombia	Hernández, Luna y Cadena	Cultura de paz en las escuelas	Scielo
2017	Cuba	Serna y Sánchez	Alumnos violentos o inteligentes emocionales	Redalyc
2018	Armenia	Arias, I.	Ambientes escolares	Dialnet
2018	Costa Rica	Castillo, Castillo y Miranda	Carta de la pedagogía saludable	Scielo
2019	Guadalajara, Jalisco y Cd. Obregón, Sonora, México	Perales, C.	Incidentes de conducta agresiva en escuelas mexicanas	Scielo
2019	León, Gto. México	Fierro y Carbajal	Convivencia escolar	Dialnet
2020	Argentina	Torres, N.	Emocionalidad en el aula adolescente	Repositorio Universidad de Flores
2020	Colombia	Pamplona	Educación para la reconciliación y la convivencia pacífica	Repositorio UNAD
2020	España	Rodríguez y Blanco	Violencia entre adolescentes	Scielo
2020	México	Treviño y González	Condiciones necesarias para sana convivencia en aula	Univ. Murcia, España

Fuente: elaboración propia

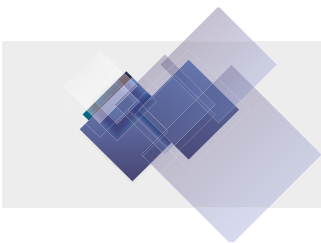


En conjunto, estos artículos aportan un panorama general teórico y metodológico sobre la investigación de la emocionalidad de los estudiantes y las relaciones sostenidas en el aula, así como del problema del bullying y la forma como se ha tratado.

Considerando sus tópicos de gran influencia para este estudio, siete de ellos proponen estrategias para una convivencia escolar saludable, la construcción de la cultura de paz y educación para la paz, dos abordan la intervención educativa orientada al acoso escolar, uno trata cuestiones de trastornos psicopatológicos entre estudiantes, cuatro se relacionan con la prevalencia de la violencia y agresiones en las aulas, y cuatro mencionan la importancia del desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional, uno más aborda los roles en el bullying entre adolescentes.

Más concretamente, lo que postula esta investigación llega a enriquecerse con las contribuciones descriptivas y teóricas que plantean los estudios seleccionados, como se destaca en la Tabla 1. A continuación, se presenta una reflexión comparativa sobre estas contribuciones:

- Contribuciones descriptivas: los autores enfatizan la importancia de comprender la dinámica social y las experiencias emocionales de los adolescentes involucrados en el acoso escolar. Por ejemplo, la investigación indica que el acoso se manifiesta a través de diversos comportamientos, como los insultos verbales, la exclusión social y la agresión física, que son frecuentes en los entornos escolares. En concordancia con ello, los hallazgos descriptivos de los estudios ya advierten que los adolescentes suelen experimentar miedo y aislamiento, lo que repercute significativamente en su bienestar psicológico y rendimiento académico. Esto pone de relieve la necesidad de intervenciones que aborden estos aspectos emocionales y sociales.
- Contribuciones teóricas: los marcos teóricos a los que se hace referencia en los estudios seleccionados proporcionan una comprensión más profunda de los mecanismos subyacentes del acoso escolar. Por ejemplo, el concepto de roles sociales durante la adolescencia, como la popularidad y el rechazo, es crucial para entender cómo estas dinámicas contribuyen a las conductas de acoso. Los autores también se basan en, o al menos son afines a, un enfoque de DH, que aboga por fomentar relaciones saludables entre compañeros para mitigar el acoso existente. Esta perspectiva teórica se alinea con la idea de que mejorar la inteligencia emocional y las habilidades sociales puede, progresivamente, conducir a interacciones más empáticas entre los adolescentes, reduciendo así los incidentes de acoso.



- Integración de perspectivas: Al verlas desde un ángulo convergente, la integración de ideas descriptivas y teóricas antes expuestas permite una comprensión integral del acoso escolar. Los datos descriptivos proporcionan una imagen clara de la prevalencia y el impacto del acoso, mientras que los marcos teóricos ofrecen explicaciones de por qué ocurren y persisten estos comportamientos. Este enfoque dual es esencial para desarrollar estrategias de prevención eficaces que se basen tanto en la evidencia empírica como en la comprensión teórica.

1.5 Un marco multidimensional con tratamiento preventivo: visión desde el DH

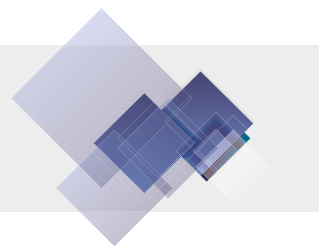
El acoso escolar es un asunto complejo y con muchas aristas, en relación con quienes lo padecen directa o indirectamente. Como tal, amerita ser entendido y afrontado desde sus múltiples expresiones e implicaciones. Sin caer en una visión meramente punitiva del mismo como fenómeno sociocultural, será imprescindible explorar vías más abiertas, humanizantes e interdisciplinarias.

Solo así afrontaríamos un flagelo de una manera sensata, idónea y duradera. Un marco clave que resulta útil, por orientar nuestros planteamientos y esquema de propuesta, consiste en considerar o preventivo más que lo simplemente sancionador, y el encuadre de la cuestión desde ángulos variados y convergentes –como es el caso de asumir un enfoque de DH– (que van desde psicológico-vivencial hasta el involucramiento familiar y comunitario, al tiempo que se incorpora una respuesta desde el liderazgo, docencia y cambio organizacional en la escuela), son herramientas que permitirán cimentar mejores análisis y modos de solucionar a mediano-largo plazo el acoso escolar en nuestras colectividades. Desde el trabajo social y los estudios organizacionales, Zhao (2022) y Benoliel (2018) resaltan el aporte de una concepción multidimensional y holística como marco idóneo para afrontar el bullying.

2. Metodología (Contexto)

El estudio se llevó a cabo en un colegio particular del sur de la Ciudad de México, el cual cuenta con las secciones de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. El alumnado lo constituyen estudiantes de clase media alta.

El colegio cuenta con 47 años al servicio de la educación y formación de los estudiantes.



La institución es de corte humanista y adopta una orientación socio-constructivista, asumiendo bajo ese ideario una educación centrada en el estudiante. Dotado de esos principios, el profesorado acompaña, facilita y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando así un trato individualizado, para formar a los estudiantes en actitudes de compromiso y responsabilidad en la vivencia de valores universales.

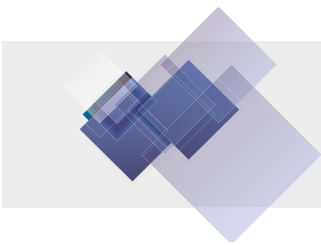
2.1 Participantes

El estudio tuvo lugar en el colegio mencionado donde la autora se desempeña como directora de secundaria y preparatoria, lo cual proporciona los recursos para su viabilidad. El trabajo de campo se realizó con grupos de 2° de secundaria en dos fases: la primera durante el ciclo escolar 2019-2020 con un grupo de 22 estudiantes, y la segunda durante el ciclo escolar 2020-2021 con otro grupo de 19 estudiantes, a quienes la autora impartió la materia de Educación socio emocional. No se trabajó con docentes ni con padres de familia.

Este trabajo tiene un alcance amplio, ya que abarca múltiples aspectos de un entorno de estudio. En ese sentido, se exploró el contexto escolar como escenario para la socialización, que a su vez permitió la observación de la convivencia escolar en el grupo, así como las características de las relaciones interpersonales en la cotidianidad, que permitieron precisar los efectos de la sensibilización con estrategias fundamentadas en el DH.

2.2 Encuadre metodológico: algunas consideraciones

Antes de exponer el proceso metodológico asumido, resulta importante presentar: a) la **pregunta de investigación**: ¿Cómo puede la implementación de los principios del desarrollo humano fomentar relaciones sanas y armoniosas entre los adolescentes para contrarrestar el acoso escolar?, y b) la **hipótesis central**: La aplicación de estrategias de desarrollo humano, en particular mediante un enfoque centrado en la persona, probablemente conduzca a cambios significativos en los comportamientos y actitudes de los estudiantes, promoviendo la empatía, la comunicación efectiva y las habilidades de resolución de conflictos, reduciendo así los casos de acoso en los entornos escolares públicos y privados.



La metodología empleada siguió los principios y pautas propias de la investigación cualitativa, la cual, en específico, utilizó un *enfoque fenomenológico hermenéutico* combinado con técnicas de investigación-acción. Este enfoque es relevante, ya que permitió explorar a profundidad las experiencias y percepciones de los participantes, con respecto al acoso escolar.

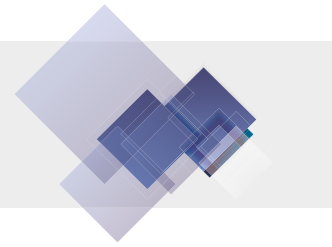
Desde un inicio, la investigación implicó apoyarse en un diagnóstico sobre el ámbito a estudiar, junto a la realización de talleres de varias sesiones destinados a mejorar el desarrollo humano entre los adolescentes, centrándose específicamente en la prevención del acoso. En paralelo, los métodos de recopilación de datos incluyeron cuestionarios, entrevistas y observaciones de los participantes, lo que facilitó una comprensión integral de la dinámica emocional y social de los estudiantes en su entorno educativo. Por último, fue la triangulación de los datos de varias fuentes lo que garantizó la validez de los hallazgos, a su vez que se posibilitó con ello un análisis sólido de la forma en que las intervenciones influyeron en los comportamientos y actitudes de los estudiantes hacia el acoso.

2.3 Técnicas de recopilación de la información

El trabajo de campo para la recolección de datos se llevó a cabo durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 con una duración de 9 meses cada uno, con una intervención semanal. Conforme al diseño de investigación-acción (Bazán, 2013), tuvo estos momentos:

En un primer momento, se consideró la frecuencia de la aparición del fenómeno del acoso escolar en la escuela. En el segundo, se llevó a cabo un diagnóstico por medio de la aplicación de un cuestionario donde los estudiantes describieron su percepción de las relaciones entre ellos al inicio del ciclo escolar (en agosto de 2019 y en agosto de 2020).

Por el carácter de la pregunta de investigación, el cuestionario se basó sólo en interrogantes abiertas. Así, se pretendió tener una captura muy rápida y preliminar del fenómeno a estudiar, que permitiera explorar sus primeras impresiones sobre el *bullying* desde el conocimiento y vivencias en su entorno cotidiano. Por ejemplo, se les preguntó sobre la forma cómo valoran sus relaciones entre compañeros al inicio del ciclo escolar, el que abundaran en cómo se sentían tratados y valorados entre sí, y si esa disposición sentida



y que les daban, coincidía (o no) con la de otros, y qué peso específico la daban en su convivencia habitual.

Para el tercer momento, con base en los datos obtenidos en el diagnóstico, se planeó una sensibilización para propiciar la comprensión consciente de la necesidad de generar relaciones interpersonales basadas en el respeto, la empatía, hacia la conformación de una cultura de paz.

Para el cuarto momento, se llevó a cabo la aplicación de esa sensibilización, de forma flexible, trabajando las situaciones que surgieran para promover el pensamiento crítico y reflexión en los educandos con miras a la toma de decisiones en conciencia y a ofrecer alternativas viables que generaran relaciones sanas, armónicas y libres de violencia.

Finalmente, en el quinto momento se llevó a cabo la evaluación de lo implementado a lo largo del curso, por medio de la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas (en junio de 2020 y en julio de 2021) dirigido a los estudiantes para analizar si hubo un cambio en la relación entre ellos, retroalimentado con las notas de las observaciones realizadas.

2.4 Análisis de la información

Dado que el estudio se basó en un enfoque interpretativo-hermenéutico, las interpretaciones planteadas se soportan en las experiencias de los estudiantes.

Partiendo de un encuadre bidireccional entre el constructo teórico-conceptual y el del mundo-de-vida del sujeto social en estudio (estudiantes), el análisis temático en este estudio se basó en los ejes especificados en la Tabla 2.

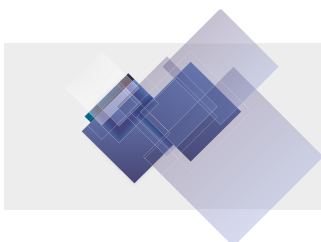
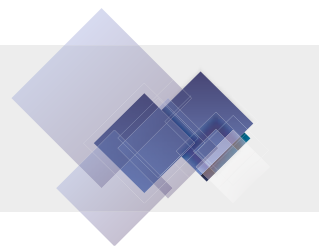


Tabla 2
Bullying: el constructo a partir de las ciencias sociales y de los actores

Concepto (Desde las ciencias sociales)	Constructo desde el actor	
	Amplio	Desglosado
• Intencionalidad de generar un daño • Relación asimétrica de poder (en el ámbito escolar) • Despliegue de un ciclo persistente y agravante • Choque entre pasividad e inconformidad de los afectados	Lazos interpersonales en alerta (y/o a la defensiva) de unos estudiantes ante otros, principalmente ante la amenaza o acto en sí de ser abusados por el(los) acosador(es) en la escuela.	a) Situación personal inmediata: identificación atenta del abuso inminente, y malestar (o expectación) ante lo vivido por ello. b) Procesamiento de lo vivido: sentimiento disminuido de estima, silencio y supresión mental ante los actos. c) Ubicación y representación del fenómeno: su normalización, o ambivalencia entre la pasividad y un cuestionamiento a futuro del mismo.

Fuente: elaboración propia

En suma, asumiendo una valoración discursiva amplia o enfocada en un atributo vivencial, reflejadas en los constructos referidos en la Tabla 2, el análisis temático permitió plantear interpretaciones situadas en sus visiones y entorno, a la vez que se complementaron con una reflexividad del investigador, con miras a elaborar un marco inteligible de sus voces desde su contexto y agentividad.



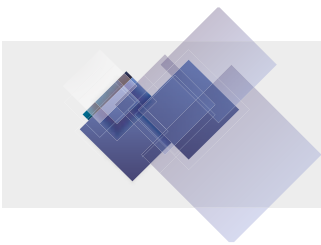
Además, siguiendo el principio de complementariedad (Murcia, 2001), se trabajó con el diseño de investigación-acción, involucrando a los estudiantes en la detección, transformación y mejora del ambiente en el aula propiciando la sana convivencia. Lo anterior implicó, durante los ejercicios de sensibilización, la colaboración estrecha de los participantes. En ese sentido, se promovió la creación de comunidades de aprendientes (Castillo *et al.*, 2018) por medio del trabajo colaborativo en equipos.

Del análisis de los datos se encontró que el acoso escolar estaba presente en ambas generaciones, vivenciado como lo cotidiano, por consiguiente, se determinaron cuatro ejes para el análisis: la lucha de poder entre estudiantes, derivado de un poder adquisitivo desigual; la indiferencia de los docentes para atender estas situaciones; la importancia que dan los adolescentes a la opinión que los demás tengan de ellos; la comunicación deficiente entre estudiantes.

A partir de esos ejes se determinaron las líneas de acción para la sensibilización estudiantil: calmar su ansiedad, promover su autorregulación, abrir canales de comunicación, proporcionar espacios regulados y contenidos con un ambiente pacífico, promover el diálogo asertivo y la escucha empática, brindar estrategias para la resolución pacífica de conflictos y desarrollar el pensamiento crítico. Lo anterior se realizó para lograr la aceptación positiva incondicional propia y de los demás, la ampliación de la conciencia y, por ende, la convivencia armónica.

3. Resultados

Vista de manera amplia, se partió de esta premisa fundamental y transversal: que el ejercicio de *sensibilización* con base en el DH, coadyuva a la generación de relaciones sanas y plenas que identifican, dimensionan, previenen y contrarrestan el acoso escolar. De esa manera, el proceso de sensibilización se fue llevando de manera cíclica, planificando, implementando, observando, reflexionando y evaluando los resultados y redirigiendo los esfuerzos hasta lograr una mejoría satisfactoria en las relaciones entre los adolescentes. A continuación, se abordan las etapas de aquella, la perspectiva estudiantil sobre el *bullying* en su cotidianidad, y un balance de los esos resultados.



3.1. Etapas de la sensibilización puesta en marcha: 2019-20 y 2020-21

a) Sensibilización 2019-2020

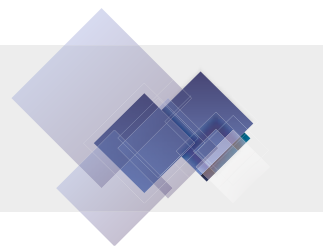
Se aplicó un cuestionario inicial a manera de *pre-test*, con la finalidad de conocer el ambiente relacional, averiguar la presencia del fenómeno estudiado, así como la frecuencia de aparición entre la población participante.

A partir de los hallazgos del *pre-test*, se identificó: la existencia del *bullying* y la poca conciencia crítica de los participantes ante su ocurrencia; era visto como algo normal, cotidiano; incluso generaba placer a quienes lo ejercían, con respuestas como “*así nos llevamos*” (participante 2019-2020). Sin embargo, el juego se distorsionaba, llegando a ser agresivo, lastimando física y emocionalmente a los otros: “*quiero vivir sin miedo*” (participante 2019-2020).

Las relaciones eran complicadas en el grupo: “*Si tenemos respeto como compañeros, este se daña por la falta de confianza entre nosotros. Así se llevan unos sí y otros no; se tiene que saber con quién se lleva uno de una manera y con quién no*” (participante 2019-2020); de ahí se concluye que el foco de valoración para los adolescentes se ubicaba en la aceptación por parte de los otros.

Algunos estudiantes eran rechazados por sus actitudes, conductas, y/o temperamentos, mostrando la falta de tolerancia ante la diversidad, lo cual generaba en las víctimas una baja autoestima, depresión, soledad y ansiedad. La exclusión era provocada por las diferencias derivadas del aspecto físico, por orientación sexual, por aspectos socioeconómicos, por prácticas culturales adoptadas y por cuestiones formativo-familiares: “*No aceptaban a quien fuera diferente*” (participante 2019-2020).

Se encontró la presencia de una lucha de poder donde los varones se relacionaban de manera agresiva con otros varones, descalificando y excluyendo a las mujeres: “*Los niños hablan vulgarmente de las niñas, no nos incluyen en sus juegos*” (participante 2019-2020). De ahí que la exclusión era otro de los problemas existentes: “*Al principio me sentía muy excluida*” (participante 2019-2020). Por tanto, se observa la falta de empatía entre compañeros: “*Yo intento que x sepa que he sentido lo que él vive*” (participante 2019-2020).



A partir de lo hallado en el *pre-test*, se diseñó la sensibilización para promover oportunidades para el diálogo, el autoconocimiento, la generación de empatía, confianza, apertura y tolerancia. Se trabajó con base en proyectos realizados en equipos cuyos miembros se intercambiaban constantemente para que se interrelacionaran entre sí. Así, la responsabilidad compartida se iba trabajando en la solidaridad y aceptación de unos a otros. *“Hablar entre todos para decirnos qué nos gusta y que no, y ver cómo podemos hacer para estar todos de acuerdo”*.

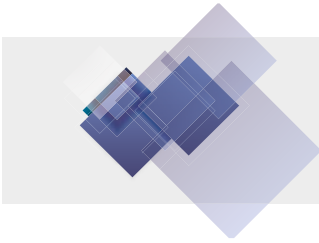
Durante la sensibilización, el grupo percibía que el diálogo respetuoso constituye una herramienta esencial para la resolución de problemas y conflictos, sin embargo, no había un entorno que lo propiciara. En las clases, los profesores no propiciaban espacios para una convivencia constructiva y horizontal entre pares.

Dentro de las herramientas personales de los participantes, no figuraba la escucha activa, de ahí que se propició su desarrollo por medio del trabajo en pares, buscando la generación de empatía e interés por el otro.

Por otra parte, se hallaron diferencias significativas entre las actitudes de los hombres y las mujeres. Ellas mostraron mayor apertura a la escucha, a la comprensión empática, lo que les permitió salir al encuentro del otro. Aunque cuando percibían el rechazo de los acosadores, cerraban sus canales de apertura, limitando su comunicación a lo mínimo indispensable.

De igual forma, hombres y mujeres resolvían sus conflictos de modo diferente. Las mujeres tenían mayor desarrollo de su mundo interior, les conflictuaba el no estar en paz. En tanto que los hombres vivían desde la practicidad, daban fácilmente por concluida una situación, aunque no estuviese resuelta: *“Decir las cosas y que empiecen a respetar ya que todos estamos en una etapa complicada con las hormonas”*.

En general, los adolescentes mostraban necesidades provenientes de sus deseos más íntimos por agradar a los demás y por construir una fuerte autoimagen y autoestima que les permitiera transitar por el mundo adolescente libres del acoso de sus compañeros. De ahí que en la sensibilización se implementaron prácticas para fortalecer el autoconcepto, la autoestima, la aceptación positiva incondicional y la empatía.



Con el avance de la sensibilización, los participantes iban comprendiendo con qué tipo de actitudes y conductas podían afrontar el acoso escolar, sin embargo, tenían temor a las represalias de los acosadores.

Otro hallazgo fue la desconfianza en los docentes para denunciar el *bullying*. Los estudiantes consideraban que los profesores daban nula importancia a los actos de acoso escolar.

A partir de estos hallazgos, se observa que el *bullying* era vivenciado como un fenómeno grupal, silencioso, presente en muchas formas, cotidiano, con presencia de acosadores, víctimas y observadores (cuyos roles se intercambiaban, según las circunstancias).

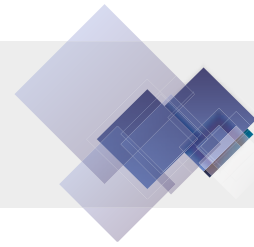
Al término de la sensibilización se aplicó el cuestionario final a manera de post-test para indagar si se generaron cambios en las actitudes relacionales y su tipo. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes percibieron una mejora en sus relaciones hacia el final del ciclo escolar, mismas que se describen a continuación.

Se encontró que los estudiantes percibieron utilidad en los temas de DH, encontraron herramientas para la solución pacífica de los conflictos, para la comprensión empática, para resolver sus diferencias haciendo uso del diálogo y la escucha activa, desarrollaron la inteligencia emocional que les habilitó para la autorregulación. Reconocieron una mayor vivencia de los valores universales, en la inclusión: *“Nuestras relaciones mejoraron, los niños dejaron de hablar de las cosas que nos molestaban a las niñas, ya había más respeto.”*

Hacia el final del ciclo escolar los participantes mencionaron no haber experimentado nuevos casos de bullying y tampoco los denunciaron, lo que implica la disminución de conflictos. Esta situación se considera un acierto, producto de la sensibilización.

b) Sensibilización 2020-2021

A continuación, se describe el análisis de los hallazgos encontrados tras la sensibilización con la generación de 2020-2021. Es relevante mencionar que esta sensibilización se llevó a cabo en línea en su totalidad, debido al aislamiento social provocado por la pandemia por COVID-19.



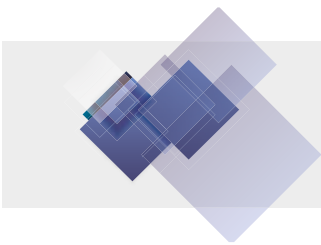
Al igual que con la generación anterior, se aplicó el cuestionario inicial a manera de *pre-test*. Las respuestas obtenidas confirmaron la presencia del fenómeno del *bullying* de diferentes formas. En el ámbito emocional el fenómeno se manifestaba a través de conductas como esparcir rumores, mentiras, burlas, apodos, insultos, difamación, faltas de respeto, amenazas y exclusión social. En el ámbito físico, por medio de juegos ofensivos y violentos.

El confinamiento no detuvo las agresiones, éstas se daban a través de las redes sociales. Una constante que apareció en los datos fueron las críticas por el aspecto físico, por la forma de ser, de actuar, de expresarse y de vestir. Así, se encontró que el fenómeno del acoso escolar se manifestaba en mayor o menor medida, por medio de diferentes expresiones, considerándose algo cotidiano, normal, e inmutable, al igual que con la generación 2019-2020:

“...no, no, de amigos, si yo lo molestaba, él me molestaba, parecen bromas, pero llegan a ser ofensivas; ...se burlaban y se reían de la nariz de una niña” (Participante, 2020-2021).

El acoso escolar era experimentado como una presión social e incluso materialista, ejercida por sus pares, como condición para pertenecer a ciertos grupos. Les obligaban a vestir con ropa y estilos de ciertas marcas comerciales, a hablar, pensar, o actuar de determinada manera, con la finalidad de pertenecer al grupo popular. Sin embargo, algunos participantes detectaban esta situación y tomaban acciones para escapar de esta presión social y poder ser ellas o ellos mismos, siendo ésta una gran diferencia con respecto a la generación anterior.

Para algunos participantes resultaba difícil identificar el acoso escolar, igualmente lo consideraban un juego. Las víctimas deseaban relacionarse en un clima de confianza, libre expresión, tranquilidad, unión, con relaciones de amistad franca, honesta y bien intencionada. Los participantes buscaban brindarse acompañamiento durante la pandemia para sentirse cobijados. Deseaban compartir las sensaciones de lo que iban experimentando en el día a día. Sin embargo, este clima relacional no se daba debido a la hostilidad que prevalecía: *“Me sentí enojada, culpable, mal porque le grité y le dije cosas feas”* (participante 2020-2021).



El aislamiento social generó en los participantes severos sentimientos de soledad y aburrimiento. Esto se reflejó en padecimientos como la ansiedad, el estrés, el cansancio, la depresión y la apatía. En consecuencia, se modificaron las condiciones de la sensibilización, promoviendo la convivencia en línea en pequeños equipos en las video llamadas.

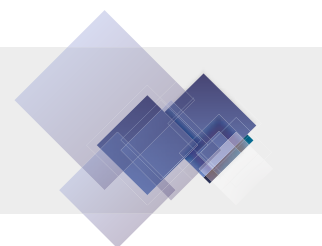
Así mismo, se observó la aparición de actitudes con relación al desarrollo de la empatía que se describen a continuación. Un primer aspecto fue el descubrimiento de los participantes de la lectura del lenguaje no verbal. El segundo aspecto fue descubrir que no era necesario responder verbalmente a la escucha de las preocupaciones de sus pares, identificaron que la ayuda se podía proporcionar por medio de expresiones de comprensión. Un tercer aspecto fue entender la importancia de evitar juzgar la narrativa del emisor. Este hecho promovió el respeto por el otro y la aceptación positiva incondicional. El cuarto aspecto fue descubrir que la empatía les permitía conocer y comprender las necesidades de los demás, para así salir de sí mismos, en pos de la otredad.

En el mismo tenor, y bajo este ejemplo: “...ayudar a una persona derrumbada a levantarse por completo con tu ayuda...” (participante, 2020-2021), se explica el concepto que la empatía significaba en ese momento para ellos. Entendieron, en modo bidireccional, que pueden acercarse, comprender y escuchar al otro.

Por otro lado, se encontró que algunos estudiantes eran víctimas de *bullying* por cuestiones de género, derivando de ello burlas, insultos e incomodidad. No obstante, el desarrollo de la tolerancia les proveyó de herramientas para comprender a quienes eran diferentes. Así, lograron comprender ser la persona que eran, promoviendo conscientemente la aceptación positiva incondicional: “... pude conocerme a mí misma, aprendí más cosas sobre mí, hablé más con mis amigos, aprendí a tener más paciencia con los demás, soy más sociable y confío más en mí y en las personas” (participante 2020-2021).

Cabe destacar que los adolescentes de este grupo desarrollaron la resiliencia: “Siempre hay una manera positiva para solucionar todo tipo de conflictos, siendo asertivo y tomándose con calma las cosas se puede solucionar todo” (participante 2020-2021).

Uno de los cambios actitudinales en los estudiantes del ciclo 2020-2021 con respecto al acoso escolar, fue el que comenzaran a implementar herramientas y estrategias



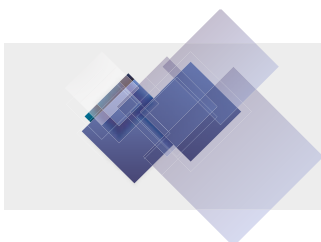
para la resolución pacífica de los conflictos. Al asumir proactivamente esa orientación, vislumbraron la importancia de la asertividad, al dialogar y al buscar diferentes alternativas para negociar. Lo anterior se ve reforzado en este comentario: “negociar para que todos obtengan algo, a veces tienes que ceder” (participante, junio, 2021).

3.2. Bullying en lo cotidiano y su afrontamiento: perspectiva de los estudiantes

Una ilustración de percepciones de los estudiantes participantes –expresivas de nociones predominantes, a nivel de interacciones cotidianas en la escuela–, en las que (re)significan sus vivencias sobre el *bullying* (antes y después de la sensibilización), permite detectar un proceso dinámico, abierto y vívido. En efecto, lo ahí revelado son posturas que reflejan una condición acrítica, pasiva, ajena, aislada, e indefensa en el periodo previo (“antes”), que luego de la sensibilización conduciría (“después”) en ellos a una consciencia activa y crítica, la necesidad de hacerse cargo de sí mismo/a, y del trato a otros, pasando por lo que ello representó en el avance de su autoconocimiento, empatía y sensibilidad (“cambios” auto percibidos) (véase Tabla 3).

Tabla 3
Bullying: el constructo a partir de las ciencias sociales y de los actores

Estudiante	Antes	Cambios	Después
A	Suelo evitar problemas y a las personas que no considero buenas para mí	Aprendí a trabajar en equipo	Aprendí a actuar de manera positiva para ser mejor persona
B	Nos molestamos entre nosotros	Pude conocerme más a mí mismo	Ahora sé diferenciar entre algo bueno y algo malo
C	Así nos llevamos	Hablé más con mis amigos, aprendí a tener más paciencia	Siento que he trabajado más en mis sentimientos
D	Parecen bromas, pero llegan a ser agresivas	He aprendido a ser más seguro de mí mismo	Ya no soy tan egoísta, aprendí que debo pensar más las cosas antes de actuar
E	He molestado a mis amigos, pero en juego	Me ayudó a madurar como persona	Pues ahora soy mejor persona, antes no sabía qué hacer cuando pasaban esas cosas

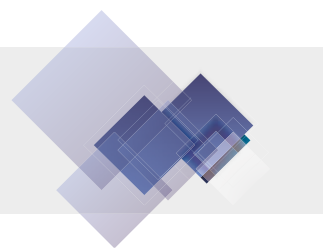


F	A veces nos ofendemos, ya vemos como nos desquitamos	Aprendí más cosas sobre mí	Sé más de mí mismo y sé más sobre cómo resolver conflictos
G	Me gustaría que fueran menos salvajes, sin malas influencias	Soy más sociable y confío más en las personas	Aprendí cosas como cómo controlar el estrés y el miedo y también cómo podemos sentirnos bien
H	Se burlaban, se reían de la nariz de una niña	Analizamos situaciones de la vida real y cómo reaccionar ante ellas	Aprendí mucho sobre mis emociones y cómo poder llegar a controlarlas
I	Todos molestábamos a una compañera	Empecé a escribir un diario para conocerme más	Escucharme a mí misma y calmar mi ansiedad

Fuente: elaboración propia

En específico, estas percepciones pueden desglosarse, por un lado, en aquellas que ponen el acento en rasgos experimentados por los actores, cuando el fenómeno es parte de su cotidianidad, y, por otro, en las que surgen luego cuando éste es un elemento al cual identificar, reexaminar y superar de un modo constructivo e idóneo como personas. Así:

- En el “antes”, están presentes aquellos que manifiestan ser parte de una posición defensiva (Participante A) o aislada (Participante G) y también los que activa y ambivalentemente expresaron cometer alguna agresión (Participantes B, E e I), suavizándola como lo normal (Participante C), parte del juego (Participante E) o un desahogo aceptado (Participante F), incluyendo a los que señalan haber sido testigos de casos de *bullying* directamente (Participantes B y H).
- Mientras en el “después”, los mismos que expresaron una posición a la defensiva o de evitación del peligro, por ejemplo, manifiestan haber dado un giro, involucrándose en experiencias integradoras con sus pares (Participantes A y G). O, en el caso de otros, que no habían reparado que participar (o tolerar) actos de acoso era algo extremo y reprobable, ahora se miran a sí mismos como agentes sensibles y conscientes de establecer límites, a fin de cultivar una sana convivencia en la escuela y más allá de ella (Participantes B, C y F).

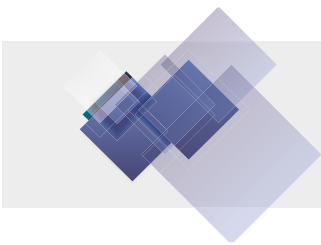


- c) La sensibilización en conjunto, llevó a la mayoría (casi la totalidad de los participantes en la Tabla referida) a verse a sí mismos como actores que se abrieron a una revisión interior significativa, dotándose de elementos antes desconocidos, pero que en adelante definen como cruciales para su transformación individual y acción compartida.

En conjunto, la investigación realizada pone de relieve las ideas significativas de los estudiantes que se asentaron sobre sus experiencias y observaciones, relacionadas con el acoso escolar. Así, como se extrae por lo aquí revelado, los participantes expresaron una variedad de emociones y percepciones, y a menudo reflexionaron sobre los impactos psicológicos y sociales del acoso en su entorno escolar. Por ejemplo, los estudiantes manifestaron sentir miedo y aislamiento cuando presenciaron incidentes de acoso, lo que indica una fuerte respuesta emocional a la dinámica negativa en sus grupos de compañeros. Esto concuerda con los planteamientos de que el acoso crea una atmósfera tensa que perjudica el proceso de aprendizaje, además de afectar la convivencia configurada en torno al vínculo escolar/interpersonal en sentido amplio, como se señaló en los debates del estudio.

De otro lado, en las discusiones grupales, los estudiantes expresaron sus ideas sobre la falta de solidaridad entre compañeros, que identificaron como un factor que contribuye a la prevalencia del acoso escolar. Frente a ello, muchos participantes enfatizaron la necesidad de fortalecer los lazos comunitarios y los sistemas de apoyo dentro de la escuela para combatir estos problemas. Sugirieron que es clave e incluso fueron ajustando sus comportamientos a el acto de fomentar habilidades sociales y promover una cultura de empatía, en tanto acciones dirigidas a mitigar significativamente los incidentes de acoso. Esto refleja una línea central asumida en este estudio, como vía emergente por apuntalar, arraigar y consolidar: la de que mejorar el desarrollo humano y el pensamiento crítico puede conducir a relaciones más saludables entre los adolescentes y, en última instancia, contrarrestar las conductas de acoso.

Además, la dinámica observada durante las discusiones grupales reveló que los estudiantes a menudo se mostraban reacios a intervenir cuando presenciaban el acoso, principalmente por miedo a convertirse ellos mismos en objetivos. Esto pone de relieve un aspecto fundamental del fenómeno del acoso: el desequilibrio de poder y las barreras psicológicas que impiden que los espectadores actúen. En respuesta a ese panorama



previo, la investigación subraya la importancia de abordar estos problemas a través de programas educativos que capaciten a los estudiantes para que se opongan al acoso y apoyen a sus compañeros, lo cual implica propiciar una conciencia generalizada y proactividad ante el asunto de parte de sus agentes de referencia y líderes en sus espacios educativos, principalmente, de la mano de sus docentes, equipos profesionales y directivos.

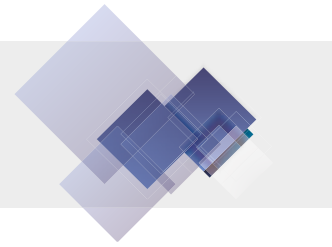
En suma, la sensibilización les brindó espacios de contención seguros donde podían expresarse con libertad. Esto les permitió conocerse, tratarse, mantenerse en contacto y desarrollar habilidades sociales. Al compartir sus vivencias modificaron conductas, se abrieron a la comprensión propia y a la otredad, desarrollando la paciencia, tolerancia y empatía.

Por tanto, con el cuestionario final se identificó el cambio actitudinal que la sensibilización en constructos y herramientas de DH les aportó, al brindar herramientas y el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de los conflictos, la generación de empatía, la escucha activa, el diálogo asertivo, entre otros logros positivos. En efecto, la sensibilización dirigida a estudiantes fue enriquecedora como práctica pedagógica y humana. Con ella, identificaron a conciencia los rasgos y dinámica dañina del fenómeno removiendo un proceso sensible en sus fueros internos y tratos a los otros. De modo que, además de verificarse cambios importantes en las creencias-actitudes de muchos de sus destinatarios, a un poco más de dos años, se esperaría que, con un clima así, haya un ciclo re-configurador más sostenido para el estudiantado actual y los del futuro.

3.3. Una visión de conjunto

En un sentido amplio, el fenómeno del acoso escolar se encuentra presente y activo en las aulas de esta secundaria como una situación normal, común y cotidiana, y resulta muy difícil –al menos al principio, y dejados a su suerte– para los estudiantes percibir esta presencia, confundiéndose con el juego.

Mientras la primera generación requirió voluntad, perseverancia y valor para cambiar, la segunda generación se centró en comprender que la situación que vivían les afectaba de forma similar, llevándolos hacia la búsqueda de la escucha, empatía, solidaridad



para poder acompañarse en vez de agredirse y poder transitar por la incertidumbre del momento desde la tolerancia y la inclusión, construyendo su autoconcepto y autoestima en el acompañamiento de sus pares.

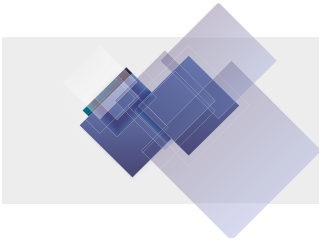
En ambas generaciones ocurrieron transformaciones, en la adquisición de herramientas que les permitieran transitar con mayor seguridad la adolescencia, resolviendo sus conflictos por medio del diálogo asertivo, la escucha activa, la negociación, la mediación, la comprensión empática, la inclusión, la tolerancia que dio por consecuencia la aceptación positiva incondicional. Con herramientas propiciadoras e integrales (como las provenientes de constructos del DH), construyeron su autoestima y autoconcepto, lo que les permitió la autorregulación de las emociones. Ocurrió así el desbloqueo de aquello que les impedía modificar actitudes, alcanzando una mejor calidad en sus relaciones interpersonales.

4. Discusión

La violencia escolar no es nueva, ha existido desde hace muchas décadas, la diferencia es que actualmente existe mayor conciencia entre diferentes actores: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, frente a esas formas de maltrato entre pares que resultan inadmisibles. Para Elliot (2008), Sabucedo y Sanmartín (2007), y García y Ascencio (2015), el acoso escolar es un juego dañino y perverso donde los agresores, al aprender que pueden conseguir lo que desean por medio de la violencia se encuentran en riesgo potencial de convertirse en personas agresivas, llegando incluso a la delincuencia (Zataráin, 2008).

Las consecuencias a largo plazo de los actores involucrados en el acoso escolar perjudican a la sociedad. Las víctimas generan una baja autoestima; los agresores pueden degenerar en conductas delictivas, en violencia familiar, o de género; los espectadores se volverían insensibles ante las injusticias coincidiendo con lo mencionado por Enríquez y Garzón (2015). Cualquiera de estas situaciones afecta considerablemente el tejido social. En esa línea, se hallaron trece factores clave que promueven la presencia del acoso escolar en el aula (a partir de lo vivido, percibido e interactuado experiencialmente por estudiantes de una escuela secundaria en México, ya referido líneas atrás). Éstos son:

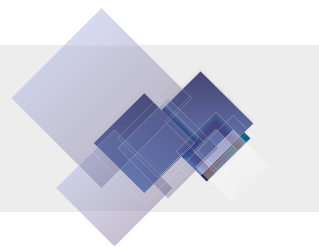
- Crianza familiar
- Presión materialista



- Empatía
- Falta de solidaridad
- Falta de conciencia de los participantes
- Condición tardía en la madurez entre varones
- Falta de aceptación respecto a la resolución de diferencias
- Deseo (poco logrado o difícil de alcanzar) de expresar el sentir y ser escuchados
- Modo en que se resuelven los problemas
- Necesidad de agrado ante los otros, con el fin de lograr una pertenencia grupal
- Popularidad
- Expresión emocional variada
- Desconocimiento e impericia del docente para abordar las condiciones propicias ligadas al asunto en estudio

La identificación y dimensionamiento de los factores anteriores fue fundamental para sopesar las particularidades de cuestiones que permitan valorar la situación del acoso escolar a partir de lo vivenciado por sus implicados (directos e indirectos), así como los condiciones obstaculizantes que contribuyen a ello, o frente al mal o insuficiente manejo de aspectos que, aun cuando estando presentes en sus vidas, requieren mejorarse. A ese respecto, asumimos que hay una concordancia amplia entre lo hallado e interpretado aquí y los planteamientos centrales de la literatura especializada consultada, en el entendido de que es fundamental un acercamiento particularizado, comprensivo e integral, desde los actores y con base en marcos adecuados, como el posibilitado por el DH.

También en línea con ello, cabe señalar –desde Hernández, Luna y Cadena (2017)– que los esfuerzos por la construcción de la paz en los entornos educativos no pueden darse aisladamente, sino que debe existir un seguimiento constante y consistente para así lograr resultados positivos. Por ello, en la investigación, además de sus consideraciones analíticas con base en un acercamiento empírico a una realidad concreta vivenciada *in situ*, se planteó llevar a cabo una serie de estrategias y herramientas de sistematización de prácticas de DH para ese propósito, de modo que así se pueda continuar y afianzar este trabajo realizado hace poco en los ciclos escolares venideros.



5. Conclusiones

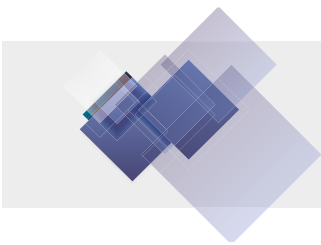
Los estudiantes participantes del estudio, por la naturaleza de sus experiencias y entorno, vivieron en un inicio en una constante lucha de poder e interacción violentada-violentadora, por lo que necesitaron comprender lo básico del bienestar y trato digno a la persona por el simple hecho de existir-coexistir. De manera que así se pudo reconocer como valor principal lo meramente humano, en un marco de tolerancia, aceptación e inclusión en libertad. Además, la coexistencia en las aulas, mediante un encuentro empático, cobró relevancia al permitir a los participantes descubrirse como seres humanos valiosos en un mundo diverso.

En general, el acoso escolar entre adolescentes, constatado en este estudio, se caracteriza por el dolo, la premeditación, con intención clara de lastimar. En contraposición a ello, la sensibilización permitió identificar la desatención de la dimensión humana que predomina en las escuelas, al darse prioridad al aspecto académico y relegarse la emocionalidad, los sentimientos y la experienciación relacional de los estudiantes.

En efecto, durante la sensibilización aquí realizada, los participantes lograron un proceso de autoconocimiento que les permitió valorar su autoconfianza, con la certeza de contar con las herramientas y habilidades sociales para desenvolverse y relacionarse con mayor seguridad. Así, con el paso del tiempo, comenzaron a confiar en la tendencia actualizante del yo, en su valoración orgánica, en la experienciación de la vida para avanzar en la búsqueda de su yo ideal. Cabe destacar que, debido a la sensibilización basada en DH, los participantes lograron construir ambientes de paz y florecimiento.

Por otra parte, la creación de espacios contenidos y mediados permitió la libre expresión. Así, los estudiantes pudieron conocerse, comprenderse, escucharse y practicar el diálogo asertivo en mejora de su comunicación, promoviendo la práctica de estrategias para la resolución pacífica de los conflictos por implementarse en la vida real, y hacerse patente el hecho de que los conflictos son parte de la vida.

Los efectos de la sensibilización, fruto de un ambiente propicio para el encuentro con el otro, en paralelo a una óptica investigativa-activa, permitieron modificar los comportamientos de quienes ejercen los diferentes roles que intervienen en el *bullying*. Así, las víctimas



fueron fortaleciendo su personalidad y reconociendo su valía, por el simple hecho de ser personas. En esa línea, los constructos del DH basados en el Enfoque y la Educación Centradas en las Personas de Carl Rogers, aunado al trabajo en comunidades de aprendientes, generaron espacios seguros, contenidos y mediados, donde se privilegió la interacción dialógica entre pares.

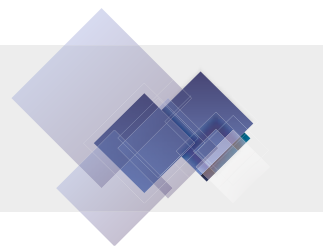
En síntesis, los hallazgos de este trabajo de investigación concluyen que los adolescentes de 2° de secundaria del colegio donde se llevó a cabo el estudio, requieren introyectar límites claros, por medio de acciones que les lleven a reflexionar sobre los actos de acoso escolar y a resarcir, retribuir o subsanar el daño cometido para detener las actitudes violentas, asignar también la realización de tareas formativas que incluyan la reflexión, la investigación o la participación en comunidades de diálogo o de servicio social, donde puedan identificar que las situaciones pueden resolverse de diferente manera, en paz, sin recurrir a la violencia.

6. Limitaciones del estudio y recomendaciones

Es importante considerar que los resultados obtenidos en el presente estudio se dieron dentro de un contexto en el que la posición de quien esto escribe es un factor en el tipo de resultados, dado que, al ser directora y adulta, la relación con los estudiantes se encuentra mediada por estas circunstancias y esto pudo limitar sus inquietudes al respecto.

El hecho de haber implementado la sensibilización con la generación 2020-2021 en línea, limitó el estudio al colaborar con los participantes solo en video llamadas, que impiden la participación cara a cara, pudiendo sesgar los resultados del estudio.

Por otra parte, si bien en el estudio se pudo en lo inmediato captar un reconocimiento cuestionador del acoso -por parte de sus perpetradores o fomentadores, además de las víctimas-, ello no impide que tal reacción pueda derivar en un sesgo optimista por parte de los mismos. Éste es un riesgo que potencialmente emerja en el entorno subsecuente. En ese sentido, si bien el taller de sensibilización mostró resultados positivos en términos de cambios comportamentales y desarrollo de actitudes cuestionadoras hacia el acoso escolar, es importante mantener para los momentos posteriores una perspectiva cautelosa, pero constructiva. En efecto, los estudiantes que anteriormente participaron en conductas

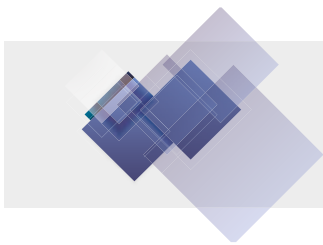


de acoso podrían experimentar lo que se conoce como sesgo optimista, a partir del cual sobreestiman su progreso o subestiman la posibilidad de recaer en comportamientos negativos. Sin embargo, este riesgo puede gestionarse mediante:

1. La implementación de seguimiento continuo que permita a los estudiantes reflexionar sobre sus avances de manera realista.
2. El establecimiento de metas graduales y medibles que ayuden a mantener una perspectiva objetiva sobre el progreso.
3. La creación de espacios de diálogo donde puedan discutir abiertamente sus dudas y dificultades.
4. El desarrollo de estrategias de autorregulación que les permitan identificar y manejar situaciones de riesgo.

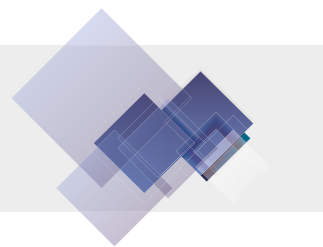
Esta aproximación permite reconocer el potencial del sesgo optimista, sin que esto invalide los logros alcanzados, mientras se proporcionen herramientas concretas para su manejo. El estudio pretende profundizar en el fenómeno de acoso escolar en una institución educativa en particular, a fin de prevenir o dar solución a este problema. Las escuelas deben dar su propia respuesta a éste, fomentando acciones que permitan el movimiento de la cultura de la violencia hacia la cultura de la paz, trabajando en la prevención, creando conciencia de los derechos y responsabilidades de los adolescentes, en tanto ellos irán construyendo la propia percepción de autorregulación, de autoeficacia, preparándose para la vida adulta.

Complementariamente, es importante involucrar a los docentes en línea con un enfoque de DH, y así generar la conciencia ética para que tomen responsabilidad en estos actos (Van Verseveld et al., 2019).



Referencias

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J.M., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227. Recuperado de <https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/7045>.
- Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances en Psicología*, 24(2), 205-215.
- Arias, I. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93. Recuperado de doi: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>.
- Bazán, D. (2013). *Investigación-Acción y pedagogía crítica para el profesorado que sueña y resiste*. Santiago de Chile: Alteridad Ediciones.
- Benoliel, P. (2020). Principals' boundary activities and school violence: The mediating role of school management teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 286-304. Recuperado de doi: <https://doi.org/10.1177/1741143218802592>.
- Camacho, N., Ordoñez, J., Roncancio, M., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1) 24-47. Recuperado de doi: <https://doi.org/10.18359/reds.2649>.
- Castillo, I., Castillo R., Flores L., & Miranda G. (2018). Carta de la pedagogía saludable: Reencuentros de vida, diálogo y paz. *Revista electrónica Educare*, 22(3) 1-15. Recuperado de doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.17>.
- Cerdas-Argüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2).
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arense, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. Recuperado de doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097.



Chávez, M., Ramos, A., & Velázquez, P. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación*, 26(51), 55-78. Recuperado de doi: <https://dx.doi.org/10.18800/educación.201702.003>.

Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Enríquez, F., & Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-223.

Erikson, E. (1963). *Childhood & Society*. Nueva York: Norton.

Feldman, R. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. México: Pearson Prentice Hall.

Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar, una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19.

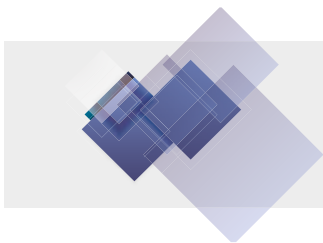
Fierro, C., Carbajal, P., & Martínez, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Editorial SM.

Furlán, A. (2003). *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia*. En J. Piña, A. Furlán, & L. Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002* (pp. 245-406). México: COMIE-SEP-CESU.

Furlán, A., & Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: ANUIES.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168.

García-Montañez, M., & Ascensio-Martínez, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.



Hernández, I, Luna J., & Cadena, M. (junio, 2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. Recuperado de doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>.

Murcia, N. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (12), 194-204.

Olweus, D. (2005). *Bullying in Schools: Facts and Intervention*. Noruega: Research Centre for Health Promotion. University of Bergen. 1-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228654357_Bullying_in_schools_facts_and_intervention.

Olweus D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

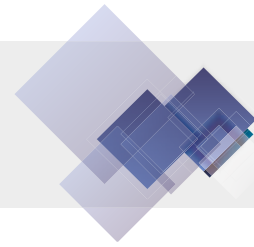
Pamplona, F. N. (2020). *Importancia de la educación para la reconciliación y convivencia pacífica, en el proceso de posconflicto en los alumnos de la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (COREDI) de la vereda la Meseta del municipio El Peñol (Antioquia)*. [Proyecto de investigación, Especialización en Educación, Cultura y Política]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/33438>.

Papalia D., Wendkos S., & Duskin R. (2009). *Psicología del Desarrollo*. México: McGraw Hill.

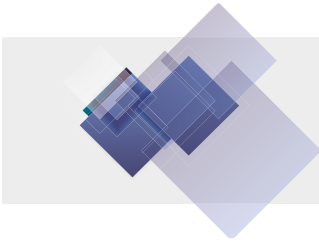
Perales, C. (2019). El registro de incidentos de violencia como política de convivencia escolar en México. 18(1), 132-143. Recuperado de doi: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1487>

Rigby, K. (2002). Bullying in childhood. En P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 549–568). Blackwell Publishing.

Rodríguez, I., & Blanco, P. (2020). La violencia, ¿es una realidad persistente de la adolescencia del siglo XXI? *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (32), 121-138. Recuperado de doi: <https://dx.doi.org/10.17163/uni.n32.2020.06>.



- Rogers, R.C. (1961). *El Proceso de Convertirse en Persona*. México, Paidós.
- Rogers, R.C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires, Paidós.
- Rogers, R.C. (1980). Aprendiendo a ser libre. En C. Rogers, & B. Fox., *Persona a persona* (pp. 47-69). Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Rogers, R.C. (1986). Un enfoque moderno del proceso de valoración. *En Libertad y Creatividad en la Educación: En la década de los 80* (Sección VI: Ramificaciones filosóficas y axiológicas, Capítulo XIV, pp. 297-311). Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- Sabucedo, J., & Sanmartín, J. (2007). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona, Ariel.
- San Martín, J. (1986). *La estructura del método fenomenológico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santoyo C., D., & Frías, S.M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41.
- Serna, O., & Sánchez, J. (2017). Alumnos violentos o inteligentes emocionales. *Atenas*. 4(40), 17-23.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (Eds.). (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Torres, N. (2020). Estudio de revisión sistemática de la emocionalidad en el aula. *Calidad, vida y salud*, 13 (Número especial), 143-168.
- Treviño, D., & González, M. (2020). Involucramiento docente y condiciones del aula: una díada para mejorar la convivencia escolar en bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2) 397-414. Recuperado de doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.372241>.
- Urbano, C., & Yuni, J. (2016). *Psicología del Desarrollo*. Argentina: Editorial Brujas.



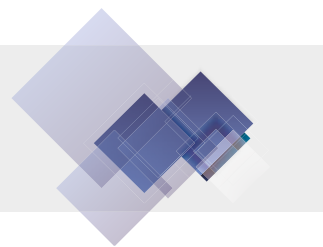
Van Verseveld, M. D., Fekkink, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1522-1539.

Vega, G., & González, G. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.

Yescas Sánchez, R. (2023). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 17(2), 339-354.

Zataráin, F. (2008). *Lolo. Acoso escolar*. México: Editorial Jus.

Zhao, J. (2022). Social Intervention and Governance of Youth School Bullying-Based on Computer Medical Data Analysis. *Frontiers. Public Health*, 10, 881124. Recuperado de doi: 10.3389/fpubh.2022.881124



Lo múltiple sin lo uno: El “otro” barroco de las misiones franciscanas de la Sierra Gorda Javier Caballero Galván*

Resumen

El barroco de las misiones franciscanas de la Sierra Gorda, no es ni una expresión artística ni un estilo que sintetice la historia de la región; es un medio a través del cual el “sujeto social” proyecta su singularidad cultural dentro de la universalidad. El desplazamiento de la *ontología de lo Uno* por la *ontología de la multiplicidad* permite sacar al objeto arquitectónico de la idea hegemónica que lo piensa como una obra de arte, y, por tanto, como un objeto de goce estético. La operación de substracción que debe haberse para ello, elimina por completo la compleja red en la que objetos como las misiones, coadyuvan en la reproducción de la vida social de las poblaciones. En efecto, es necesario reconfigurar la perspectiva ontológica desde la que es entendido el barroco de la Sierra Gorda, para con ello, permitir que sea el “sujeto social” el que logre dotar de significado histórico a su expresión especular, y logre conectar con lo que Badiou denomina, *lo infinito de lo real*.

Palabras claves:

Barroco novohispano, Sierra Gorda, misiones franciscanas, Patrimonio

Abstract

The Baroque of the Franciscan missions in the Sierra Gorda is neither an artistic expression nor a style that synthesizes the history of the region; it is a means through which the “social subject” projects its cultural uniqueness within universality. The shift from the *ontology of the One* to the *ontology of multiplicity* allows the architectural object to be removed from the hegemonic idea that thinks of it as a work of art, and therefore, as an object of aesthetic enjoyment. The operation of subtraction necessary for this completely eliminates the complex network in which objects like the missions contribute to the reproduction of the social life of the populations. Indeed, it is necessary to reconfigure the ontological perspective from which the Baroque of the Sierra Gorda is understood, in order to allow the “social subject” to endow its specular expression with historical meaning and thus connect with what Badiou calls the *infinity of the real*.

Key words:

Mexican baroque, Sierra Gorda, Franciscan missions, Heritage

*Docente de la Licenciatura en Diseño Interior Arquitectónico
Universidad Motolinía del Pedregal, México

Imagen 1.
Iglesia de Santiago Apóstol en Jalpan de Serra.



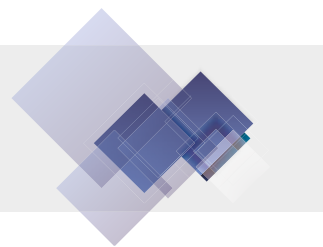
Foto: J. Caballero

Introducción

Estar de pie las magníficas portadas barrocas que los misioneros franciscanos levantaron junto al pueblo indígena pame y a los grupos llegados desde el altiplano en la Sierra Gorda (imagen 1), no puede sino conectarnos con un momento extraordinario, aquel en el que aparece en nuestra conciencia no sólo la idea de que estamos ante algo trascendente y eterno, sino ante la presencia del *aura*, aquella cualidad que provoca la experiencia estética y que Walter Benjamin (2003) definió como “un entretejido muy especial de espacio y tiempo: aparecimiento único de una lejanía, por más cercana que pueda estar” (p. 47).

Sin duda, se trata de una experiencia singular que bien puede explicarnos por

qué el arte ha sido tan importante para el desarrollo de la cultura occidental. Sin embargo, asistimos a una experiencia aislada, completamente individual, que en todo caso puede compartirse a través del lenguaje, aunque en realidad sea esta en sí misma inefable. Lo cierto es que el *aura* de una obra ha coadyuvado a maximizar la *narrativa* de un sujeto abstracto que es capaz de alcanzar por sí solo lo sublime, que bastará con detenerse frente al objeto y como consecuencia obtendrá la satisfacción de la experiencia estética. Así que dada la enorme fuerza histórica que respalda a este paradigma de la apreciación artística, es casi imposible resistirse a ella cuando uno se encuentra ante objetos de arquitectura históricos porque se piensa que es esta la forma de operar. Nos enfrentamos entonces con algunas de las misiones franciscanas en la Sierra Gorda, nos detenemos ante sus magníficas portadas y esperamos a que la experiencia llegue. Pero no ocurre nada más.



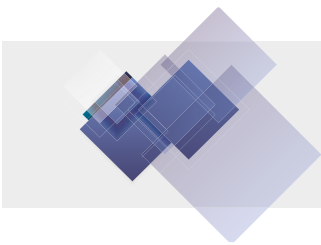
En arquitectura tenemos además un problema con esta forma de entender la experiencia estética, pues un objeto arquitectónico definitivamente no está hecho para acercarnos a ella. Si bien el componente estético es inherente a su naturaleza, y es, dicho sea de paso, donde la sociedad contemporánea ha focalizado su ansia de consumo, este no lo es todo. Existen factores que tienen mucho mayor importancia como lo son su uso y función, su significado social, su contexto histórico, su entorno urbano y natural, su historia o sus modulaciones *narrativas*. Así que querer replicar la experiencia que produce la obra de arte es de hecho, imposible; siempre algo falta. ¿Qué es aquello entonces que hace tan diferente al objeto arquitectónico de la obra de arte?

En el siglo XIX, el historiador de arte Aloïs Riegl (2018) agregó una cualidad importante para ello, introdujo lo que llamó el *valor de antigüedad*, según el cual las personas de manera natural, aprecian a través de la vista y sin ningún otro requerimiento intelectual, la acumulación del tiempo en la superficie misma del objeto, una cualidad que le advierte al receptor que se encuentra ante un objeto que llega del pasado, y que en su momento tuvo -lo que Benjamín asoció con la *autenticidad*- su “aquí y ahora” (González-Varas, 2019).

No obstante, se trata de un valor que de cualquier manera mantiene al sujeto anclado en la misma operación, es decir, en aquella que repite sin cesar que este, al apreciar la obra de arte, puede llegar a lo sublime. Entonces, no es ese el problema. La pregunta debería tener otra dirección, es decir, ¿por qué pensamos que la apreciación estética de un objeto arquitectónico histórico, como lo son las misiones de la Sierra Gorda, tiene que ser iguales al de una pintura o al de una pieza musical? ¿Por qué estamos convencidos de que es esta la única forma de comprender y acercarnos a las obras arquitectónicas del pasado?

Las misiones franciscanas de la Sierra Gorda no fueron concebidas para ser “apreciadas” artísticamente, ni mucho menos para entenderlas como piezas aisladas, fueron más bien resultado de una serie de relaciones sociales y políticas producto de una condición histórica. En consecuencia, identificamos que el principal problema para acercarnos a estas obras radica en la *narrativa* dominante que se ha construido sobre ellas, a saber, aquella que afirma que las misiones son verdaderas manifestaciones artísticas.

La fuerza de esta operación ha sido tan potente que incluso la UNESCO la ha incorporado tácitamente dentro de sus criterios para declarar Patrimonio de la Humanidad a obras

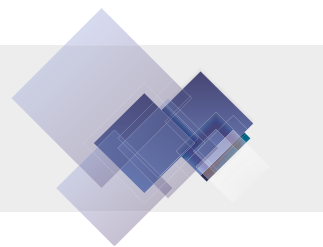


que deberían ser valoradas por su contexto social y su enorme politicidad, se valoran por su excepcionalidad artística. Desde luego, la *narrativa* incluida en la dictaminación no surge por sí misma; en los libros de historia y en los análisis arquitectónicos, tanto como en las investigaciones académicas que tienen como base la *ontología de lo Uno*, se ha conformado todo un hilo argumentativo que justifica y legitima que la obra de arquitectura sea tratada como obra de arte.

Así que, si queremos salirnos de esa lógica y si queremos acercarnos a otra forma de entender o significar las misiones de la Sierra Gorda o cualquier otro objeto arquitectónico, será necesario hacer en primer lugar una revisión ontológica. Para ello, consideramos que el trabajo hecho por Alain Badiou puede sernos de gran utilidad, pues el filósofo francés aboga por una ontología que nos permite, a) reconfigurar la idea del “Barroco”; y b) entender que a través de lo múltiple el objeto arquitectónico puede detonar un proceso de subjetivación colectivo. Badiou entiende “lo infinito de lo Real”, como una multiplicidad infinita en la base de todo lo que existe. Lo Real es lo que no se agota en las categorías discursivas o representaciones finitas, sino que permanece como un exceso que no puede ser capturado completamente por el lenguaje o el pensamiento. En suma, podríamos definir lo “infinito de lo Real” como una dimensión del ser que es infinita, múltiple e irreducible a cualquier intento de totalización o clausura, y que, a través de los acontecimientos, permite la emergencia de nuevas verdades.

Así que cuando Badiou pregunta: “¿Cómo una obra de arte puede interpelar a la humanidad entera desde determinado punto de vista, cuando sin embargo su origen, contexto y material siguen siendo particulares?” (Badiou, 2013, p. 33), infiere que hay un “sujeto” -aunque como se verá, no afirma que este sea colectivo- atado completamente a dicha obra, que le suministra gran parte de su singularidad, y que por tanto le proporciona la proyección universal. La idea no es entonces llegar a esta a través de una declaratoria institucional basada en una narrativa “artística”, sino de conectar al sujeto con lo *infinito de lo real* a través de lo *múltiple*, que para nosotros sólo podrá significar la emergencia del “sujeto social” en su interacción dinámica y fluida con el objeto arquitectónico histórico.

En la primera parte de este ensayo, analizaremos como la *ontología de lo Uno* desarrolló la narrativa utilizada por la UNESCO como criterio de nominación patrimonial de las misiones bajo la etiqueta de “barroco mestizo”; y en un segundo momento, trabajaremos con la



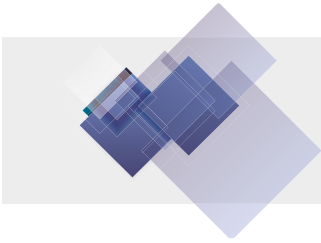
ontología de lo múltiple para describir la forma en que las misiones de la Sierra Gorda pueden ser comprendidas más allá de su fetichización patrimonial y artística. Se trata, como podrá inferirse, de utilizar la dialéctica como estrategia metodológica y contraponer dos formas distintas de enfocar el problema arquitectónico. Sin embargo, contrario a lo que la dialéctica sintética propone, esto es, una conciliación o equilibrio en la síntesis, nuestra propuesta será conceptuar un barroco distinto en donde la coexistencia -siempre en tensión- de lo Uno y lo múltiple, detonen el proceso de subjetivación.

Lo uno: el “barroco mestizo”

Hace treinta años, la doctora Martha Fernández (1984) -una de las voces más importantes en lo que al barroco novohispano se refiere- publicó un texto en el que proponía que para una mejor comprensión de los “estilos” arquitectónicos virreinales era importante tomar en cuenta la creatividad de sus autores. Con ello, la historiadora mexicana pretendía “incorporar” la arquitectura del periodo colonial a la apreciación artística y estética que este legado “merecería” tener. Pero como expusimos en la introducción, las obras arquitectónicas del pasado no pueden inscribirse dentro de esta consideración.

En primer lugar, porque su finalidad no puede ser la del “arte por el arte”, la del atributo estético escindido de cualquier otro valor que le permita al espectador aislado alcanzar una experiencia estética y, en segundo lugar, porque el objeto arquitectónico no puede *presentarse* en su totalidad, esto es, como un sistema autónomo que pudiera ser “capturado” por dicho espectador. Al estar imbricado con múltiples factores, la obra de arquitectura “esconde” muchas de sus propiedades, es decir, no son legibles al ojo neófito. En consecuencia, se requieren de otros conocimientos o filtros para poder “verlos” o reconocerlos, pero no con el objetivo de llegar a capturar el *aura*, sino para comprender el fenómeno en sí.

La idea de la doctora Fernández fue uno de los muchos intentos por querer subsumir a toda estructura espacial u objeto arquitectónico a las delimitaciones que impone el mundo del arte, pero en verdad, sencillamente no se puede, a pesar de que se construyan *narrativas* que así lo intenten. En el caso de las misiones franciscanas, la subsunción no pudo pasar por la autoría -como lo recomendaba la historiadora -, porque hasta donde sabemos, las misiones son obra tanto de los frailes franciscanos como de las comunidades indígenas



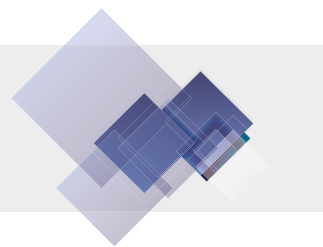
que participaron, de los pames de la sierra y de los grupos heterogéneos que se sabe llegaron del altiplano.

Así que no quedó más opción que aplicarles la estrategia del “estilo”, que, en arquitectura, ha generado la ilusión -ya denunciada por Ramón Vargas (1992) en su momento- de que esta es un arte y de que pertenece a ese mundo. La primera en hacerlo fue Monique Gustin (1969), referencia indiscutible en lo que a la historiografía de las misiones de la Sierra Gorda se refiere, la cual asignará la etiqueta “barroco mestizo” para darle a estas ese estatuto de arte que ella creía debían tener: “En conclusión podemos decir que las iglesias son realmente obra común de los misioneros, de los técnicos criollos o ladinos y de los pames. Creemos que podemos llamarlas “obras mestizas”. (p. 128) En este trabajo, la síntesis que produce la ontología de lo Uno es verdaderamente emblemática, pues si el concepto no es precisamente acuñado por ella, la operación de encapsular a estas obras dentro de una definición estilística fue piedra angular en la producción historiográfica de las mismas.

Y es que, a partir de ahí, casi todos los investigadores que han abordado el tema de las misiones han aceptado la categoría “barroco mestizo” y su consecuente introducción en el mundo del arte sin ninguna crítica y a sabiendas de que las mismas no fueron creadas para el delite artístico. A pesar de ello, el comité que las postuló para la declaración de Patrimonio de la Humanidad “olvidó” convenientemente este detalle, así que la UNESCO hizo lo propio, y con esa etiqueta quedó en sus registros como una obra que se alza sin más, hacia el nivel abstracto de la *universalidad*.

En el fondo y en términos mucho menos románticos, se acordó que la *narrativa* artística de las misiones podía traer mucha mayor inversión turística y “desarrollo” a una región compleja y olvidada en el centro del país. En el *Expediente Técnico* (2001) que se realizó para postular las misiones como Patrimonio de la Humanidad, se utilizó una *narrativa* que las expusiera como baluartes artísticos universales, fundamentalmente para activar la economía de la sierra. En efecto, la declaración de la UNESCO detonó, desde 2003, inversiones tanto públicas como privadas para el desarrollo turístico de la región.

Será por esta razón que cuando el espectador aislado (o en grupo, que en este caso es exactamente lo mismo) se detiene enfrente de las iglesias y de sus magníficas portadas,

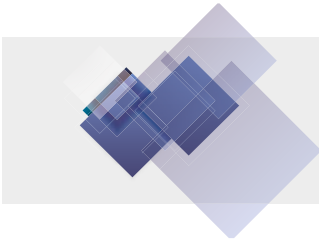


se tiene la sensación de que no se entiende mucho, que habría que estar más preparado para “entender” el mensaje o que la complejidad visual que proponen es todo lo que hay que ver, se repetirá entonces en nuestras cabezas el insistente mensaje según el cual, son obras de una manufactura extraordinaria producto de la mezcla y el intercambio cultural.

La arquitectura no es arte

Lo primero que hemos de aclarar es que tanto el arte como su experiencia parten de un principio ontológico fundamental: la identificación del ser con lo Uno. En otras palabras, la idea de “arte” construida desde el siglo XV como representación de la realidad. Ello significa que la expresión artística tiene el objetivo de “atrapar” la idea que sustenta la materialidad *presentada*. La diversidad de expresiones para transmitir esa “idea”, es justamente lo que nos conduce hacia la experiencia artística, pues en la expresión en sí, puede aquella reflejarse. Pero más allá del gesto creativo y del goce estético se encuentra la escisión de la *realidad sustancial*, que de hecho encontramos como axioma en todo el pensamiento occidental: idea y materia no son lo mismo y de su diferencia o encuentro surgen las distintas líneas del pensamiento filosófico. La realidad sustancial es un concepto que ha sido desarrollado y debatido a lo largo de la historia de la filosofía, especialmente en el campo de la metafísica. Se refiere a aquello que constituye el ser verdadero o esencial de las cosas, es decir, aquello que existe por sí mismo, independientemente de cualquier otra cosa, y que sirve como fundamento último de la realidad.

Esta escisión puede remitirse al pensamiento de Platón, que como se sabe plantea un mundo aparte del nuestro en donde se encuentran todas las Ideas. Si bien el objetivo de Platón era establecer un referente que impidiera la relativización de la verdad que los sofistas habían difundido, no reparó en la fractura que establecería. Para el filósofo esloveno Slavoj Žižek (2015), esta escisión que separa el mundo de las Ideas del orden material espacio-temporal tiene un problema: la ontologización de las primeras, esto es, tratar a las ideas como entidades inmateriales que formarían un orden aparte. En este sentido una *idea* sería equivalente a un *ser* y no tendría que depender de ninguna entidad material. Pero para Žižek, y en concordancia con Deleuze (2005), las ideas no tienen causalidad propia; son entidades virtuales generadas por procesos materiales espacio-temporales. (...) Deberíamos aceptar plenamente, por tanto, que la realidad material espacio-temporal es *todo lo que hay*, que no hay otra realidad *más verdadera*: el estatuto ontológico de las Ideas es el de puro *aparecer*. (p.48)



No obstante, los intentos por cerrar la herida han quedado justo en eso, pues esta se mantiene abierta en muchos campos de la vida social: la tesis según la cual existe un ser como realidad oculta detrás del velo de la presentación o de su *aparecer*, se mantiene vigente, por ejemplo, en la forma en que se quiere entender al objeto arquitectónico y a los edificios del pasado que llegan a nuestro presente con una multiplicidad de significados que se niegan a ser reconocidos.

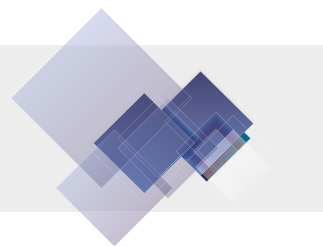
La escisión tiene pues una causa central: *la ontología de lo Uno*. Con ella queremos referirnos a que una vez que el ser y el aparecer son entendidas como sustancias distintas, al primero será sencillo fusionarlo con la *unidad*. Dirá Badiou (1999) “(...) la reciprocidad de lo uno y del ser es, por cierto, el axioma inaugural del discurso filosófico, excelentemente enunciado por Leibniz: *aquellos que no es un ser, no es un ser*” (p. 33). La relación no es desde luego un producto arbitrario ni un accidente, es fruto de una historia en la que ocupa un lugar central el pensamiento teológico. Lo Uno y el ser tienen relación con Dios, incluso desde Plotino, para el cual lo Uno es el principio generativo del ser. Nos parece que las implicaciones que de ello se derivan son evidentes, y no es este el espacio para abordarlas.

Pero volvamos al asunto del arte. Como puede verse, la *ontología de lo Uno* ha sido su sustento, pues ¿no es la obra de arte un producto que debe percibirse como *unidad*? ¿No es la apreciación estética la relación de lo uno con lo uno, del ser con el ser dentro de una experiencia de reflejo infinito? El mundo del arte encuentra en esta relación su base y fundamento, e incluso su *telos*, pues a lo que anteriormente nos hemos referido como “lo sublime” no es otra cosa que el encuentro de esa unidad o *ser* llamada “sujeto” con lo Uno, concebido como lo eterno.

La excepcionalidad y lo Uno en el patrimonio arquitectónico

En este sentido no es sorpresa que una institución como la UNESCO tenga como plataforma filosófica y ontológica esta idea, y que genere sus criterios a partir de ahí. En el sitio de la organización internacional (<https://whc.unesco.org/es/list/1079>), pueden leerse aquellos que participaron en la nominación acreditada de las misiones:

- a) Por dar un testimonio único o al menos excepcional de una tradición cultural o de una civilización viva o desaparecida;



- b) Por exhibir un intercambio importante de valores humanos, durante un período de tiempo o dentro de un área cultural del mundo, sobre desarrollos en arquitectura o tecnología, artes monumentales, urbanismo o diseño de paisaje.

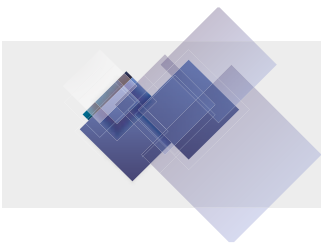
Analicemos entonces, el primer criterio bajo la tesis de la equivalencia entre el Uno y el ser.

El interés de esta organización internacional, es sin duda, preservar entidades que sean “excepcionales” para el conjunto humano y resguardar así el “documento” que verifica una realidad histórica determinada. La nominación tiene que suponer -y en general es un paradigma de la organización- que la humanidad es un conjunto unitario y trascendente, es decir, que existe una esencia humana que no puede reducirse a un tiempo y espacio específico; los seres humanos de tiempos pasados son exactamente iguales a nosotros, pero con la especificidad de su momento histórico. En efecto, el ser humano es Uno en el tiempo y en el espacio (de ahí su carácter trascendente).

De esta manera, las producciones que salen de la *unidad-humanidad* tienen sentido porque son justamente las que la hacen ser, esto es, aquello que la distingue de ser mera organicidad corpórea dentro de un ciclo reproductivo perenne. Las producciones humanas instituyen su *ser*, y, por tanto, su unidad diferenciada.

En estricto sentido, toda obra humana debería ser preservada, y, de hecho, es esta la base material de la tradición, pero la modernidad, cuya naturaleza es la destrucción creativa, ha creado la necesidad de conservar cuando menos aquello que puede darle a la *unidad-humanidad* una referencia de su propio pasado. Lo que importa entonces son aquellas obras o entidades concebidas como unidades “excepcionales” dentro de la actividad productiva humana, es decir, producciones *sui generis* que develen una singularidad cultural e histórica.

Un problema que se nos aparece aquí, es lo que hemos de entender por “excepcional”, pues si bien el término apela a una singularidad extraordinaria, no se explica cuál es el criterio que se utiliza para identificarla. De alguna manera se busca aquello que se sale de la norma o de lo común, pero desafortunadamente esto no suele ser representativo. Si lo que se busca es “congelar” un aspecto cultural por su singularidad, tal vez lo mejor sería preservar lo que se hace ordinariamente.

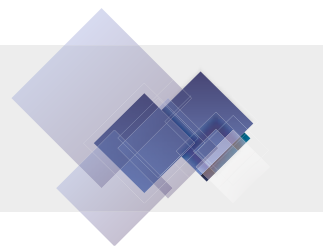


En este sentido, podemos afirmar que el criterio utilizado es muy similar a lo que se ha hecho con la Historia de la Arquitectura, la cual está llena de ejemplos “excepcionales” que de hecho no representan la multiplicidad de la producción arquitectónica de un determinado periodo. Por ejemplo, la historiadora mexicana Elisa Vargas Lugo expone en su tesis doctoral *La iglesia de Santa Prisca de Taxco* (1999): “He tratado de situar la parroquia de Taxco dentro de su tiempo histórico, como obra religiosa y social, hacerla ver como lo que es: el fruto bello culminante y representativo de inquietudes vitales -pero no únicamente religiosas- características de una época.” (pg. V). La clara perspectiva de sintetizar en una obra toda una época no es desde luego exclusivo de la historiadora mexicana, sino paradigma de la metodología con la que ha trabajado la historia de la arquitectura.

Ahora bien, lo que aquí nos interesa es que la “excepción” que utiliza arbitrariamente la UNESCO, es tratada exactamente igual, es decir, como una entidad en la que se pretende sintetizar toda una cultura en un momento determinado. Se trata pues, de una singularidad que en automático “borra” el conjunto de procesos ordinarios que le permiten justamente lograr dicha “excepcionalidad”. Y aun viéndolo desde el otro lado, esto es, como reflejo de la Idea, la “excepción” no puede escapar de la sombra platónica, pues si por obra “excepcional” queremos entender no ya la obra única o extraordinaria sino aquella que logra la perfección después de una serie de intentos -como si las producciones humanas estuvieran secuenciadas para un día lograr la Idea pura, aquella que convoca a todos esos intentos-, entonces la Idea, como unidad, aglutina la serie completa y elimina todas las otras ideas que, según Platón, estaban reflejadas en la materialidad. Desde luego, aquí tratamos con una tesis completamente hegeliana, que es utilizada como base de los criterios con los que se ha configurado la historia de la arquitectura.

La consecuencia de todo esto es que se han creado etiquetas que además de justificar esa progresión evolutiva, se legitiman sus representaciones materiales. La “excepcionalidad” que representan las misiones franciscanas de la Sierra Gorda -según la declaratoria- radica en la conjunción cultural entre hispanos y nativos de la sierra que no puede ser otra cosa -apuntamos nosotros no sin ironía- que la evidencia de la evolución histórica que se “perfecciona” a sí misma.

Lo cierto es que la categoría “barroco mestizo” aparecerá entonces como la noción que soportará la *narrativa* histórica de la fusión cultural y del mestizaje nacionalista, *narrativa*



que durante todo el siglo XX fue promovida por el Estado, pero también será el sello o la marca que le dará carácter a la región. Una etiqueta “sintética” -en su doble connotación, de artificial y de síntesis- que pretende unificar un territorio diverso, y una arquitectura “compleja” dicho sea de paso, que en realidad no poseen ninguna unidad. Afirmaremos entonces que en la Sierra Gorda la fusión no existe, lo que podemos encontrar son fragmentos culturales que forjan una transición constante que vuelve imposible su síntesis identitaria.

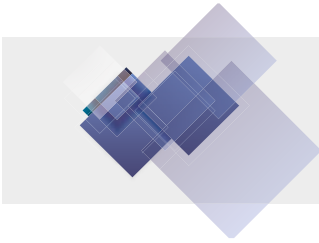
Esta operación, que Badiou denomina la *cuenta-por-uno*, es aquí la forma en que lo Uno hace su presentación como explicación de la realidad histórica de la región; explicación que es a todas luces insuficiente porque la multiplicidad, por más que se le quiera encerrar en un conjunto unificado y homologado, presiona y estalla. Es esta la razón por la cual consideramos que la *ontología de lo múltiple* puede ser mucho más productiva para acercarnos no sólo al reconocimiento de lo diverso y lo heterogéneo, sino, sobre todo, hacia el proceso de subjetivación que más adelante describiremos.

Lo múltiple: el otro barroco

Para comprender [al sujeto] es crucial pensar estas dos características [la actividad de síntesis y la de fragmentación] no sólo juntas (como dos aspectos de una y la misma actividad, es decir, el sujeto primero rasga la unidad natural y después junta los *membra disjecta* en una nueva [su propia y subjetiva] unidad), sino como idénticas *stricto sensu*: la actividad sintética misma introduce una fractura/diferencia en la realidad sustancial; de igual modo, la diferenciación misma consiste en imponer una unidad.” (Zizek, 2015, p.122).

Esta operación, que bien describe el filósofo esloveno, contiene en sí misma tres partes: primero, define al sujeto moderno en la medida en que esa operación lo hace posible como *unidad* de agencia, esto es, como la entidad que define/crea la *realidad* que sólo es el *aparecer* de Lo Real. Pero, además, se trata de la forma en que este sujeto puede conocer esa *realidad*, es decir, ese tener que “rasgarla” para crear su unidad de conocimiento.

Segundo, la operación describe la forma en que se produce el arte, tanto el acto creativo como la apreciación estética. Y tercero, es el modo en que se “reproduce” la *ontología de lo uno*, o en términos de Badiou, la *cuenta-por-uno*.

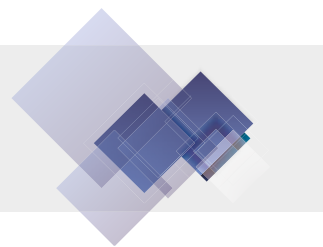


Como quiera verse, lo Uno se nos aparece como irremediable y necesario, y es así que parece que no hay forma de prescindir de él. Lo Uno se presenta como la alternativa unívoca que poseemos para acercarnos a lo *infinito de lo Real*. Sin embargo, el filósofo francés Alain Badiou no comparte esta opinión, y su discusión, que es profundamente política, parte de repensar la base ontológica de dicha operación. Así que en su texto “El ser y el acontecimiento” (1999), comienza con la negación de lo Uno y se lanza contra todas las ontologías que parten de él bajo el siguiente razonamiento:

“Si el ser es lo uno, es necesario llegar a plantear que lo que no es uno, o sea lo múltiple, no es. Conclusión que repugna al pensamiento, puesto que lo que se presenta es múltiple, y no se ve cómo podría abrirse un acceso al ser fuera de toda presentación. (...) si la presentación es, será necesario que lo múltiple sea, de donde resulta, por una parte, que el ser y lo Uno ya no se corresponden, y por la otra, que no es necesario afirmar como uno aquello que se presenta en tanto que es.” (p. 33)

La idea de lo múltiple sin lo Uno no es sólo el resultado de invertir los términos de la operación síntesis/fractura, esto es, de sintetizar y/o fragmentar la *realidad sustancial* y de concebir lo múltiple como un conjunto de unidades. Si miramos con cuidado, en estricto sentido estaríamos haciendo prácticamente la misma operación; así que más bien, la idea de Badiou es que comprendamos que lo Uno no es, que sólo existe como operación y no como *presentación*. En otras palabras, lo Uno es la ilusión de la abstracción hecha sobre la *presentación* sensible de lo múltiple. En consecuencia -argumenta Badiou- “el ser es *aquello* que se presenta, no siendo, por ese hecho, ni uno ni múltiple” (p. 34).

La propuesta del filósofo modifica por completo el estatuto historiográfico de la arquitectura. Nos invita incluso a repensarla, pues no se trata tan sólo de sustituir los objetos de estudio (las unidades sintéticas) por una multiplicidad de unidades de análisis, sino en hacer consciente que nuestro objeto arquitectónico no puede presentarse como Uno, sino como algo múltiple. En otras palabras, si lo Uno no es, entonces la obra arquitectónica, como sistema integrado, tampoco es. El objeto arquitectónico más bien sería una multiplicidad de multiplicidades y entenderlo como tal puede llevarnos a reflexiones y análisis diferentes.

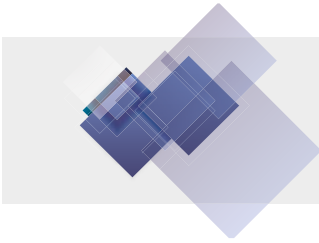


El objeto arquitectónico es una *multiplicidad*

¿Cómo entonces se aplica esta propuesta ontológica a la comprensión del objeto arquitectónico? Si concebimos a este como el efecto de la *cuenta-por-uno* que devela a una multiplicidad, ¿podemos entonces hacer un análisis mucho más completo? ¿Puede a través de este llegarse a lo *infinito de lo Real*?

En efecto nuestro objetivo no puede ser otro que intentar mostrar que existen otras alternativas para producir al objeto arquitectónico. En la Sierra Gorda, ya expusimos que la *cuenta-por-uno* ha difundido la idea de que existe un *barroco sui generis* denominado “mestizo”, producto de la conjunción (léase síntesis) de un intercambio cultural. Pero la morfología de las misiones nada tiene que ver con ello, pues hay rasgos muy claros de que ese intercambio no germinó en fusión sino en objetos que fueron -y de hecho lo siguen siendo- *indiferentes a la diferencia*. Así que, de esto a la fusión, hay una enorme distancia. En su libro *Descolonizar la dialéctica* (2024), Geo Maher apunta que la *indiferencia a la diferencia es un concepto mediante el cual Alain Badiou ataca la ética de la diferencia* “(...) cómplice del capitalismo multicultural; la alternativa que ofrece es el universalismo puro de una *humanidad générica*.” (pg. 25). Sin embargo, en este trabajo la noción no tiene esa dirección. Nosotros la entendemos como la operación en que las diferencias entre las unidades no toman en cuenta su “pureza”, sino que permitan la incorporación de los elementos diferenciadores. Así, la *indiferencia a la diferencia* permite la coexistencia y la sobreposición, características fundamentales del Barroco y de la ontología de lo múltiple. La etiqueta “barroco mestizo” ha sido de hecho, un cajón de *sastre* en la que se han depositado las expresiones que se identifican con la manufactura indígena *dentro* del sistema estético hispano. Sin embargo, estas pueden ser muy diversas y no siempre poseen la misma dirección simbólica ni la misma condición material. Y es que, en verdad, no hay forma de encerrar en un conjunto unificado la diversidad de entidades que parecieran prometer un denominador común, ni siquiera el conjunto de las cinco misiones.

En 1991, la historiadora Marie-Therese Reau en su libro, *Portadas franciscanas: la decoración exterior de las iglesias de México en el siglo XVIII* (1991), lo intentará a través de una secuencia cronológica, porque cada una de las misiones tuvo como base el esquema espacial e iconográfico de la misión anterior, con excepción claro está, de la primera, San Miguel Concá, la cual sería la que mayores libertades creativas habría tenido. En efecto,



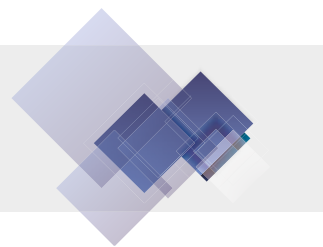
existe un hilo de continuidad que permite establecer que se trata de un conjunto y no de entidades autónomas. Pero aquí el problema es dónde interrumpirlo, es decir, donde cortar el hilo para crear dicho conjunto y en consecuencia poder realizar la operación *sintética*. La continuidad incluso puede rastrearse hasta el barroco de las iglesias de Texcoco, de donde parece provenir la mano de obra que erigió las misiones de la Sierra Gorda.

Lo que intentamos inferir, es que la creación de un “conjunto” es completamente arbitraria -sea de las cinco misiones, sea de los componentes de una sola-, porque lo que se ha intentado establecer es justamente la *cuenta-por-uno*. En cambio, si reconocemos la multiplicidad, si partimos de la ontología de lo *múltiple* podremos crear narrativas arquitectónicas que nos lleven justamente a descubrir *verdades universales* y evitar anquilosarnos en la *doxa* que es paradójicamente en donde se sedimentan las *narrativas* que construyen la historia de la arquitectura.

Otro caso relevante de esta operación es el estudio del antropólogo Diego Prieto Hernández (2006), quién en su artículo *Las misiones de Fray Junípero en la Sierra Gorda Queretana* no sólo construye un relato a modo del padre Junípero como autor intelectual de las misiones, minimizando y atenuando la participación indígena y exponiéndola como subsidiaria de la planificación franciscana, sino que además, dentro del pequeño apartado que le dedica a los objetos arquitectónicos, los hace ver como expresiones artísticas en las que sintetiza los bloques culturales mesoamericano e hispano. Así, escribe: “(...) encontramos una singular combinación entre el talento y la creatividad de los pueblos indígenas de la región, de origen pame, chichimeca jonaz, huasteco y otomí, con el empuje y la fuerza espiritual de los misioneros venidos de lejos.” (pg.61).

Así que, para intentar responder a la pregunta central sobre cómo una obra arquitectónica puede ser *universal* sin obliterar sus particularidades, y cómo puede, además, articularse una *narrativa* que no anule la *multiplicidad* de procesos que forman parte de esta, creemos será importante definir una entidad arquitectónica reconfigurando la *cuenta-por-uno*.

Aclaremos entonces que esta operación no tiene por qué eliminarse, de hecho, es casi inevitable, pero es diferente entender la *cuenta-por-uno* como una *síntesis* -que ya explicamos nos lleva a una formulación fija o estática-, que como una forma de saber que, si es realizable, entonces nos encontraremos con lo que Badiou denomina estructura:



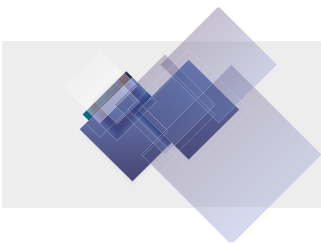
La definición más general de una estructura es la que prescribe, para una multiplicidad presentada, el régimen de cuenta-por-uno. Cuando en una situación, algo -sea lo que fuere- es contado por uno, eso significa solamente su pertenencia a la situación según el modo propio de los efectos de su estructura. (Badiou, 1999, pg. 34)

Es importante no confundir el término “estructura” con el que se usa en la nomenclatura arquitectónica, a pesar de tener enormes similitudes. En la ontología badiouana la *estructura* se refiere a un “acomodo” u orden de una multiplicidad que nos permite justo hacer la operación *cuenta-por-uno*. Un edificio o espacio arquitectónico podemos comprenderlo como Uno justamente porque “dentro” de su multiplicidad existe un orden específico. Pero es un orden que no se corta de tajo con las multiplicidades adyacentes, sino que se diluye y se transforma en órdenes distintos bajo los cuales podemos “ver” nuevas unidades.

Por ejemplo, la multiplicidad “misión-San Miguel-Concá”, no termina en el atrio o en la calle que la limita, sino que continúa a través de otras multiplicidades que se *estructuran* distinto: el entorno físico, el ecosistema de la región, la historia de la comunidad, los eventos sociales, entre muchos otros. Además, esta *estructura* no solo es material/espacial, sino también temporal, es decir, se trata de un orden transitorio que se forma bajo las condiciones materiales que el momento histórico impone. Con el paso del tiempo, la *estructura* de la multiplicidad se reordena y da paso a nuevas estructuras.

Ahora bien: ¿qué es lo que hace que una *estructura* pueda ser *universal*? Como se puede anticipar, se trata de la pregunta que hace necesaria la revisión ontológica que aquí planteamos y que, de hecho, Badiou mismo realizaría con mucho mayor detalle. Para responderla, el filósofo necesita introducir una nueva noción: la *excepción inmanente*, la cual puede definirse como una ruptura dentro de las condiciones en las que surge una determinada *multiplicidad*:

Cuando obras particulares adquieren un valor universal es porque no se dejan reducir por completo a las condiciones particulares de su surgimiento, sino que también son, al mismo tiempo, una excepción inmanente en medio de esas condiciones. Por lo tanto, no indican sólo las condiciones concretas de su existencia, sino también una ruptura



dentro de esas condiciones. Entonces, en realidad, las obras son también acontecimientos; no son tan sólo particularidades interiores; algo en ellas se ha desplazado respecto de las condiciones concretas de su aparición. (Badiou, 2013, p. 33)

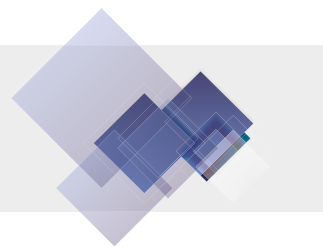
Es en este sentido que las misiones son en verdad obras *universales*, no por los criterios de la UNESCO o por lo que argumenta Monique Gustin o Diego Prieto, que, por el contrario, las convierten en objetos perdidos en una abstracción inexistente; lo son porque en primera instancia, están ligados a su localidad, a la “condiciones concretas de su aparición”, a su diferencia, pero, además, se trata de una *estructura* que fractura las multiplicidades adyacentes. ¿Cómo es esto posible? ¿Por qué la misión -en nuestro caso- puede escindir la red a la que se ata y no, por ejemplo, la plaza o los árboles (que al final son también multiplicidades) que están a un lado?

Es entonces que aparece el sujeto y su proceso de subjetivación. Pero antes de llegar a él, nos gustaría terminar describiendo la narrativa de lo “Barroco” que se construye a partir de la *ontología de lo múltiple*.

La multiplicidad del “otro” Barroco

Ya expusimos que la *ontología de lo Uno* configuró una idea de “Barroco” que no ha sido suficiente. La enorme variedad de manifestaciones que incluso, nos atrevemos a afirmar, siguen produciéndose en los contextos más variados, ha reclamado la necesidad de generar *especies* o subcategorías que den cuenta de ellas. *Barroco mestizo, barroco churrigueresco, barroco popular, barroco estucado, barroco estípite, barroco salomónico* por mencionar unas cuantas, que pretenden identificar a través de la cuenta-por-uno, todos los “estilos” -o las especies- que componen el vasto conjunto de lo “Barroco”. Sin embargo, ello ha sido sólo un intento por demás infructuoso porque en realidad nada aporta al estudio y análisis de esos objetos arquitectónicos. Existen muchos intentos por hacer una clasificación estilística del barroco novohispano, entre los que destacan los estudios de Manuel González Galván (1982), de Clara Bargellini (1982), de Jorge Alberto Manrique (1981), de Manuel Toussaint (1983) y/o de Elisa Vargas Lugo (1999).

Delimitar cada uno de ellos por el tipo de columna que utiliza o por sus materiales, por su



lenguaje formal o por su simbolismo iconográfico, no pasa de ser una mera descripción que muy poco explica del complejo entramado social, político y económico que las hace posibles y que incluso les impide actualizarse dentro de nuevos marcos epistémicos. A pesar de que el “estilo” ha sido una forma de entender materialmente los efectos políticos, sociales, culturales y económicos en el objeto arquitectónico, ha resultado ser una “camisa de fuerza” que no le permite ser leído desde los paradigmas contemporáneos. Si bien los “estilos” pueden tener su origen en un momento histórico específico, ello no implica que el objeto no pueda vincularse con otros denominadores comunes encontrados en estudios posteriores. El “estilo” dice más de la época en que se agrupan y definen sus características que del edificio en *sí*.

Sabemos que el término “Barroco” ha sido históricamente utilizado para referirse a una forma específica de expresión artística, pero también hemos de reconocer que el término se ha desbordado y que ha sido ya incorporado en el pensamiento sociológico, antropológico e incluso filosófico para destacar una actitud, un comportamiento o una “mentalidad” colectiva que serían históricas.

En este sentido, las subdivisiones se vuelven aún más complejas de interpretar porque si ya no se refieren a un aspecto político, social o cultural, ¿para qué queremos saber si la columna estípite incorporó nichos con arcos conopiales en alguna variante regional de ese estilo? ¿Qué nos dice esa “innovación” de la organización social, de la identidad o de los procesos sociales que están determinando hoy en día la configuración espacial de una localidad?

De hecho, esta plétora de detalles -que no dejan de ser importantes dentro de los gremios especializados-, tiende a volverse banal si no se le dota de una interpretación política o cultural. En este sentido, emerge la inquietud de reconfigurar la *narrativa* estilística que ya casi nada tiene que decirnos de edificios que consideramos icónicos y que siguen siendo importantes para el desarrollo social, político y cultural de las comunidades que los significan.

Consideramos, por tanto, que puede existir un *otro* “Barroco”; un “Barroco” que contenga una *narrativa* distinta y que parta, como ya dijimos, de la *ontología de lo múltiple*. En efecto, ya no sería considerado como un comportamiento histórico ante el desarrollo de la

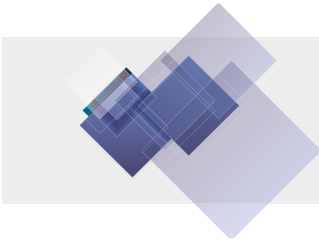


Imagen 2.
Iglesia de San Miguel en Conká



Foto: J. Caballero

modernidad y del hecho capitalista (Echeverría, 2011), y mucho menos como un estilo artístico con infinitud de subdivisiones que nos deje en el vacío conceptual de la descripción; la propuesta es que sea una categoría reconocida como un *acontecimiento*.

Para el filósofo francés un *acontecimiento* no es sólo un evento importante o significativo (Laso, 2007), sino es sobre todo una fractura que sucumbe y transforma por completo un campo del saber.

Es importante destacar al respecto que esta escisión, no se puede reducir a un momento o a un evento, sino que sus implicaciones en el tiempo y el espacio tienen profunda resonancia. Así, se producen nuevas narrativas que determinan la dirección en que ese campo se va reconfigurando.

La aparición del barroco en el siglo XVI no tiene un evento en particular o un hecho específico que lo inaugure; se dio en distintas áreas del arte, pero también implicó un profundo cambio en el campo de la política y dentro de la estructura social misma. El “Barroco”, tanto artística como políticamente, tiene que ver con la inconformidad, con una resistencia que desemboca en la distorsión del canon imperante; puede ser positivo, si ese desacuerdo tiene que ver con la superación del axioma, o negativo, si la idea es más bien destruir a este último. Como sea, lo que subyace a la categoría es la trascendencia de un orden impuesto o lo que ya expusimos que Badiou llamó la *indiferencia a la diferencia*.

En la arquitectura, esta *indiferencia* tiene que ver con las diferencias que marcan los estatutos, las reglas imperantes en un momento determinado, las delimitaciones conceptuales, de tal forma que se permite incorporar sintagmas que el dogma señala como prohibidas o sencillamente como no convenientes. Se promueve en consecuencia, la coexistencia de “unidades” de sentido que en apariencia no generan ningún programa político o religioso, pero que de alguna manera demuestran que las fronteras conceptuales dejan de ser impenetrables.

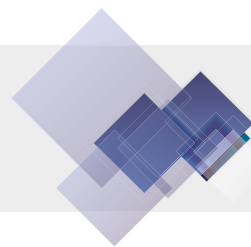


Imagen 3.

Detalle de fachada en la iglesia de Santa María del Agua en Landa de Matamoros.



Foto: J. Caballero G.

Así, por ejemplo, en la arquitectura de la Sierra Gorda, el intercambio cultural entre los franciscanos, los pames y los grupos llegados del altiplano no significó que todas estas culturas se hayan fundido en una nueva expresión artística, tal como lo infiere la *narrativa* del “barroco mestizo”; lo que nosotros proponemos es que en las producciones barrocas de esta región, las delimitaciones canónicas fueron lábiles y que la contradicción desapareció en los márgenes difusos que el propio sistema artístico

establecía. En las misiones conviven expresiones *pames* como el conejo que representa a una de sus deidades -la luna- con representaciones católicas como la Trinidad (Imagen 2); interpretaciones indígenas sobre nociones europeas, como las sirenas sobre las pilastras estípites, flanqueando a un diácono protomártir como lo fue San Esteban (Imagen 3). O los querubines que en Tilaco sostienen una mazorca o un racimo de uvas, valga la ambigüedad para denotar la multiplicidad de significados sobrepuestos (Imagen 4).

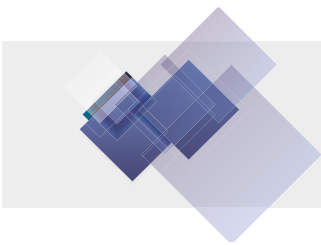
Imagen 4.

Detalle de fachada en la iglesia de San Francisco Tilaco.



Foto: J. Caballero G.

Se trata de convivencias o yuxtaposiciones “imposibles” que develan la *indiferencia a las diferencias* y que, de entenderla como una acción exclusivamente artística, puede leerse también como una interacción política en la que frailes y *pames* expresaban la angustia, el temor y la esperanza de un mundo que surgía en la región de la Sierra Gorda de una manera muy distinta a como había sido. Pero no sólo. En el mundo contemporáneo, esta coexistencia de saberes y de componentes culturales diversos se mantienen con todas sus tensiones y conflictos, con lo que una *multiplicidad* contiene.

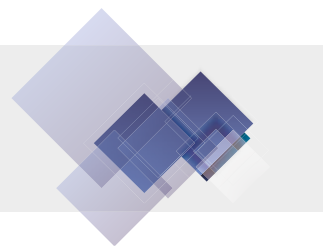


Es por ello que esta *indiferencia a las diferencias* es tal vez la noción más exacta para producir una narrativa que parta del reconocimiento del *ser* como multiplicidad, pues en esta medida la obra barroca en lugar de ser conceptualizada como una *unidad* con sus relaciones inmanentes, pueda ser entendida como una multiplicidad de multiplicidades, abierta a interacciones, sustracciones y adhesiones libres, caóticas y contradictorias. En efecto, el barroco se convierte en un “otro” barroco que es fundamentalmente un proyecto político que puede potenciar el proceso de subjetivación tanto de los pueblos como de los individuos.

Conclusión: las misiones y el proceso de subjetivación

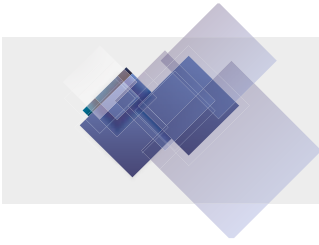
Cerremos nuestra reflexión con el proceso de subjetivación que detona ese “otro” barroco. Expusimos en un principio, que el método dialéctico implementado en este trabajo no pretende inscribirse en las dialécticas sintéticas. En consecuencia, no es esta conclusión una síntesis o punto de equilibrio entre las ontologías de lo Uno y lo múltiple, sino que más bien se trata de hacerlas coexistir. Ya vimos que la *cuenta-por-uno* es insustituible, pero ello no implica que lo múltiple quede automáticamente descartado. O peor aún, que la operación convenga en establecer una síntesis que pretenda tomar lo mejor de cada una para establecer un falso equilibrio.

La coexistencia que pretendemos radica en que lo Uno *se presente* como una primera instancia para ser secundada y soportada por lo múltiple. En este sentido, el “otro” barroco que define a las misiones de la Sierra Gorda más que un estilo “nuevo” que nos permita alcanzar lo *infinito de lo Real*, puede ser entendido como una manifestación de esta coexistencia que al poner en tensión sus elementos, permita la emergencia de un sujeto colectivo y, por tanto, una manera diferente de acceder a ello. Se trata entonces de una manera distinta de comprender el proceso de subjetivación, que para Badiou (2013) consiste en que el sujeto es lo que hace posible que el individuo alcance la infinitud de lo real, lo infinito de lo real. También dijimos: el sujeto es aquello que le permite al individuo, que es un singular, un particular, acceder al universal. El concepto de sujeto está unido a esta capacidad, esta posibilidad para el individuo de no tener que estar más, de manera exclusiva, al servicio de su particularidad -aquello que en el mundo actual se denomina sus intereses-, sino que también le permite ser una parte implicada, un actor en la construcción de algo con valor universal o en contacto con lo infinito de lo real. (p. 32)



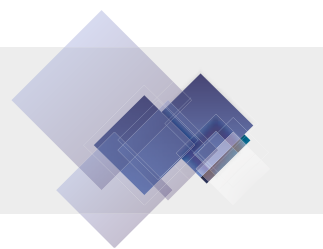
Nuestra propuesta difiere ligeramente con la de Badiou, pues decidimos incluir en ese proceso a la comunidad en que se inscribe ese sujeto. De esta manera la experiencia estética emanada del arte en la que sí se presupone una subjetividad aislada que se “enfrenta” a una obra artística, sería sustituida por el acontecimiento -el “otro” barroco- que conecta al “sujeto colectivo” con lo *infinito de lo real* a través de su propia emergencia.

En este sentido, las misiones de la Sierra Gorda -sostenemos- más que objetos artísticos son *acontecimientos*, que, bajo la *ontología de lo múltiple*, pueden ser capaces de detonar reconocimientos trascendentales en los pueblos y comunidades que las experimentan. Así que más que *unidades* con un valor histórico que se congelan en las historias oficiales, se trata de *multiplicidades* vivas que para comprenderlas debe situarse en su completa plenitud al sujeto social que las nombra. Es por eso que el “otro” barroco que ahí se despliega no es inocuo; no es un estilo o una muestra iconográfica que ha de interpretarse; no son reliquias o documentos históricos; no son, en fin, objetos estáticos ajenos a nuestro presente. Se trata más bien, de una *multiplicidad* de conexiones inaprensibles para los sujetos individuales, pero plenamente legibles para el sujeto social que alcanza *lo infinito de lo real* a través de la transición hacia su propia realización.

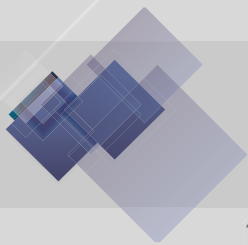


Referencias:

- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial
- (2013). *La filosofía frente al comunismo. De Sartre a hoy*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Bargellini, C. (1982). *Escultura y retablos del siglo XVIII en Historia del Arte Mexicano*. México: Salvat. Tomo 6. Pp. 128-145.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México, Itaca
- De Capdevielle, M. E. G. (1972). *El Barroco en la Sierra Gorda. Misiones franciscanas en el Estado de Querétaro, siglo XVIII*.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Barcelona, Paidós
- Echeverría, B. (2011). *La modernidad de lo barroco*. México, ERA.
- Fernández, M. (1986). *El nacimiento de la arquitectura barroca novohispana: una interpretación*. Anales Del Instituto De Investigaciones Estéticas14 (56): pp. 17-28.
- González Galván, M. (1982). *Génesis del barroco y su desarrollo formal en México en Historia del Arte Mexicano*. México, Salvat. Tomo 5. Pp. 1-21.
- González-Varas, I. (2014). *Las ruinas de la memoria. Ideas y conceptos para una (im) posible teoría del patrimonio cultural*. México, Siglo XXI Editores
- Gustin, M. (1969). *El barroco en la Sierra Gorda. Misiones franciscanas en el estado de Querétaro, siglo XVIII*. México, INAH.
- Laso, E. (2007). *Acontecimiento y deseo. Un comentario a la lectura de Zizek sobre la obra de Alain Badiou*. Aesthethika, Vol. 3 (1), 5-14



- Maher, G. (2024). *Descolonizar la dialéctica*. México, Akal
- Manrique, J.A. (1981). *Del barroco a la Ilustración, el mundo barroco en Historia General de México*. México: El Colegio de México. Vol. 1 pp. 702-710
- Mosqueda, E. A. A. (2002). *Apuntes para la historia colonial de la Sierra Gorda hidalguense*. Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle, 5(19), 75-75.
- Prieto Hernández, D. (2006). *Las misiones de fray Junípero en la Sierra Gorda queretana*. Arqueología mexicana, 13(77), 54-61
- Querétaro, Gobierno del Estado. (2001). *Expediente técnico para la postulación de Las misiones franciscanas de la Sierra Gorda como patrimonio de la humanidad*, UNESCO. México, Gobierno del Estado.
- Réau, M.-T. (1991). *Portadas franciscanas: la decoración exterior de las iglesias de México en el siglo XVIII*. México: Secretaría de Finanzas del Estado de México-El Colegio Mexiquense.
- Riegl, A. (2018). *El culto a los monumentos modernos: caracteres y origen*. Madrid: Antonio Machado Libros
- Toussaint, M. (1983). *Arte colonial en México*. México, UNAM.
- Vargas Lugo, E. (1999). *La iglesia de Santa Prisca de Taxco*. México, UNAM.
- Vargas, R. (1992). *El caso de la "artisticidad" de la arquitectura y nuevos axiomas teóricos en* Arias, J. V. (2020). *Ideas y obra del arquitecto Ramón Vargas Salguero*. México, UNAM.
- Zizek, S. (2015). *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Madrid: Akal.



LUCENS

Contacto

La revista Lucens convoca a los autores interesados en publicar textos académicos a que envíen sus artículos al correo

investigador@ump.mx



LUCENS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN



Universidad Motolinía Del Pedregal
Av.De Las Fuentes 525. Col. Jardines Del Pedregal. México D.F.