



árbolQestional

Revista de Filosofía Indo-Afro-Asiática,
Latinoamericana y de El Caribe

Vol. 2, número 4.

Julio-Diciembre, 2026



CUCSH
CENTRO UNIVERSITARIO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES


Departamento de
Filosofía

Tabla de contenido

Editorial

Cintillo Legal

 PDF ESPAÑOL

Miradas latinoamericanas de las disciplinas filosóficas

El juego en la prisión. Una aproximación desde Michel Foucault.

Gustavo Álvarez Sánchez

1-12

 PDF ESPAÑOL

 HTML

Transversalidades del filosofar latinoamericano

Therians, un fenómeno antropológico marginal de las redes sociales con implicaciones filosófico-religiosas.

Fabián Acosta Rico

1-17

 PDF ESPAÑOL

 HTML

Filosofía y humanidades e interdisciplinariedad en el estudio, planificación y re-diseños de los futuros

Educación en cultura de paz para prevenir violencias en la Licenciatura en Derecho de la UMSNH

María Teresa Vizcaíno López, Olga Lilia Pedraza Calderón

1-10

 PDF ESPAÑOL

 HTML

Educación universitaria en línea en tiempos de pandemia la COVID-19 y regreso a la presencialidad: ejemplo de retos, adaptaciones y caminos hacia la nueva normalidad.

Sonia Gutiérrez Luna, Eduardo Quintana Salazar

1-22

 PDF ESPAÑOL

 HTML

Cintillo legal.

Legal page.

Revista árbolQestional, Volumen 2, número 4, julio-diciembre 2026, es una revista en modalidad de publicación continua, editada por la Universidad de Guadalajara a través del Departamento de Filosofía del CUCSH. Av. José Parres Árias #150, Edificio "H", 4° piso, San José del Bajío, Zapopan, Jalisco, México, tel. 3819-3378, <http://revistaarbolqestional.cucsh.udg.mx/>. Editor responsable: Verónica Castillo Guerrero, veronica.castillo@gmail.com. Director: Eduardo Quintana Salazar: eduardo.quintana@academicos.udg.mx. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2026-022311400900-102., ISSN: *En Trámite*. Responsable de la última actualización de este número: Verónica Castillo Guerrero, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Av. José Parres Árias #150, Edificio "H", 4° piso, San José del Bajío, Zapopan, Jalisco, México. Fecha de la última actualización: 29 de junio de 2026, con tiraje de un ejemplar.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la publicación. Todos los artículos son de creación original del autor, por lo que esta revista se deslinda de cualquier situación legal derivada por plagios, copias parciales o totales de otros artículos ya publicados y la responsabilidad legal recaerá directamente en el autor del artículo.

Los artículos publicados, así como los contenidos e imágenes incluidos en la publicación de la revista, quedan bajo los lineamientos de la [Licencia Creative Commons, Atribución-No comercial 4.0 Internacional](#)

Educación universitaria en línea en tiempos de pandemia la COVID-19 y regreso a la presencialidad: ejemplo de retos, adaptaciones y caminos hacia la *nueva normalidad*.

Online Higher Education During the COVID-19 Pandemic and the Return to In-Person Learning: Examples of Challenges, Adaptations, and Paths Toward the *New Normal*.

DOI: [10.32870/arbolq.v2.n3.e0041](https://doi.org/10.32870/arbolq.v2.n3.e0041)

Sonia Gutiérrez Luna

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: sonia.gluna@academicos.udg.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-1410-9229>

Eduardo Quintana Salazar

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: eduardo.quintana@academicos.udg.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4774-0826>

Recepción: 13/04/2026 Revisión: 07/05/2026 Aprobación: 27/06/2026



Este obra está bajo una Licencia *Creative Commons Atribución 4.0 Internacional*
[CC BY-NC 4.0 \(Atribución-NoComercial\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumen

La pandemia de COVID-19 provocó un profundo shock en la sociedad global y, por lo tanto, en la práctica educativa, generando un profundo y significativo cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles escolares (Rivera & del Carmen, 2000; Moreno-Correa, 2020). En este periodo tanto estudiantes como académicos se vieron obligados a adaptarse rápidamente, pasando de la modalidad presencial a la modalidad en línea. Esto implicó ajustes y reconfiguraciones de rutinas en todos y cada uno de los ámbitos en los que se desenvuelven estudiantes y profesores, alterando profundamente la dinámica educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Aquí se

presentan los resultados de la encuesta realizada al estudiantado de una universidad pública y una privada en Guadalajara (México) como un todo.

Palabras clave: COVID-19. Depresión. Ansiedad. Sueño. Virtualidad. Salud. Adaptación Educativa. Retos académicos.

Abstract

The COVID-19 pandemic caused a profound shock to global society and, therefore, to educational practice, generating a profound and significant change in the teaching-learning process at all school levels (Rivera & del Carmen, 2000; Moreno-Correa, 2020). During this period, both students and teachers were forced to adapt rapidly, moving from in-person to online learning. This entailed adjustments and reconfigurations of routines in each and every area in which students and teachers operate, profoundly altering the educational dynamic (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). The results of the survey conducted on students from a public and a private university in Guadalajara (Mexico) are presented here as a whole.

Keywords: COVID-19. Depression. Anxiety. Sleep. Virtuality. Health. Educational adaptation. Academic challenges.

Introducción

No suele ser común en el ambiente filosófico tradicional presentar encuestas y estadísticas para presentar una reflexión en dicho ambiente, pues sigue sin ser aceptada del todo, sin embargo, ya se deberán ir acostumbrando si quieren abrir nuevos caminos al filosofar. Recordemos que para Norbert Wiener (1969) hablaba del intercambio de informaciones que debían de reportar diversas instituciones, entre ellas, las universidades, que habían de satisfacer “o fracasarán en sus propósitos [ya que]. Vivir de manera efectiva significa poseer la información adecuada” (p. 17). Haciendo eco de estas palabras: vivir de manera efectiva significa poseer la información adecuada es que nos vemos en la necesidad de presentar los resultados que siguen y que son producto del proyecto de investigación de los dos autores de este texto,¹ teniendo como antecedente que en marzo de 2020 se declaró emergencia sanitaria de salud por la enfermedad de la COVID-19 causada por el virus SARS-CoV-2. Como medida de prevención todos debimos recluirnos en nuestros hogares, lo que provocó un cambio drástico como medida de salud y cambiar abruptamente el estilo de vida cotidiana en que todos vivíamos en todos los ámbitos, lo que nos llevó a replantear la forma de aprender-enseñar y trabajar en todas las escuelas y niveles académicos, entre otros

¹ Miembros de CA-UDG-1114, y que fue programado dentro del XXI Congreso Internacional de Filosofía “La filosofía en tiempos de incertidumbre. Resistencias y alternativas” celebrado del 06 al 10 de noviembre de 2023, en la Universidad de Guanajuato, en la capital de Guanajuato, dentro del Simposio de Salud y Comunidad.

muchos cambios que se hicieron. En la práctica educativa, la pandemia generó un cambio profundo de enseñanza-aprendizaje. Tanto estudiantes como académicos se vieron forzados a transitar de la modalidad presencial a la virtual —excepto las universidades en línea— de manera inesperada, lo cual trajo consigo ajustes en las rutinas y formas de interacción educativa (Expósito & Marsollier, 2020).

Objetivo

La presente investigación tiene como objetivo analizar los cambios significativos en la actitud tanto en el ámbito educativo, social y de salud que produjo la pandemia de COVID-19. Todos nos vimos obligados a recluirnos en casa y a transformar nuestras vidas. Cada institución —excepto las universidades virtuales—, a nivel global, de acuerdo con sus propias metas buscó la mejor manera de acompañar a sus estudiantes y profesores desde apoyos para la formación de los profesores hasta la implementación de recursos tecnológicos y rediseño de la planeación académica (Barrón-Tirado, 2021). Esta nueva forma de aprender implicó cambios desde el uso de tecnología, en el uso del internet, y hasta aspectos de carácter humano, es decir, la empatía entre los diferentes actores: alumno, profesor e institución. Asimismo, se abordarán aspectos como el impacto del confinamiento en la salud física y mental, la economía familiar, las nuevas dinámicas laborales y académicas, así como alteraciones en el estilo de vida, incluyendo sueño, alimentación y niveles de ansiedad (Bueno-Notivol et al., 2020).

Metodología

Dados el impacto de la pandemia de la COVID-19 y el tiempo del encierro, es importante analizar qué tan efectivas fueron las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas, por lo que nos preguntamos: ¿Cómo afectaron o beneficiaron el aprendizaje académico al estudiantado? ¿Cuál fue el impacto en la salud emocional y la actitud del estudiantado? ¿Qué pasos posibles se siguen de los resultados obtenidos?

La primera parte de la investigación se enfocará exclusivamente en el estudiantado comparando los resultados entre dos instituciones: Universidad de Guadalajara —pública— y la Universidad ITESO —privada—. La metodología será de tipo cuantitativo transversal, enfocada en analizar el impacto académico, de salud y actitudinal en estudiantes de licenciatura en las dos universidades mencionadas que se encuentran dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Se aplicarán encuestas en línea en dos momentos distintos, dirigidas a estudiantes de diversas carreras del CUCSH, que forma parte de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara, como fueron Estudios Políticos y de Gobierno, Filosofía, Antropología y Negocios Internacionales, Mercadotecnia, por un lado; y, por el otro, de las áreas de Economía, Finanzas y Ciencias Sociales del ITESO.

En otro momento se hará la separación por cada carrera, para abrir un espacio para cada perfil estudiantil, como será el caso de filosofía, que incluirá nuevas encuestas de seguimiento² (hasta 2026) y que se seguirá actualizando año tras año para identificar constantes y cambios en los resultados comparados con este trabajo inicial. Ya que se busca comprender el comportamiento estudiantil de cada carrera, como parte de la cultura de la comunidad estudiantil, por cada universidad y comparar ambas.

En la segunda parte de la investigación se enfocará en identificar los efectos del confinamiento, considerando que, tanto en espacios familiares y escolares, señalando la alteración de hábitos personales, familiares y sociales. Todo esto dentro del marco del retorno a la llamada “nueva normalidad”³, entendida como el regreso a la vida académica y social presencial, pero con una nueva actitud frente a la “vieja normalidad”; es decir, abandonar los malos hábitos o conductas no convenientes anteriores abriéndonos a enfrentar las problemáticas con nuevas miradas, alternativas, decisiones y hábitos frente a la convivencia y nuevos aprendizajes.

La exposición de los resultados se presentarán por medio de catorce gráficas en las que se abordan: experiencia educativa durante la pandemia; calidad del sueño durante la pandemia; te sentiste preparado para el trabajo en línea; ¿Qué dificultades se enfrentó durante la pandemia?; rendimiento académico después de la pandemia; recursos necesarios en pandemia; factores que afectaron la salud durante la pandemia; medidas de salud mental; habilidades digitales; desafíos después de la pandemia; socialización después de la pandemia; cambió la forma de relacionarte; ¿Qué lecciones dejó la pandemia?; y, cambios necesarios.

Desarrollo

Al iniciar la pandemia el cambio fue repentino en todos los niveles educativos basados en una educación presencial y que debió mudar a la educación completamente en línea, cerrando las escuelas, reduciendo al mínimo el contacto público, rompiendo las cadenas de convivencia social así como económicas en las personas —sobre todo en las grandes ciudades como es el caso de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG)—, lo que provocó un desequilibrio generalizado, obligando a alumnos, profesores e instituciones educativas a replantear su quehacer académico; entramos en una reclusión total por un largo periodo de tiempo lo que provocó depresión, pérdida de

² Por el momento no hicimos la separación por edad ni género, pero que se mostrará en la siguiente publicación y que incluirá el uso y experiencia estudiantil del uso de la inteligencia artificial generativa. Tampoco hacemos aquí la separación estudiantil entre la universidad pública y privada mencionadas en este trabajo.

³ Apoyados en la noción de “nueva normalidad” que presentó la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2022: <https://www.who.int/es/news-room/speeches/item/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---23-july-2020>

la comunicación y confianza social, pérdida del poder adquisitivo en las diferentes familias y esto afectó el estado anímico de los estudiantes (Bueno-Notivol et al., 2020).

En esta investigación, enfocada en un sector delimitado del estudiantado universitario público (Universidad de Guadalajara) y privado (ITESO) dentro de la ZMG, se busca conocer lo que representó para ellos el trabajo en línea y su impacto en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de las circunstancias que representó la pandemia de la COVID-19 y el retorno a la presencialidad al disminuir la emergencia por las campañas de vacunación realizadas a nivel estatal y federal.

La crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19 puso de manifiesto la dependencia de nuestros espacios físicos y nos impuso nuevos retos como estudiantes y/o docentes, al cerrar escuelas tanto privadas como públicas en todos sus niveles —excepto las carreras en línea donde docentes y el estudiantado ya estaban habituados al trabajo en línea—; por otro lado, nos trasladó a la virtualidad, y también dejó en claro que no todos estábamos preparados, tanto en infraestructura como en conocimientos de la tecnología (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023).

Con la pandemia nos dimos a la tarea de atender los retos en la enseñanza a través de la tecnología, pero las preguntas que surgen son ¿Realmente estaban preparados los docentes para cumplir con los procesos de enseñanza y el estudiantado para sus procesos de aprendizaje? ¿Realmente se logró cumplir con los retos en la enseñanza? ¿El estudiantado postpandemia tienen el nivel académico requerido? ¿Tienen actitud positiva ante el cambio virtualidad-presencialidad? ¿Afectó o no a su salud el estudio en línea o a distancia? ¿Cuáles son los cambios en este proceso? ¿Cuáles de estos cambios pueden ser considerados positivos, tanto en los estudiantes, en los profesores y en la institución educativa? Las preguntas anteriores también se deben formular para el caso de los docentes de universidades públicas y privadas.

Además, queremos conocer los cambios importantes que se generaron debido a la pandemia en términos de aprendizaje, salud y actitudes en el proceso de enseñanza en el estudiantado y docentes seleccionados para la investigación realizada en dos momentos: durante el encierro y después del mismo o vuelta a la presencialidad. Preguntas que se plantean como las siguientes, entre otras: ¿Se lograron alcanzar los objetivos educativos mediante la enseñanza virtual? ¿Los estudiantes poseen el nivel académico esperado tras la pandemia? ¿Cómo afectó la educación en línea su salud emocional y física? ¿Qué cambios resultaron positivos en el proceso educativo para estudiantes, docentes e instituciones?

La encuesta que se aplicó fue de diseño propio —creado por ambos investigadores—, que constó de veintiocho preguntas y fue aplicado a 154 estudiantes, en diez programas educativos, entre las dos instituciones

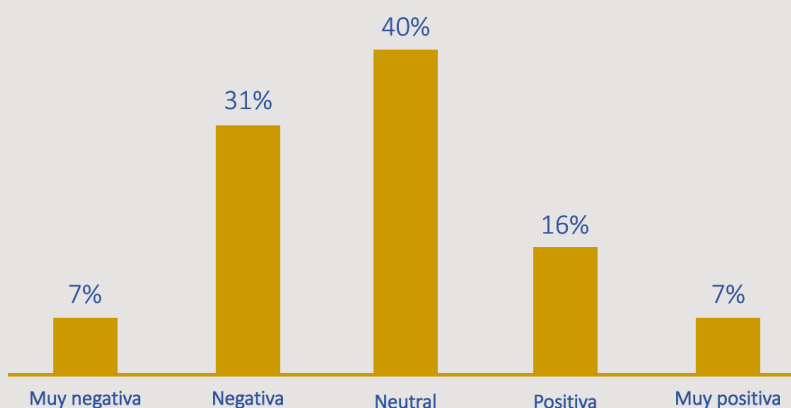
antes referidas dentro de la ZMG, que son: Licenciatura en Estudios Políticos y de Gobierno, Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Negocios Internacionales, Licenciatura en Mercadotecnia, Licenciatura en Hospitalidad y Turismo, Licenciatura en Finanzas, Licenciatura en Contaduría Pública y Gobierno Corporativo, Licenciatura en Comercio y Negocios Globales, Licenciatura en Antropología y Licenciatura en Administración de Empresas y Emprendimiento.

Diversos estudios realizados a nivel nacional e internacional durante la pandemia han revelado un aumento significativo en los niveles de ansiedad, depresión, estrés y alteraciones del sueño en estudiantes universitarios (Bueno-Notivol et al., 2020). La Organización Mundial de la Salud (2022), en el comunicado de prensa del 2 de marzo, informó que la pandemia de COVID-19 incrementó en un 25 % la prevalencia de la ansiedad y la depresión a nivel mundial, lo que constituye un llamado de atención a los países para fortalecer los servicios de salud mental. En dicho informe se señala que en los jóvenes el riesgo de suicidio y de conductas autodestructivas es elevado, y que el 90 % de los países miembros reportan incluir atención a la salud mental y apoyo psicosocial. Asimismo, se advierte que: “Al no acceder a la atención potencial, muchas personas han buscado ayuda en línea, lo que pone de manifiesto la urgente necesidad de proporcionar herramientas digitales eficaces y facilitar el acceso a esas herramientas” (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Por ende, la encuesta consideró diversos factores psicoeducativos que afectaron a los estudiantes durante la pandemia. Se identificaron múltiples dificultades que influyeron negativamente en su bienestar emocional, académico y físico. Entre los principales factores destacan el aislamiento social, las alteraciones en la rutina diaria (especialmente en la calidad del sueño), el aumento del estrés académico, la disminución de la actividad física, la falta de recursos tecnológicos (como computadoras o conexión a internet), así como la escasa disponibilidad de atención psicológica.

Estas condiciones contribuyeron significativamente al incremento de síntomas de ansiedad, depresión y una desmotivación generalizada. La suspensión de las actividades presenciales redujo los espacios de socialización y contención emocional, afectando directamente la salud mental del estudiantado. Como parte de la encuesta, se preguntó a los estudiantes cómo calificarían su experiencia educativa durante el confinamiento. Las respuestas se distribuyeron de la siguiente manera (Ver gráfica 1):

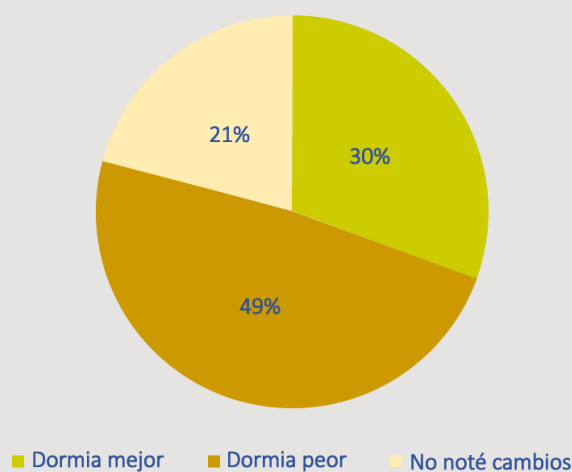
Gráfica 1: Experiencia educativa durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica, la mayoría del estudiantado (71%) calificaron su experiencia educativa durante la pandemia como neutral o negativa, lo que evidencia las dificultades enfrentadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. Solo un 23% la valoró como positiva o muy positiva, lo cual sugiere que, aunque hubo algunos casos de adaptación exitosa, predominó una percepción de insatisfacción o desafío. Estos datos refuerzan la importancia de fortalecer estrategias pedagógicas, recursos de acompañamiento y bienestar emocional en escenarios educativos remotos o híbridos (Narváez et al., 2021). Ver Gráfica 2.

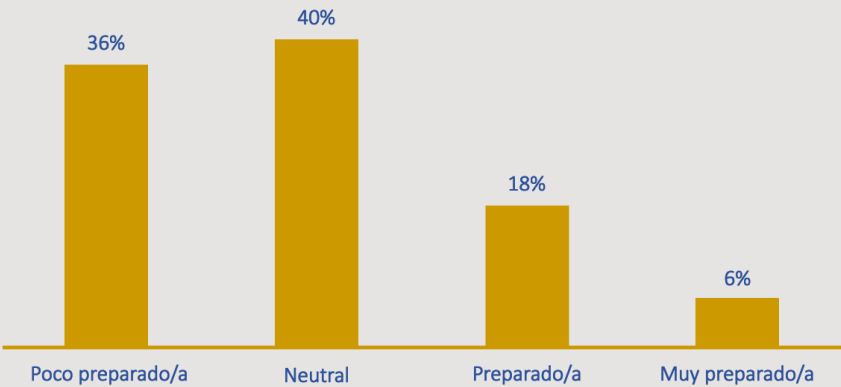
Gráfica 2: Calidad del sueño durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica 2, la alteración en los hábitos de sueño durante el confinamiento y la transición a la educación en línea alteraron significativamente los hábitos de sueño de los estudiantes. Según los resultados de la encuesta, el 49% de los estudiantes reportaron dormir peor durante el confinamiento, mientras que solo el 31% indicó dormir mejor. Un 21% no notó cambios significativos. Este deterioro en la calidad del sueño puede estar relacionado con el aumento del estrés, el uso prolongado de dispositivos electrónicos y la falta de una rutina establecida (Cellini et al., 2020). Ver Gráfica 3.

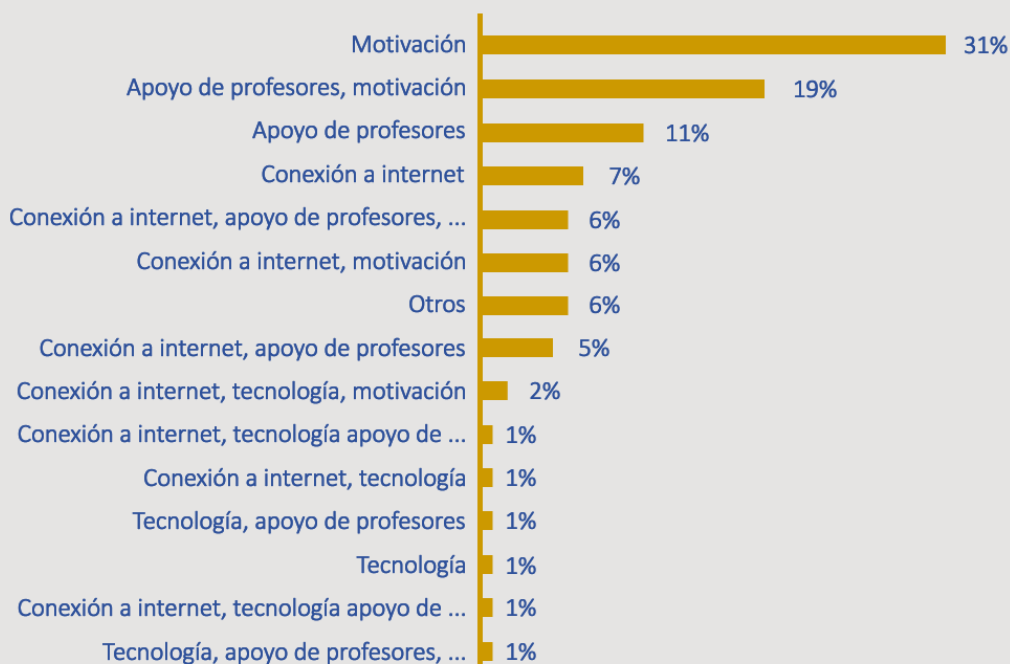
Gráfica 3: Sentirse preparado para el trabajo en línea



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica 3, respecto a la preparación para el trabajo en línea, los resultados también reflejan un panorama desafiante. Ante la pregunta “¿Te sentiste preparado/a para el trabajo en línea durante el confinamiento?”, el 36 % de los estudiantes se declaró poco preparado, el 40 % adoptó una postura neutral, el 18 % se consideró preparado y solo un reducido 6 % afirmó sentirse muy preparado. Esta distribución evidencia una limitada percepción de competencia digital y adaptabilidad, lo cual subraya la necesidad de desarrollar habilidades tecnológicas, promover la alfabetización digital y ofrecer apoyos formativos desde las instituciones educativas (Baticulon et al., 2021). Ver Gráfica 4.

Gráfica 4: ¿Qué dificultades se enfrentó durante la pandemia?



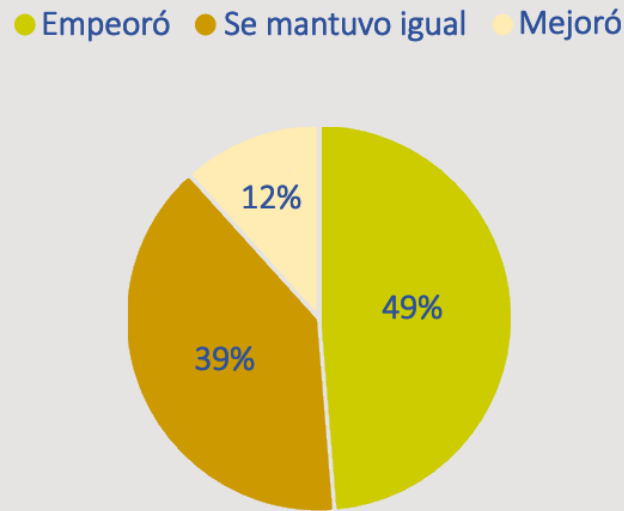
Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica 4, uno de los aspectos más relevantes de la encuesta se centró en identificar las principales dificultades que el estudiantado enfrentó durante la pandemia en su experiencia educativa. A través de una pregunta de opción múltiple, pudieron seleccionar todos los factores que consideraban aplicables. Los resultados mostraron que la motivación personal fue el obstáculo más mencionado, con un 31% de los encuestados señalándola como una dificultad significativa. En segundo lugar, el apoyo insuficiente por parte de los profesores se destacó como otro reto importante, siendo señalado por el 11% de manera individual, y combinado con la falta de motivación en un 19% adicional. Estos datos reflejan que el acompañamiento docente fue percibido como insuficiente por una parte importante del estudiantado.

La conexión a internet también fue un factor recurrente, con múltiples combinaciones donde estuvo presente. En total, si se suman todas las respuestas que la incluyen (ya sea sola o combinada con otros factores), afectó a más del 30% del estudiantado, mostrando las desigualdades tecnológicas y de infraestructura que se vivieron en este periodo. Por último, aunque en menor proporción, la falta de tecnología adecuada y los otros factores no especificados también fueron mencionados, indicando que existieron situaciones particulares que impactaron el desempeño académico de algunos alumnos.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar estrategias integrales que atiendan tanto los aspectos técnicos como los emocionales y pedagógicos del proceso educativo, especialmente en contextos de contingencia (Expósito & Marsollier, 2020). Ver Gráfica 5.

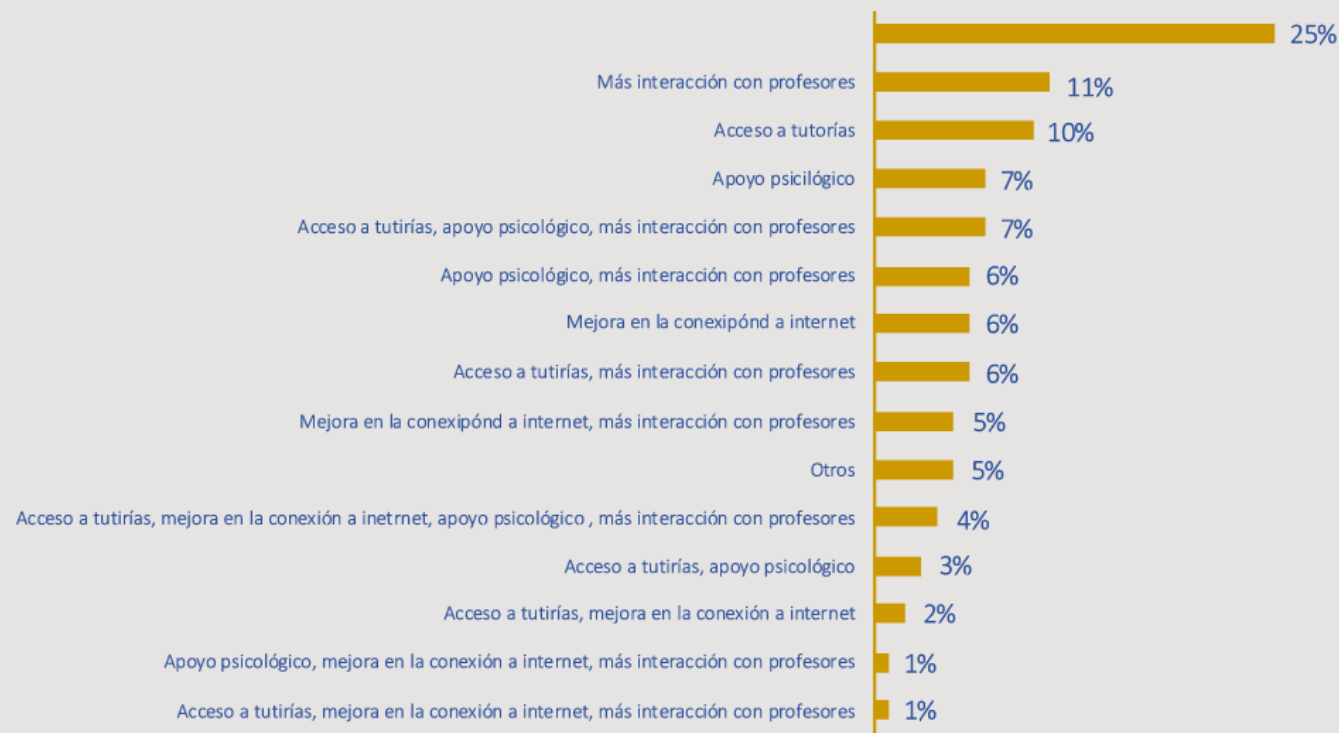
Gráfica 5: Rendimiento académico después de la pandemia



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica 5, respecto al rendimiento académico durante la pandemia, el 49 % del estudiantado reportó un empeoramiento, el 40 % indicó que su rendimiento se mantuvo igual, mientras que solo un 12 % manifestó una mejora. Estos resultados reflejan que la mayoría experimentó un impacto negativo en su desempeño académico, lo cual puede estar relacionado con factores como el estrés, la desmotivación, las dificultades tecnológicas y la falta de interacción directa con docentes y compañeros. Tal como señalan Expósito y Marsollier (2020), la virtualización forzada de la educación expuso desigualdades estructurales en el acceso a recursos y apoyo académico, lo que influyó en el aprendizaje del estudiantado. Ver Gráfica 6.

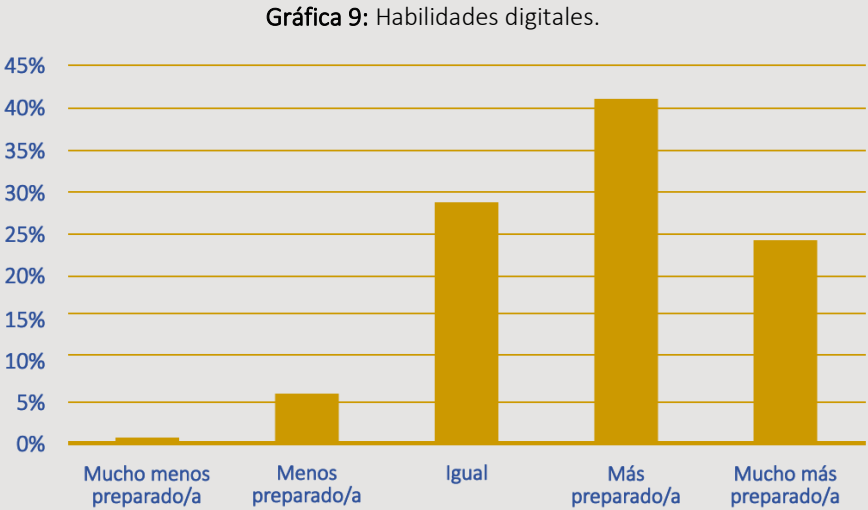
Gráfica 6: Recursos necesarios en pandemia



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica 6, ante la pregunta sobre qué recursos habrían mejorado su experiencia educativa durante la pandemia, el 25 % del estudiantado consideró que necesitaba más interacción con profesores, seguido por un 11 % que indicó requerir acceso a tutorías, y un 10 % que mencionó apoyo psicológico. Otros recursos relevantes fueron la mejora en la conexión a internet y la combinación de varios apoyos como tutorías, conectividad y atención emocional. Estos hallazgos muestran que el acompañamiento docente y el apoyo emocional fueron elementos clave que muchos estudiantes consideran les hizo falta durante el confinamiento, lo que coincide con estudios que subrayan la necesidad de integrar estrategias de contención emocional y atención individualizada para mejorar la calidad del aprendizaje en contextos virtuales (Barrón-Tirado, 2021). Ver Gráfica 7.

Asimismo, como se observa en la gráfica 8, el estudiantado identificó diversas medidas prioritarias de salud mental que consideran fundamentales para su bienestar emocional durante y después del confinamiento. De acuerdo con los resultados, el 36 % señaló la necesidad de actividades recreativas combinadas con grupos de apoyo, el 34 % optó únicamente por actividades recreativas y el 30 % destacó la importancia de grupos de apoyo. Estos datos evidencian que los estudiantes valoran tanto el acompañamiento psicoemocional como los espacios de esparcimiento para contrarrestar los efectos del aislamiento y el estrés. Según la Organización Mundial de la Salud (2022), el fomento de actividades grupales, la participación social activa y el acceso a servicios psicosociales son componentes clave para la promoción de la salud mental en poblaciones jóvenes tras eventos traumáticos colectivos como una pandemia. (Ver Gráfica 9).



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica 9, en lo referente al desarrollo de habilidades digitales y adaptabilidad al entorno virtual, los resultados muestran una percepción positiva en la mayoría del estudiantado. El 41 % indicó sentirse más preparado/a para estudiar o trabajar en línea después de la pandemia, mientras que el 24 % expresó estar mucho más preparado/a. En contraste, un 29 % manifestó no haber notado cambios significativos, y un 7 % se percibe incluso menos preparado/a que antes. Este fenómeno puede explicarse por el proceso acelerado de incorporación de tecnologías digitales en la educación, el cual impulsó la adquisición de competencias tecnológicas y el fortalecimiento de la autonomía en el aprendizaje. De acuerdo con Salinas (2021), la pandemia obligó a las

instituciones a replantear sus estrategias educativas, generando una oportunidad para el desarrollo de habilidades digitales tanto en docentes como en estudiantes. (Ver Gráfica 10).

Gráfica 10: Desafíos después de la pandemia



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica 10, tras la pandemia, el estudiantado aún enfrenta una serie de desafíos que afectan su desempeño académico y bienestar. El estrés laboral/educativo destaca como el reto más común, reportado por el 31 % de los encuestados. Le sigue la falta de motivación con un 14 %, mientras que el 12 % menciona dificultades de comunicación. Un grupo importante también señala la persistencia de problemas de salud mental, tanto de forma aislada como combinada con otros factores. Esta realidad refleja que, aunque se ha retomado la presencialidad y la normalización de rutinas, las secuelas emocionales y cognitivas de la pandemia continúan afectando a los estudiantes. Tal como señala Sáenz et al. (2025), las consecuencias psicológicas y educativas derivadas del confinamiento requieren una atención sostenida a mediano y largo plazo para evitar rezagos en la formación académica y el bienestar estudiantil. (Ver Gráfica 11).

Gráfica 11: Socialización después de la pandemia

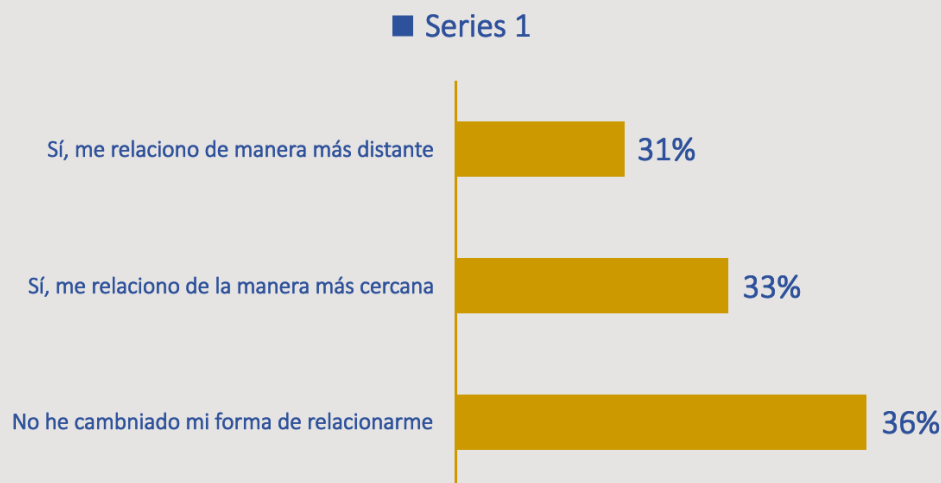


Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

La vida social del estudiantado experimentó variaciones significativas tras el confinamiento ocasionado por la pandemia. Un 64% de los encuestados manifestó haber retomado su vida social, ya sea volviendo a socializar como antes (32%) o haciendo nuevos amigos o conocidos (32%), lo que indica una tendencia a la recuperación de los vínculos sociales. Sin embargo, un 21% expresó que socializa menos que antes, y un 14% afirmó que su vida social no ha cambiado, lo que sugiere que aún existen efectos residuales de la pandemia en la esfera social.

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Mendoza et al. (2021), quienes destacan que, aunque muchos jóvenes lograron recuperar o incluso ampliar su red social, otros enfrentan barreras emocionales o psicológicas que limitan su capacidad de reintegrarse plenamente. Las dificultades para retomar la vida social pueden estar asociadas a secuelas emocionales, cambios en las rutinas o transformaciones en las prioridades personales postpandemia. (Gráfica 12).

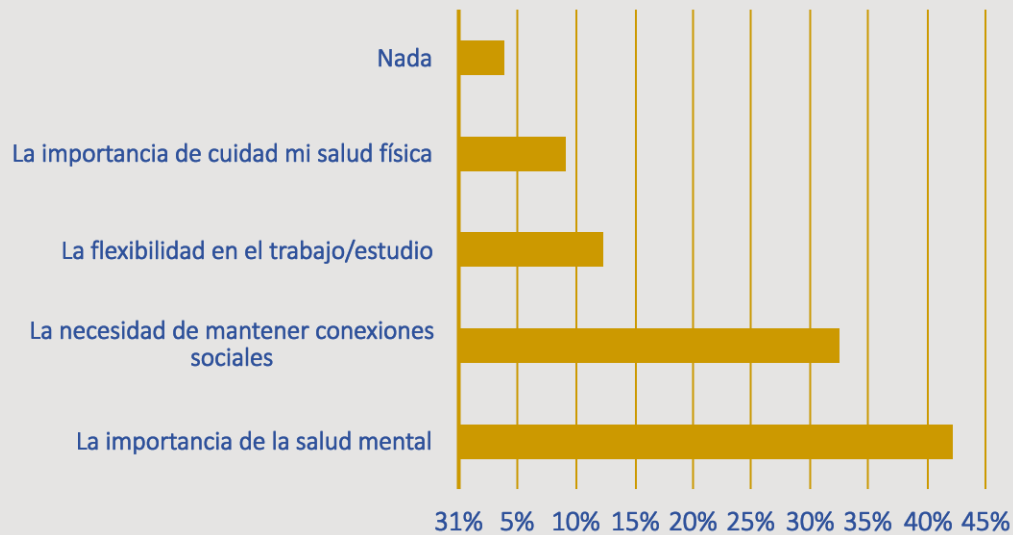
Gráfica 12: Cambió la forma de relacionarme



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica 12, la pandemia provocó transformaciones en las dinámicas de interacción social. Según los resultados, el 36% del estudiantado señaló no haber cambiado su forma de relacionarse, lo que sugiere cierta resiliencia social. No obstante, un 33% indicó que ahora se relaciona de manera más cercana, mientras que un 31% lo hace de forma más distante, lo cual evidencia un impacto mixto: algunos reforzaron sus vínculos personales, mientras que otros adoptaron actitudes más reservadas o cautelosas en sus relaciones sociales. Este fenómeno ha sido abordado por autores como Martínez et al. (2021), quienes explican que las experiencias vividas durante la pandemia llevaron a una reevaluación de los vínculos interpersonales, generando en ciertos casos un fortalecimiento de la intimidad y, en otros, un distanciamiento como mecanismo de protección emocional. Ver Gráfica 13).

Gráfica 13: ¿Qué lecciones dejó la pandemia?



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización docente

Como se observa en la gráfica 13, con respecto a la pregunta sobre que lecciones te dejó la pandemia y su aplicación en la vida cotidiana, los resultados muestran que la lección más significativa para el estudiantado fue la importancia de la salud mental, seleccionada por el 42% de los encuestados. Esto indica una mayor conciencia sobre el autocuidado emocional y la necesidad de gestionar el estrés y la ansiedad. En segundo lugar, un 32% reconoció la necesidad de mantener conexiones sociales, lo cual subraya el valor del vínculo interpersonal en tiempos de crisis.

Otras lecciones incluyeron la flexibilidad en el trabajo/estudio (12%) y el cuidado de la salud física (9%), lo que refleja un cambio en las prioridades cotidianas. Solo un pequeño porcentaje (4%) afirmó no haber aprendido nada significativo, lo que refuerza la idea de que la pandemia fue un evento formativo para la mayoría de los jóvenes universitarios. Autores como Rodríguez et al. (2025) destacan que la pandemia no solo alteró rutinas, sino que también propició aprendizajes profundos sobre el bienestar integral, la adaptabilidad y el valor de las relaciones humanas.

18

presente información, que la pandemia causada por la COVID-19 evidenció debilidades y fortalezas del sistema educativo en situaciones críticas. La transición a la virtualidad, aunque desafiante, también abrió oportunidades para la innovación educativa (Moreno-Correa, 2020). Los hallazgos de esta investigación permiten comprender mejor las implicaciones del confinamiento y del regreso a la presencialidad, tanto en el ámbito académico como en el emocional y social de los estudiantes. Esta comprensión es fundamental para diseñar estrategias educativas — que haremos en su momento cuando presentemos todos los resultados— más efectivas, resilientes y centradas en las personas, que respondan de forma integral a las necesidades que emergen en contextos de crisis y transformación.

Ya que las catorce figuras presentadas ofrecen datos a ser considerados en la actualizada, como las nuevas bases de datos que presentaremos en otro momento, que sigue afectando al estudiantado ya que la experiencia educativa durante la pandemia de la COVID-19 obliga a considerar seriamente los siguientes resultados:

- Fue neutral o negativa su experiencia educativa en un 71% frente al 23% que la calificó de positiva.
- Que su calidad de sueño fue peor con un 49%.
- Que solo el 14% se sintió preparado, y un 6% muy preparado; en contraste, entre la suma de neutral y poco preparado dio un 76%; y que la respuesta de muy poco preparado fue del 36%.
- Que la dificultad de motivación personal fue del 31%; y la falta de apoyo por parte del docente, fue del 11%.
- Que el rendimiento académico empeoró en un 49% y sólo mejoró en un 12%.
- Que necesitaron más interacción con los docentes, en un 25%; con más apoyo de los tutores (11%) y apoyo psicológico (10%).
- Que su salud fue afectada por el aislamiento social con un 38%; cambios en su rutina diaria (31%) y estrés académico con un 18%.
- El estudiantado sugiere se realicen actividades recreativas (34%) y grupos de apoyo (36%); y solo grupos de apoyo (30%).
- La experiencia de los cursos en línea permitieron al estudiantado decir que están mejor preparados para estudiar o trabajar en línea en un 41%, mucho más preparados en un 24%; frente a un 7% que dice estar menos preparado.
- En cuanto a los desafíos después de la pandemia resalta el estrés laboral-educativo reportó un 31%; falta de motivación (14%); y, dificultades de comunicación con un 12%: además aparece un

grupo de dificultades como son el estrés laboral, problemas de salud mental, falta de motivación, entre otras, dan un 27%; y que debemos seguir atendiendo.

- Sobre la socialización después de la pandemia reportan hacer nuevos amigos con un 32%; volver a socializar como antes (32%); frente a menor socialización (21%), y solo un 14% dice que no cambió su vida social.
- A la vez, dicen que no cambio su forma de relacionarse, con un 36%; ante los que tiene una relación que se hizo más cercana (33%); y frente a un 31% que su relación se hizo más distante.
- Finalmente, sobre lo que les dejó la pandemia menciona que el problema de la salud mental con un 42%; necesidad de mantener conexiones sociales en un 32%; seguido de mayor flexibilidad en el trabajo y estudio (12%); y el cuidado de la salud física (9%); y el 4% dijo que no aprendió nada.
- Sobre los cambios necesarios que ello solicita, destacan: mejora a los servicios de salud (20%); mayor apoyo a la salud mental (19%); mejora a los accesos de salud; (14%); más actividades comunitarias (11%); y, mejora a la infraestructura digital (8%), entre otros.

Expuesto lo anterior y esperando sea útil la exposición presentada, terminamos con las palabras de Norbert Wiener (1969) motivando a sacar provecho de la presente lectura:

La información significativa, desde el punto de vista cibernético, es la que pasa a través del sistema línea-filtro, no la transmitida por la línea. En otras palabras, cuando oigo un trozo de música, la mayor parte del sonido llega a mis sentidos y de ahí al cerebro. Si carezco de percepción y de la educación necesaria para el entendimiento estético de la estructura melódica, esa información se encontrará con un obstáculo. Pero si soy un músico educado, esa partitura encontrará una organización interpretativa que me la mostrará en una forma plena de significación, pudiendo conducir a una apreciación estética y a un entendimiento ulterior. (pp. 86-87).

Referencias:

- Barrón-Tirado, M. C. (2021). Reseña del libro coordinado por Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño, Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 214-221.
- Baticulon, R. E., Sy, J. J., Alberto, N. R. I., Baron, M. B. C., Mabulay, R. E. C., Rizada, L. G. T., Tiu, C. J. S., Clarion, C. A., & Reyes, J. C. B. (2021). *Barriers to online learning in the time of COVID-19: A national survey of medical students in the Philippines. Medical Science Educator*, 31(2), 615–626. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01231-z>.

- Bueno-Notivol, J., Gracia-García, P., Olaya, B., Lasheras, I., López-Antón, R., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of depression during the COVID-19 outbreak: A meta-analysis of community-based studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 100196. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.007>
- Cellini, N., Canale, N., Mioni, G., & Costa, S. (2020). Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of Sleep Research*, 29(4), e13074. <https://doi.org/10.1111/jsr.13074>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/4214/4771/>
- González López Ledesma, A. E., Álvarez, G., & Bassa, L. (2018). Educación virtual en la universidad: Un estudio de investigación-acción para la enseñanza de la asignatura Tecnología Educativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(57), 201–234.
- Martínez, R. V., López, M. R. P., & Gerritsen, P. R. W. (2021). Transformaciones en el espacio público, las relaciones sociales y el territorio. En M. R. P. López & R. V. Martínez (Eds.), *Relaciones sociales y pandemia de COVID-19: Entre la cercanía y el distanciamiento* (pp. 15–42). Universidad de Guadalajara.
- Mendoza, A. L. R., Supa, J. E. J., & Pérez, V. M. M. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por COVID-19. *Revista CuidArte*, 10(19), 207–216. <https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2021.10.19.78045>
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14–26.
- Narváez, J. H., Obando-Guerrero, L. M., Hernández-Ordoñez, K. M., & Cruz-Gordon, E. K. D. L. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud*, 23(3), 207–216.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023, 20 de abril). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-disruption-recovery>
- Organización Mundial de la Salud. (2022, 2 de marzo). *La pandemia de COVID-19 aumenta en un 25 % la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo: Una llamada de atención a todos los países para mejorar los servicios y ayuda en el ámbito de la salud mental*. <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>

- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos (resumen ejecutivo)*. World Health Organization. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>
- Sáenz, S. L. N., Chávez, J. F. A., Gallegos, L. I. F., Mata, K. J. M., & Castillo, J. H. O. (2025). Psicoeducación y salud mental universitaria postpandemia: Una revisión sistemática de intervenciones psicosociales basadas en habilidades emocionales. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(4), 746–762.
- Rodríguez, J. A., Poblete, C. T., Ortega, A. Z., Molina, F. P., Morgado, P. B., Castro, A. O., Cea, M. A., Salazar, C. M., Guaita, N. G. I., &. (2025). Aprendizaje y COVID-19: Experiencias de académicos y estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 29(3), Artículo 5.
- Rivera, G., & del Carmen, M. (2000). Educación a distancia: De la teoría a la práctica. *Perfiles Educativos*, 22(88), 89–92.

Educación en cultura de paz para prevenir violencias en la Licenciatura en Derecho de la UMSNH.

Education in culture of peace to prevent violence in the UMSNH Law degree.

DOI: 10.32870/arbolq.v2.n3.e0044

María Teresa Vizcaíno López

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
(MÉXICO)

CE: maria.teresa.vizcaino@umich.mx

 <https://orcid.org/0009-0008-2623-9497>

Olga Lilia Pedraza Calderón

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
(MÉXICO)

CE: olga.pedraza@umich.mx

 <https://orcid.org/0009-0008-5903-2548>

Recepción: 16/04/2026 Revisión: 14/05/2026 Aprobación: 24/06/2026



Este obra está bajo una Licencia *Creative Commons Atribución 4.0 Internacional*
[CC BY-NC 4.0 \(Atribución-NoComercial\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumen

La formación integral de profesionales del Derecho en México -incluyendo, en las universidades públicas estatales, como es la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo- atraviesa una transformación en el paradigma jurídico, desplazando el enfoque tradicional del litigio adversarial hacia formas de adopción de una cultura de paz como eje rector de la justicia. Este cambio progresivo no es solo en los aspectos pedagógico y ético, sino también fundamentado en el ordenamiento mexicano; entre otras disposiciones, sustentado en el artículo 3° constitucional y en la legislación derivada, como la Ley General de Educación, la Ley General de Educación Superior y la Ley General de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias, las cuales mandatan la promoción de la cultura de paz, la resolución no violenta de conflictos y una vida libre de violencias. Para abonar en la formación integral en un enfoque de derechos humanos, se presenta una propuesta didáctica lúdica para instrumentarse en el curso de Introducción a la Teoría del Derecho con estudiantes del Primer Semestre de la carrera en Derecho de la mencionada Universidad; tal propuesta didáctica podrá adaptarse y enriquecerse en otros escenarios educativos.

Palabras clave: Salud mental. Cultura de paz. Prevención de violencias. Actividades lúdicas. Formación jurídica.

Abstract

The integral training of legal professionals in Mexico—including at state public universities such as the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo—is undergoing a transformation in the legal paradigm, shifting from the traditional adversarial approach to litigation toward adopting a culture of peace as the guide's principle of justice. This progressive change is not only pedagogical and ethical but also grounded in the Mexican legal system; among other laws, it is based on article 3° of the Federal Constitution and derived legislation, such as the General Law of Education, the General Law of Higher Education, and the General Law of Alternative Dispute Resolution Mechanisms, which mandate the promotion of non-violent conflicts resolution. Contributing to comprehensive training with a human rights approach, a ludic didactic proposal is presented for implementation in the Introduction to Legal Theory course for first-semester law students at the Universidad Michoacana; this didactic proposal can be adapted and enhanced in other educational settings.

Keywords: Mental health. Culture of peace. Violence prevention. Ludic activities. Legal training.

Notas preliminares

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (en adelante, UMSNH o Universidad Michoacana), la cultura de paz se entiende como “un estado positivo en el cual se promueve la justicia, la igualdad, el respeto mutuo y la cooperación” (UMSNH, s/f); para fomentar dicho estado, existen Comités de Igualdad de Género, Inclusión y Cultura de Paz (CIGECS) en la Universidad Michoacana (UMSNH, s/f).

En las aulas de la UMSNH, se atiende la mayor parte de la demanda educativa del nivel superior del estado de Michoacán desde el *Modelo Educativo Nicolaita* (UMSNH, 2021). De ahí que sea relevante para repensar procesos de aprendizaje y de enseñanza, que coadyuven en la formación de estudiantes de la Licenciatura en Derecho basado en un enfoque de educación en derechos humanos y cultura de paz para la prevención de violencias.

Con la finalidad de repensar un proyecto viable y factible de taller dirigido a estudiantes del Primer Semestre de la carrera en Derecho de la UMSNH, se diseñó este trabajo como un producto colaborativo de dos profesoras e investigadoras adscritas en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales e integrantes de la Academia de Teoría del Derecho.

El presente escrito se estructura en cuatro apartados: El primero focalizado a la comprensión de la *confluencia entre salud mental y cultura de paz*; el segundo para el abordaje teórico conceptual de la *academia y su efecto educativo contra las violencias*; el tercero relativo a la *formación jurídica basada en derechos humanos y*

cultura de paz para prevenir violencias y, por último, una propuesta de instrumentación didáctica de estrategias lúdicas para la cultura de paz y la prevención de violencias en la formación universitaria de futuros profesionales del Derecho. Finalmente, se presentan las referencias empleadas para construir este documento.

La confluencia entre salud mental y cultura de paz

La transición de un modelo de justicia adversarial hacia uno restaurativo exige comprender que la violencia no es solo un acto disruptivo del orden legal, sino una manifestación de fracturas profundas en la salud mental colectiva e individual; desde la perspectiva de la cultura de paz, la violencia se entiende no solo como un abuso agresivo físico (violencia directa), sino también como las estructuras que perpetúan la desigualdad y las narrativas que normalizan la exclusión y discriminación.

Considérese que la exposición crónica a entornos violentos genera traumas transgeneracionales que merman la capacidad de autorregulación emocional y la empatía, facultades cognitivas esenciales para la negociación y la mediación; por consiguiente, las violencias son parte de la sintomatología de una carencia de herramientas para la paz y de un descuido sistémico de la psique humana (Trujillo, 2017). En cambio, una persona con herramientas efectivas de gestión emocional es menos propenso a escalar violentamente un conflicto; por tanto, la salud mental se convierte en un mecanismo de defensa primario: donde hay bienestar integral, existen mayores recursos para la comunicación asertiva y la transformación de conflictos.

Así pues, la salud mental actúa como el sustrato psicosocial necesario para prevenir las violencias, ya que la relación entre salud mental y cultura de paz es bidireccional. Solo mediante el fortalecimiento de la salud mental podrá transitarse de una sociedad reactiva a una proactiva, donde la paz no sea una tregua temporal, sino un estado de bienestar integral y un derecho humano plenamente ejercido.

Por otro lado, la cultura de paz está reconocida en el ordenamiento mexicano, específicamente, en el artículo 3° constitucional y en el desarrollo legislativo, como la Ley General de Educación (arts. 15-V, 30-XXI y 74), la Ley General de Educación Superior (art. 8-X), la Ley General de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias (art. 19-VI), la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencias (art. 48-III) y la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (art. 3-VIII). Además, la cultura de paz se pretende legalmente reconocer en otros instrumentos normativos especializados, por ejemplo, téngase en cuenta la iniciativa de Ley General para la Cultura de Paz y Reconciliación (2025), que visibiliza las violencias en su diseño normativo con el propósito de coadyuvar a su prevención social y a la transformación pacífica de conflictos.

De ahí que la formación de profesionales del Derecho con enfoque basado en derechos humanos y de cultura de paz debe contemplar -además- conocimientos relativos a los procesos mentales y emocionales (Espinoza, 2022).

La academia y su efecto educativo contra las violencias

En México, diversos estudiosos han pugnado por un cambio en el rumbo de la enseñanza del Derecho; no hay que olvidar que las academias son motores de transformación de la cultura jurídica, ahora buscando la resolución pacífica de las controversias basado en enfoque de derechos humanos en la prevención de las violencias, con auxilio de otras competencias, en diálogo, empatía y tolerancia.

Según el *Anuario Estadístico de ANUIES 2024–2025*, en el estado de Michoacán diversas instituciones educativas ofertaron la Licenciatura en Derecho, atendiendo -en modalidades escolarizada y no escolarizada- una matrícula de 8,793 estudiantes; de los cuales 5,508 estudiaron en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), es decir, el 62.6% de la demanda educativa (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2025). Así pues, de la mencionada Facultad, egresan profesionistas del Derecho que se desempeñan como docentes, como abogadas y abogados postulantes y como funcionarias y funcionarios en la Administración pública, en el Poder Judicial y en el Congreso. Para reforzar lo apuntado, recuérdese que el objetivo del programa educativo de la Licenciatura en Derecho de esta Casa de Estudios es el siguiente (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, 2020):

Formar juristas con sólidas bases teórico-científicas, prácticas y éticas, que se responsabilicen en el respeto y defensa de los Derechos Humanos y la igualdad de género, con profundo compromiso social, protectores de la dignidad de la persona humana y de los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad y que ofrezcan soluciones eficaces a los sectores público, privado, académico, social y de la sociedad civil organizada, empáticos a la problemática y necesidad de respeto y desarrollo de los pueblos originarios de nuestro país, al servicio de la justicia y la convivencia pacífica, preocupados por la conservación del medio ambiente, ciudadanos del mundo; tolerantes a la multiculturalidad y sensibles a problemas de los ámbitos local, regional, nacional e internacional, promotores de la legalidad con apego a las prerrogativas fundamentales, la solución pacífica de conflictos del Estado Democrático de Derecho con visión inter, multi y transdisciplinaria que además utilicen las tecnologías de la información y comunicación con experticia para potenciar sus capacidades.

La formación jurídica basada en derechos humanos y cultura de paz

Tradicionalmente, el modo natural de ejercer la abogacía ha sido el de la lucha y el pleito, que han sido procesos destructivos; no es de extrañar que el modo de ejecución del Derecho se redujo a una simple contienda, a una serie de normas escritas. Por ello, se ha aseverado que, aunque la paz es el fin del Derecho, la lucha es el medio para lograrlo (Arellano, 1998). Es cuestionable que los abogados pretendan alcanzar la paz a través del conflicto litigioso como único medio para alcanzarlo; por consiguiente, es necesario superar el modelo de una justicia que sólo puede hacer valer sus resoluciones a través de la fuerza y construir un modelo basado en la confianza en el “otro” y en el del poder de la comunicación y el entendimiento (Heffermehl, 2003, p. 37).

Para lograr ello se necesita preparar al profesional del Derecho para que desarrolle habilidades y destrezas como un constructor de paz basado en un enfoque de derechos humanos; empero, a través de la formación positivista que reciben los futuros abogados resulta imposible. Por tanto, se debe evolucionar a modelos de educación jurídica más integrales, que le desarrollen competencias apropiadas para la resolución y gestión de los conflictos, pues como afirmaba Gandhi: “Lo que se obtiene con violencia, solamente se puede mantener con violencia. Lo que se logra mediante la fuerza sólo por la fuerza podrá perdurar” (2007, p. 15). Si bien es ingenuo pensar que todos los conflictos pueden resolverse con el mero diálogo; sí debe ser la primera instancia a la que debemos acudir los humanos, es decir, recurrir a la buena inteligencia y el convencimiento. Recuérdese que Gandhi se pronunciaba en favor de un abogado con competencias en negociación-mediación (2001, p. 41):

Me resultó más difícil conseguir la concesión del pago de mensualidades que promover el entendimiento entre las partes. Afortunadamente, ambas cosas tuvieron un resultado positivo y merecieron la aprobación pública. En aquella ocasión mi alegría no tuvo límites. Había aprendido la verdadera abogacía. Había aprendido a descubrir el lado mejor de la naturaleza humana y a dirigirme al corazón de los hombres. Me resultó evidente que la verdadera misión de un abogado consiste en reconciliar a las partes enfrentadas. Esta enseñanza se fijó en mí de una manera tan indeleble que una gran parte de mis veinte años de ejercicio de la abogacía estuvo dedicada a pactar acuerdos privados en centenares de casos. Con ello no perdí nada, no perdí dinero y ciertamente, tampoco perdí mi alma.

Si se etiqueta al abogado sólo como un representante ante la justicia de los derechos de su cliente, entonces poco espacio se deja para el empleo de estrategias multidisciplinarias en el litigante; en cambio, si se concibe al

profesional del Derecho como un experto en la resolución y gestión de los conflictos, así como un promotor del diálogo y de los derechos humanos, se aprecia la relevancia de perfiles de egreso con perspectivas formativas más integrales para el ejercicio de la profesión jurídica.

Si se opta por el abogado litigante se deja fuera la gama de formas en las que el abogado puede desempeñarse y contribuir al desarrollo de las comunidades, ya que el profesional del Derecho ejerce roles como legislador, investigador, académico, dirigente sindical o empresarial, político, entre otros; en muchos de estos ámbitos, es indispensable negociar, mediar y conciliar, es decir, aplicar herramientas comunicacionales y conocimientos sobre psicología humana. Precisamente, la falta de conocimiento en la doctrina de los métodos alternativos de solución de conflictos por muchos operadores jurídicos y la equivocada percepción del abogado como “guerrero” educado en una batalla justificada legalmente, ha provocado directa o indirectamente que aumente la fragmentación e insatisfacción sociales con la forma establecida de resolución de disputas.

La auténtica educación jurídica no puede tener como finalidad el pleito y la confrontación, sino -en la medida de lo posible- cómo gestionar el conflicto, formando parte de las soluciones, no del problema.

La concepción tradicional del abogado de considerar a la contraparte como su adversario, en la que necesariamente una debe ganar y la otra perder, en la que indispensablemente las controversias deben de ser resueltas mediante la aplicación de una regla de Derecho, puede transformarse al anteponer la solución negociada.

No se trata de resolver todo conflicto a través de la mediación o de la conciliación, como tampoco debe resolverse todo mediante la actuación de los tribunales; aunque el litigio judicial es producto de la inteligencia humana en búsqueda de una solución civilizada a las controversias, no deja de ser un conflicto tratado a través del ejercicio tradicionalmente adversarial de la profesión, que resalta ciertas facetas negativas del ser humano, como el temor de perder, la agresividad, el estar a la defensiva, la culpa y -en algunos casos- la mentira y la falta de sinceridad, donde el Derecho se concibe como la amenaza de una medida correctiva o coactiva, como técnica social, en caso de una conducta contraria para poder lograr una determinada conducta social.

En cambio, el abogado formado como experto en la gestión de los conflictos utiliza las técnicas de comunicación para tratar de lograr un entendimiento de las partes que las lleve a un arreglo, no por la amenaza de una coacción, sino por la convicción de que dicho acuerdo, es lo mejor para ambas. El profesional del Derecho con enfoque en derechos humanos y de cultura de paz creando un clima de confianza, de verdad y certeza tratará de evitar precisamente el desgaste y el estrés que genera el litigio judicial, resolviéndose la controversia por la inteligencia de las partes y no por un tercero ajeno.

Instrumentación didáctica de estrategias lúdicas para la cultura de paz y la prevención de violencias

A través del aprendizaje colaborativo basado en estrategias lúdicas es posible fomentar la cultura de paz y la prevención de violencias. Con ello, se facilita la transformación de la enseñanza y los aprendizajes del Derecho; además, se favorece la creatividad en la formación de profesionales del Derecho, al propiciar aptitudes, actitudes y habilidades necesarias para llegar al consenso a través de la cooperación entre los miembros del grupo, así como la autonomía de la voluntad, la buena fe, la equidad, la honestidad y el compromiso responsable de cada estudiante.

Las experiencias adquiridas en el diseño, la instrumentación y la evaluación de estrategias lúdicas permiten representar las premisas fundamentales del aprendizaje colaborativo, pues fortalecen la convivencia armónica, la autoestima y el respeto a los demás, así como la reflexión y la crítica constructiva, sustituyendo comportamientos violentos por actitudes solidarias (Manzano León, 2025).

Para elaborar esta propuesta del taller, se partió de los enfoques teóricos y metodológicos que permitan recuperar la humanización a los universitarios; específicamente, orientada en el tratamiento de las “3R”, es decir, Reconocimiento del daño, Reparación y Reconciliación (Zehr, 2010).

Duración: 5 horas (sesión intensiva)

Dirigido a: Estudiantes del Primer Semestre, en el curso de Introducción a la Teoría del Derecho, de la Licenciatura en Derecho

Objetivo general: Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de prevenir las violencias en diferentes ámbitos (familiar, escolar, social, digital) y aproximarlos a herramientas prácticas para promover la cultura de paz.

Estructura del taller:

1. Introducción y sensibilización (30 min)

- **Tema esencial:** Conceptualización de la violencia y su impacto social.
- **Estrategia:**
 - Breve charla interactiva con preguntas generadoras: *¿Qué entiendes por violencia? ¿Cómo la vives cotidianamente?*
 - Visualización de un video corto en *YouTube*, por ejemplo: “*La violencia invisible*” (campañas de sensibilización de ONU Mujeres o UNICEF).
- **Recurso:** Video *YouTube* + presentación en *PowerPoint*.
- **Producto esperado:** Lluvia de ideas escrita en rotafolios sobre los tipos de violencia identificados.
- **Facilitadoras:** Olga Lilia Pedraza Calderón y María Teresa Vizcaíno López

2. Marco jurídico y derechos humanos (50 min)

- **Tema esencial:** El papel del Derecho en la prevención de la violencia.
- **Estrategia:**
 - Exposición dialogada sobre marcos normativos relevantes: Constitución, leyes de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, tratados internacionales.
 - Breve análisis de caso real (ejemplo: violencia vicaria o acoso escolar).
- **Recurso:** Presentación multimedia con esquemas jurídicos y extractos de noticias.
- **Producto esperado:** Infografía grupal de cómo el Derecho previene y sanciona la violencia.
- **Facilitadora:** Olga Lilia Pedraza Calderón

3. Violencia en contextos cotidianos (50 min)

- **Tema esencial:** Violencia en espacios escolares, familiares y digitales.
- **Estrategia:**
 - Trabajo en equipos (3 a 4 integrantes): análisis de breves viñetas o testimonios ficticios de situaciones de violencia.
 - Visualización de un video en *YouTube*, por ejemplo: “*Ciberacoso explicado para jóvenes*” (UNICEF).
- **Recurso:** Guías de casos impresos y video.
- **Producto esperado:** Presentación breve de cada equipo con posibles rutas de prevención o acción.
- **Facilitadora:** María Teresa Vizcaíno López

4. Estrategias de prevención y cultura de paz (60 min)

- **Tema esencial:** Educación y comunicación no violenta como herramientas preventivas.
- **Estrategia:**
 - Mini taller de comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos.
 - *Role play*: dramatización de un conflicto entre pares y su resolución mediante técnicas de mediación y negociación.
- **Recurso:** Guía de comunicación no violenta (*handout*).
- **Producto esperado:** Reflexión grupal sobre aprendizajes del *role play*.
- **Facilitadora:** Olga Lilia Pedraza Calderón

5. Actividad lúdica – Juego de la Oca por la Paz (60 min)

- **Tema esencial:** Aprender divirtiéndose: reflexionar sobre la violencia y la paz.
- **Estrategia:**
 - Adaptación del **Juego de la Oca**: cada casilla incluye preguntas, retos o mensajes relacionados con la prevención de violencia (ejemplo:
 - “Avanzas porque resolviste un conflicto con diálogo”.
 - “Regresas porque actuaste con violencia verbal”).
 - Los equipos lanzan dados y juegan en un tablero físico o proyectado.
- **Recurso:** Tablero impreso/grande, fichas, dado, tarjetas con preguntas y retos.
- **Producto esperado:** Reforzamiento lúdico de conocimientos, participación y reflexión final sobre el aprendizaje.
- **Facilitadora:** María Teresa Vizcaíno López

Cierre y evaluación (30 min)

- **Estrategia:**
 - Retroalimentación grupal: cada estudiante comparte una idea clave para prevenir la violencia en su vida personal, escolar o futura práctica profesional.
 - Aplicación de una breve encuesta de salida (*Google Forms*).
- **Producto esperado:** Lista colectiva de compromisos de prevención.

Facilitadoras: Olga Lilia Pedraza Calderón y María Teresa Vizcaíno López

Referencias:

Arellano, C. (1998). *Manual del abogado: Práctica jurídica*. Porrúa.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2025). *Anuarios estadísticos de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2007, 1 de febrero). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* [Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 15 de enero de 2026]. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012, 24 de enero). *Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia* [Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 4 de mayo de 2021]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSVD_040521.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación* [Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 15 de enero de 2026]. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 26 de enero). *Ley General de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias*. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMASC.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026, 3 de marzo). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 3 de marzo de 2026]. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Congreso de Chihuahua. (2025, 4 de noviembre). *Ley General para la Cultura de Paz y Reconciliación. Iniciativa del Congreso de Chihuahua ante el H. Congreso de la Unión* [Archivo PDF]. *Gaceta Parlamentaria de la Cámara de Diputados*. <https://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/66/2025/nov/Ini.Cong.Chih-20251104.pdf>
- Espinoza, M. (2022). Cultura de paz y salud mental en los colaboradores. *Revista de Cultura de Paz*, 6, 385–401. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v6.157>
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH. (2020). *Objetivo del programa*. <https://fdcs.umich.mx/oferta-educativa/objetivo-del-programa>
- Gandhi, M. (2001). *Palabras para la paz*. Sal Terrae.
- Gandhi, M. (2007). *Mi fe en la verdad*. Sal Terrae.
- Heffermehl, F. (2003). *Construir la paz*. Icaria-Antrazyt.
- Manzano León, A. (2025). *Aprendizaje-servicio lúdico: Elaboración de juegos para la transformación social*. Universidad de Almería. https://editorial.ual.es/libro/aprendizaje-servicio-ludico-elaboracion-de-juegos-para-la-transformacion-social_166197
- Trujillo, S. P. (2017). Aportes de la salud mental translacional a la construcción de paz en Colombia. *Negonotas Docentes*, 10, 15–23. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.393>
- UMSNH. (2021). *Modelo Educativo Nicolaita*. https://www.umich.mx/docs_normatividad/MODELO%20EDUCATIVO%20UMSNH.pdf
- UMSNH. (s. f.). *Cultura de paz*. <https://umich.mx/cultura-de-paz>
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.

El juego en la prisión. Una aproximación desde Michel Foucault.

The game in the prison. An approach from Michel Foucault.

DOI: 10.32870/arbolq.v2.n3.e0042

Gustavo Álvarez Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México
(MÉXICO)

CE: caeiro@unam.mx

 <https://orcid.org/0009-0009-1374-0140>

Recepción: 13/04/2026 Revisión: 11/05/2026 Aprobación: 23/06/2026



Este obra está bajo una Licencia *Creative Commons Atribución 4.0 Internacional*
[CC BY-NC 4.0 \(Atribución-NoComercial\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumen

El juego no es un concepto que Foucault aborde directamente, si bien lo utiliza como metáfora para hablar, por ejemplo, de los juegos de verdad, no realiza un estudio acerca del juego mismo. Sin embargo, tal como lo propone en “Poderes y estrategias” (Foucault, 2007, p. 101), su pensamiento debe funcionar como una caja de herramientas. En este sentido, a partir de una relectura de *Vigilar y castigar* (2008b), la idea del juego se considera importante al momento de reflexionar en el panóptico y las prácticas de la microfísica del poder en la actividad lúdica de los prisioneros. En primer lugar, se hablará del castigo corporal bajo el mandato del soberano; posteriormente se describirán las características de la propuesta de los reformadores que buscan disuadir el crimen antes que castigar y por último el castigo al alma del delincuente por medio del poder disciplinario. En segundo término, bajo la óptica de los derechos humanos y los programas que prometen la reinserción social, se explica el caso del juego mexicano conocido como Poleana. A manera de conclusión se considera que el juego más que liberar, posiblemente sea un engranaje más en la maquinaria del poder.

Palabras clave: Foucault. Juego. Panóptico. Prisión. Poder.

Abstract

The game is not a concept that Foucault addresses directly; although he uses it as a metaphor to speak, for example, of games of truth, he does not carry out a study of the game itself. However, as he proposes in "Powers and Strategies" (Foucault, 2007, p. 101), his thought should function as a toolbox. In this sense, based on a rereading of *Discipline and Punish* (2008b), the idea of the game is considered important when reflecting on the panopticon and the practices of the microphysics of power in the playful activity of prisoners. First, corporal punishment under the mandate of the sovereign will be discussed; subsequently, the characteristics of the reformers' proposal, which seeks to deter crime rather than punish it, will be described; and finally, the punishment of the offender's soul through disciplinary power. Secondly, from the perspective of human rights and programs that promise social reintegration, the case of the Mexican game known as Poleana is explained. By way of conclusion, it is considered that the game, rather than liberating, may possibly be just another cog in the machinery of power.

Keywords: Foucault. Game. Panopticon. Prison. Power.

El castigo corporal

En primer lugar, de acuerdo con Michel Foucault, los castigos físicos gozaron de gran popularidad durante los siglos XVII y sobre todo en el siglo XVIII. Es célebre el caso de Robert-Fraçois Damiens que Foucault describe al inicio de su obra *Vigilar y castigar* (2008b). Damiens es condenado en marzo de 1757 frente a la iglesia de París por intentar asesinar a Luis XV. Después de un juicio que lo declara culpable es conducido al patíbulo en la plaza de Grève con solo una camisa, se le atenacean las tetillas, brazos y muslos para posteriormente verterles plomo, aceite hirviendo, cera y azufre; la mano con la que pretendió asesinar al monarca es quemada con fuego de azufre. Cuatro caballos estiran y desmembran el cuerpo del condenado. Finalmente, el fuego consume su cuerpo y las cenizas son lanzadas al viento (p.11).

Asimismo, Foucault cita el caso de Massola en Aviñón, quien atado a un poste con ojos vendados y picas en el cadalso, recibe del cura la bendición, y del verdugo, con un mazo, un golpe mortal. Aún muerto, el teatro del suplicio continúa, se le pasa un cuchillo por la garganta provocando un baño de sangre, a continuación el verdugo abre el vientre del condenado para sacar corazón, hígado, todos los órganos a la mano para colgarlos en ganchos como si se fuera una carnicería (p. 56). Con base en estos casos, en palabras de Boullant (2004), se comprende que el suplicio consta de tres fases elementales, a saber:

1. Focalización: el culpable da a conocer su identidad: paseo por las calles, letrado en la espalda. Es entonces "el heraldo de su propia condena". A su alrededor, los signos redundantes de su abominable crimen.
2. Fragmentación: el suplicio divide el cuerpo, desarticula su unidad original. Darle muerte parece ser tan solo un incidente, casi accesorio: es la simple resultante de una violencia que proviene de otra parte.

3. Desaparición: desmembrado, despedazado, ya cadáver, el cuerpo culpable todavía es quemado en una hoguera. El cuerpo se vuelve metonímico aquí: el esparcimiento de las cenizas al viento hace desaparecer el crimen e incluso su misma memoria (p. 34).

Se trata de una liturgia físico-penal en que las huellas del suplicio quedan grabadas en el cuerpo del condenado desplegando en todo su esplendor el dolor y el sufrimiento en un espectáculo público (Foucault, 2008b, p. 40). La población, en un primer momento, colmada de temor, abandona cualquier intento de asesinato o crítica en contra del soberano. Sin embargo, la situación no se sostiene por mucho tiempo. Desde el siglo XVIII, el pueblo, sobre todo la capa más pobre, se muestra impetuoso ante los castigos corporales extremos y sentencias injustas que, considera, son indulgentes para personas cercanas a los magistrados o de grandes fortunas económicas. La violencia soberana pronto desborda rebeliones y amotinamientos (Boullant, 2004, p. 36). En el patíbulo la gente encuentra su propia ágora en donde manifiesta su desacuerdo y enojo. Aplicar toda la fuerza del soberano a alguien que hurtó un pan para alimentar a su familia genera descontento e incluso levantamientos como el de 1761, cuando una sirvienta fue sentenciada a la horca por robar una pieza de tela a su amo. La protesta popular impidió su ejecución, saquearon la tienda del comerciante y finalmente se le ortogó el perdón (Foucault, 2008b, pp. 66-67).

En este sentido, las últimas palabras del condenado se tornaron sumamente significativas para el pueblo. La hoja volante, la hoja suelta, el canto del muerto, las bibliotecas azules, las gacetillas, todas estas publicaciones se dedicaron a reproducir el discurso del criminal; pero el delincuente, lejos de confesar su delito, invierte el valor de la confesión, pues más bien utilizaba el espectáculo del suplicio para denunciar, insultar, hablar contra el soberano, los magistrados y los impuestos. Dice Foucault (2008b): “La infamia se invierte; su valentía, como sus llantos o sus gritos, no hacen sombra más que a la ley” (p. 66). El condenado, entonces, se convierte en un héroe negro que soporta los suplicios, no se deja vencer, no confiesa, más bien clama lo que el pueblo calla.

Los reformadores y el castigo

Estos levantamientos populares encontraron eco en el pensamiento de los reformadores como César Beccaria, quien propuso castigos de carácter *humanista*. Al condenado se le saca del patíbulo para convertirlo en la medida del poder. Esto es, los reformadores critican que no exista una economía punitiva equilibrada, por todos lados abundan las interpretaciones legislativas a causa de las diferentes costumbres, tradiciones, intereses particulares y políticos, siendo que un mismo crimen tenga, o una pena laxa, o una exagerada y cruel (p. 83). Se debe dar a cada delito un castigo proporcional sin llegar al exterminio físico del criminal; pero a fin de cuentas, como explica

Foucault, con el humanismo de los reformadores: “no castigar menos, sino castigar mejor; castigar con una severidad atenuada quizá, pero para castigar con más universalidad y necesidad; introducir el poder de castigar más profundamente en el cuerpo social” (p. 86).

La idea de la reforma, por supuesto tuvo, tiene aún, puntos por analizar. Foucault (p. 94) cita el *Contrato social* de Rousseau cuando hace alusión a un principio fundamental de la ley penal: se debe castigar con la misma fuerza que el daño provocado por el crimen para no sacrificar a la humanidad en nombre del humanismo.

Por lo demás, todo malhechor, al atacar el derecho social, hácese por sus delitos rebelde y traidor a la patria; deja de ser miembro de ella al violar las leyes, y hasta le hace la guerra. [...] No hay malvado que no pueda hacer alguna cosa buena. No se tiene derecho a dar muerte, ni para ejemplo, sino a quien no deja vivir sin peligro (Rousseau, 1993, p. 67).

El delincuente que quebranta el pacto social no es nunca un héroe negro, sino el enemigo público, un monstruo, un traidor, un individuo cuya sociedad entera debe castigar. Sin embargo, la reforma busca atenuar esta postura por considerarla cercana a la arcaica Ley del Talión; promueve, en cambio, que sea bajo la mirada del humanismo el castigo que deba enfrentar el delincuente.

La pena será proporcional al desorden cometido antes que a la gravedad intrínseca del acto, de manera que en Derecho un crimen sin consecuencias podría no recibir castigo. En efecto, la penalidad se encuentra totalmente orientada hacia la lucha contra la reincidencia. La pena, pues, debe ser ante todo disuasoria: prevenir antes que castigar (Boullant, 2004, p. 40).

Por tanto, no se debe actuar con toda la furia y violencia del poder soberano, sino con lógica y economía. De acuerdo con Beccaria (2000) los delitos disminuirán siempre y cuando exista una proporción entre el delito y la pena, para ello la aritmética política debe dejar de pensar únicamente en el cálculo y, en su lugar, concentrarse en las matemáticas exactas; no es posible, agrega, una geometría correspondiente a las innumerables decisiones basadas en las pasiones humanas, pero el legislador tiene en su poder reconocer un castigo de acuerdo al crimen del malhechor (pp. 225-226). Asimismo, continúa, la pena será más justa si la sentencia es pronta y expedita, por lo cual la cárcel solo debe ser necesaria para custodiar al delincuente a la espera de una resolución de acuerdo a su delito: “La estrechez de la cárcel no puede ser más que la necesaria, o para impedir la fuga o para que no se oculten las pruebas de los delitos” (p. 258). Sin embargo, a decir de Foucault, este humanismo no es más que el eufemismo de la economía del poder y sus cálculos minuciosos (Foucault, 2008b, p. 96).

Tanto Beccaria como Bentham pensarían que el castigo ideal sería deportar a los criminales. Pero en un segundo momento consideran que la exclusión, entendida como el aislamiento dentro del mismo cuerpo social, es la mejor opción, esto quiere decir que al hacer pública su falta se suscita el escándalo, la vergüenza y la humillación; el pueblo entonces los vería con aversión y desprecio (p. 99). Así la representación, los signos y las imágenes se quedarían grabadas en el hombre débil alejándolo del crimen.

En este tenor, Peletier llega a proponer que el ciudadano común, sobre todo los jóvenes, visiten una vez al mes una cárcel para que aprecien el delito y su pena correspondiente. La prisión debe ser un libro de lectura siempre abierto, por ejemplo, si los niños visitaran estos centros penitenciarios tomarían una auténtica clase de civismo. Bexon, por su parte, propone realizar un desfile en que los delincuentes pasen delante de los ojos del pueblo ataviados según su fechoría. Esta sería una publicidad no de miedo, sino de representación (p. 115). Las Hojas Sueltas y toda la literatura que alaba al criminal y sus supuestas hazañas quedarían sin efecto ante las inminentes fechorías de los delincuentes.

Como es posible apreciar, por un lado, el poder monárquico supone una venganza del soberano contra el cuerpo del criminal a través del suplicio atroz en manos de un verdugo. Por otra parte, los reformadores proponen vigilar y prevenir antes que castigar. Los delincuentes, afirma Beccaria (2000), son ante todo humanos que deben ser reincorporados al contrato social a través de la educación, única guía, sin fuerza ni violencia, para alcanzar la virtud (p. 321).

Sin embargo, el camino que habrá de seguir el sistema penitenciario se basará en la consolidación de la institución carcelaria, la cual vigilará tanto el cuerpo como el alma del preso, controlando su tiempo, estableciendo horarios en cada una de sus actividades, conociendo e induciendo hábitos y pensamientos a fin de moldear un cuerpo administrado (pp. 135-136). Frédéric Gros (2007) explica que en la cárcel no se castiga solo al cuerpo, sino sobre todo el alma del criminal “Y lo que Foucault quisiera narrar es el nacimiento de esta alma, desde una política tecnológica de los cuerpos” (p. 85). Se trata, en suma, del poder disciplinario.

El panóptico y la prisión

En la disciplina el poder se vuelve anónimo, más invisible conforme más se individualiza al sujeto; se le observa, objetiva, vigila y, en su caso, castiga. El individuo es fabricado por el poder; más que reprimir, excluir o censurar al criminal, se le conoce, administra y normaliza (Foucault, 2008b, pp. 197-198). Foucault llama a este fenómeno ortopedía social. La figura arquitectónica conocida como panóptico significará la realización de una utopía: la

vigilancia perpetua (p. 104). Boullant (2004) lo explica como el edificio óptico dispuesto para ver a quienes saben que son vigilados (p. 57).

Es probable que Bentham al diseñar el panóptico se haya inspirado en el Versalles de Le Vau. Así como en La casa de las fieras, un zoológico que servía de jardín, pero al mismo tiempo como laboratorio de poder, un espacio para clasificar, aplicar fármacos, conocer y modificar conductas. Foucault, asimismo, supone que Bentham conocía los Panoramas de Robert Barker, que datan quizá de 1787, al pensar en el poder democrático del panóptico. Es decir, los visitantes podrían ocupar el lugar de la mirada del soberano para observar una ciudad o una batalla, tal como actualmente se puede contemplar una operación en un hospital, trabajar a los obreros en la fábrica, los alumnos haciendo los deberes en una escuela o el buen comportamiento de los presos en una cárcel. Se trata, pues, del “material visual que deja ver lo invisible” (Boullant, 2004, p. 30).

Los beneficios del panóptico son palpables en términos políticos: no se ejerce violencia desmedida que pudiera ocasionar motines o levantamientos populares; pero sobre todo se destaca la significativa disminución en costos económicos: en lugar de pagar a decenas de celadores, basta “una mirada que vigile, y que cada uno, sintiéndola pesar sobre sí, termine por interiorizarla hasta el punto de vigilarse a sí mismo; cada uno ejercerá esta vigilancia sobre y contra sí mismo” (Foucault, 2008b, pp. 17-18). Explica Gros (2007) que la vigilancia y el control dependen de estas máquinas de poder configuradas en la arquitectura del panóptico para invertir las funciones del calabozo: se encierra pero con luz y a la vista del vigilante para garantizar el comportamiento del preso.

El principal efecto de este dispositivo de visibilidad completa es provocar en el preso, quien desde su celda no puede ver si lo vigilan o no, una interiorización de la relación de vigilancia. Esta manipulación del comportamiento se efectúa sin violencia, pero bajo la presión insistente, en cierto modo inmaterial, de una visibilidad constante. Por otra parte, la invisibilidad del vigilante impide que el poder sea identificado con una figura determinada (jefe, guardián, etc.): el poder no es ya una persona, sino que abarca una función anónima, automática. La máquina disciplinaria es fundamentalmente democrática (Gros, 2007, p. 99).

De acuerdo con Boullant (2004) la mecánica deja de ser una metáfora para convertirse en una realidad. Individuos dóciles con cuerpos sometidos según el tiempo y el espacio, así como con almas que poco a poco, de manera casi natural, se tornan obedientes (p. 46). En el mismo sentido, De la Mettrie (1963) afirma que: “El cuerpo humano es una máquina que pone en marcha sus propios mecanismos: viva imagen del movimiento perpetuo” (p. 39). Foucault explica que en 1837 se diseñó un panóptico móvil o coche penitenciario en el que divididos por un pasillo seis presos encadenados están sentados de frente, perciben el aire y luz necesarios, pero nunca escuchan ni ven hacia el exterior, por lo que pueden viajar presos, mujeres, niños, sin que nunca se hayan escuchado ni visto entre

ellos durante el trayecto. El viaje por sí mismo es un suplicio que disciplina a cualquier individuo a tal grado que, según cita Foucault la Gaceta de los tribunales del 23 de julio de 1837, un coche se voltea, pero los presos en lugar de huir o amotinarse, ayudan a sus vigilantes a levantarlo para proseguir el camino (Foucault, 2008b, p. 269). El panóptico, ante todo, funciona con base en una anatomía política que fabrica individuos útiles y obedientes.

Foucault se interesa en la prisión porque considera necesario conocer la práctica del encarcelamiento como castigo aceptado, natural y evidente en las sociedades. Asimismo, si la pregunta que merece tal estudio es cómo se castiga, entonces es necesario hacer un examen del régimen de prácticas presidiarias, es decir, analizar los programas de conducta en la cárcel (Foucault, 1983, pp. 218-219). La cárcel que adopta el modelo del panóptico funciona como una maquinaria de la microfísica del poder que se ejerce sobre el comportamiento del individuo. La mirada se posa, observa, clasifica, conoce, calcula como un poder continuo, pues ante todo, “Castigar es ejercitar” (Foucault, 2008b, p. 185). La disciplina calibra a los individuos. Si bien el panóptico es un modelo arquitectónico, es ante todo una forma de gobierno (Foucault, 2007, p. 77). Sí, por medio del dominio del cuerpo, pero sobre todo, administrando el alma. Declara Foucault (2008b):

Allí donde ha desaparecido el cuerpo marcado, cortado, quemado, aniquilado del supliciado, ha aparecido el cuerpo del preso, aumentado con la individualidad del “delincuente”, la pequeña alma del criminal, que el aparato mismo del castigo ha fabricado como punto de aplicación del poder de castigar y como objeto de lo que todavía hoy se llama la ciencia penitenciaria. Se dice que la prisión fabrica delincuentes [...] (p. 258).

Siempre cabe preguntarse, ¿sirven las cárceles? ¿Han reincorporado a los presos a la vida de la sociedad contemporánea? ¿El presupuesto que se les dedica se ve retribuido en una sociedad más armónica y pacífica? Las prisiones son un cúmulo de contradicciones, de acuerdo con Foucault (2008b):

El sistema carcelario reúne en una misma figura unos discursos y unas arquitecturas, unos reglamentos coercitivos, y unas proposiciones científicas, unos efectos sociales reales y unas utopías invencibles, unos programas para corregir a los delincuentes y unos mecanismos que solidifican la delincuencia. (p. 276).

La “buena penitenciaría”, cuyo fundamento es la educación, pretende rehabilitar al individuo para incorporarlo nuevamente a la sociedad. Entre sus ejes se encuentran el principio de clasificación, modulación de penas, trabajo como obligación y derecho, servicio médico y psicológico, así como el de la educación penitenciaria. Pero desde el siglo XIX se criticó que en algunas cárceles los presos comían carne, bebían vino y disfrutaban golosinas. Más que un espacio expiatorio se trataba de un hospedaje. Del mismo modo, el trabajo de los presos es

uno de los elementos más debatidos. Se ha pensado que dado que tienen techo y comida, es justo que trabajen para practicar un oficio que les haga tomar gusto por ganarse honestamente el dinero, por ejemplo, quienes elaboran juegos de mesa para venderlos a los mismos compañeros presos o incluso familiares. Sin embargo, los talleres externos protestan porque consideran que tales oficios benefician al gobierno y al empresario pues les dan el trabajo a delincuentes por salarios bajos, del mismo modo, denuncian que no se debe denigrar el trabajo dándoselo a criminales antes que a personas honestas. Por tanto, no se trata de pensar que la cárcel ha fracasado al no inhibir los crímenes o no rehabilitar a los presos, sino que ha triunfado en la fabricación de un delincuente específico que actúa en el límite del ilegalismo. Sobre este punto escribe Foucault (2008b):

Se quiere que la prisión eduque a los detenidos; pero un sistema de educación que se dirige al hombre, ¿puede razonablemente tener por objeto obrar contra lo que pide la naturaleza [...] La prisión hace posible, más aún, favorece la organización de un medio de delincuentes, solidarios los unos con los otros, jerarquizados, dispuestos a todas las complicidades futuras (pp. 270-271).

La utilización política del delincuente en forma de soplones o provocadores en el siglo XVIII se transformó durante el siglo XIX al volverse infiltrados en partidos políticos y asociaciones obreras, destinados a enfrentar huelguistas y promover motines. Los delincuentes trabajando de la mano con el gobierno en el límite de los ilegalismos se convirtieron en un segundo ejército, uno paralelo. Se tienen casos en que al delincuente se le tiene mejor consideración en la aplicación de las penas, mientras que un obrero, un periodista crítico o un político disidente son quienes reciben el peor castigo. Sin duda, el delincuente se usa con fines económicos, pero también políticos (Foucault, 1983, p. 185).

En cualquier caso, en la prisión deben existir lo que Foucault llama ingenieros de la conducta, ortopedistas de la individualidad y técnicos del comportamiento, todos ellos son quienes se encargan de continuar legitimando el poder disciplinario, después de todo, el poder de castigar no se diferencia del todo del poder de curar o de educar. Los jueces de la normalidad aparecen por doquier, por ejemplo, el educador-juez, el trabajador social-juez y el psicólogo-juez, entre otros, cada uno somete desde su saber humanista “el cuerpo, los gestos, los comportamientos, las conductas, las actitudes, las proezas” del preso (Foucault, 2008b, p. 311). Tales disciplinas son la consecuencia del panoptismo generalizado, (Foucault, 2007, p. 78), mientras que el sujeto cognoscible es el resultado de la dominación-observación. Al respecto escribe Gros (2007):

La sumisión de los cuerpos y el control de los gestos, el principio de vigilancia exhaustiva, el propósito de corrección de los comportamientos y de normalización de las existencias, la institución de un cuerpo útil articulado básicamente con el instrumento de producción, la formación de un saber (ciencias humanas) de

individualidades regladas y sometidas: todo ese conjunto forma parte de una amplia táctica general de poder, que se extiende e intensifica gradualmente en nuestras sociedades occidentales (p. 89).

A finales del siglo XX y comienzos del XXI se han consolidado vertiginosamente las tareas de los ingenieros de la conducta en las prisiones. Los Derechos Humanos han penetrado códigos, reglamentos, leyes e instituciones, el objetivo es, bajo el rostro del *humanismo*, someter sutilmente las decisiones y comportamientos de los individuos.

El juego en la prisión

De acuerdo con el manual editado por las Naciones Unidas “Los derechos humanos y las prisiones” (2005), un texto dedicado a los funcionarios de las prisiones en el mundo dice en su capítulo II Derecho a la integridad física y moral que toda persona detenida o encarcelada debe ser tratada conforme a la dignidad humana (p. 2). Los Derechos Humanos, a través de diversos ingenieros de la conducta, se han consolidado al interior de las prisiones para solicitar la elaboración, desde el primer momento en que un delincuente pisa la cárcel, programas que faciliten la utopía de los reformistas: que el ser humano (antes que delincuente), ocupe su tiempo en obligaciones propias a su rehabilitación, incluidas el deporte y la recreación.

En siglos anteriores se suprimía cualquier actividad que turbara o distrajera al preso en aras de ocupar su tiempo íntegramente útil. (Foucault, 2008b, p. 154). No estaba permitida la diversión entre presos, hacer gestos, bromas, comedias, comer o dormir fuera de los horarios oficiales, pero lo que más llama la atención, es la prohibición de cualquier tipo de juego. Actualmente, el tiempo al interior de las cárceles considera, por derecho humano, actividad física, talleres y, por supuesto, juegos. En el espacio de la cárcel la maquinaria disciplinaria controla la vigilia y el sueño, las comidas y el trabajo, también el tiempo de oración y ocio. Pero ¿a qué juegan los presos?, y por supuesto, ¿qué reglas están insertas en el juego? Para aproximarse a una respuesta sucinta se hace referencia a un popular juego de las cárceles mexicanas al cual los presidiarios dedican varias horas de su vida.

En 1913, en Estados Unidos, la autora Eleanor H. Porter publicó una novela infantil llamada “Pollyanna” (2018). La trama gira en torno a una huérfana, de nombre Pollyanna, que pese a vivir bajo una estricta vigilancia por parte de su tía Polly, inventa “el juego de la Alegría”, que consiste en encontrar aquello alegre en cada situación por más adversa que esta sea. En 1915 Parker Brothers sacó a la venta un juego de mesa con el mismo nombre, pero que consistía en avanzar en casillas mediante fichas.

Se considera que estos son los orígenes del juego que en México se conoce como Poleana, el cual, según algunas versiones es un juego de mesa surgido en la cárcel de Lecumberri, aunque otros afirman que se inventó en

la prisión de Santa Martha, cuando un preso norteamericano le enseñó el juego a sus compañeros mexicanos quienes de inmediato lo adoptaron y adaptaron, aproximadamente, en el año 1930 (Morbiato, 2024).

La popularidad de la Poleana ha sido tal que en ocasiones ha salido de las prisiones. En 2018 Berenice Olmedo expuso en el Muca-Roma de la UNAM su obra “poleana” como parte de una instalación sonora (MacMAsters, 2018). En 2019 presos de diversos centros de reclusión elaboraron roscas de reyes y el envase o caja contenedora tenía impreso el tablero del juego. Asimismo, algunos presidiarios las elaboran en madera y las venden por pedido por medio de la Subdirección del Sistema Penitenciario (Sánchez, 2020). Por su parte, el Instituto de la Juventud ha organizado diversos encuentros de Poleana en la ciudad de México.

El tablero de la Poleana es justo la representación del panóptico, es decir, es la propia cárcel en que se encuentran presos. Las fichas son los mismos delincuentes; los dados y algunos cálculos matemáticos dirigen el camino que los puede conducir a la libertad, sorteando la vigilancia policial, o continuar presos en las celdas de confinamiento. Al respecto las heterotopías de desviación, explica Foucault (2010), son los espacios dedicados a los individuos cuyo comportamiento es renuente a la norma, uno de ellos, por supuesto, es la cárcel (p. 23). En este caso, el espacio lúdico del juego es la representación de la propia heterotopía de desviación en que viven los presos, es decir, el tablero reproduce a la misma cárcel y el anhelo de libertad, como si se tratara de una repetición incesante de su propio encierro, del panóptico al que pertenecen. El juego también exige que los jugadores, los presos, se concentren en un tiempo y espacio determinados, su pensamiento se concentra en la arquitectura de la cárcel buscando la salida. En toda partida es común que un jugador se encuentre tan cerca de la salida, pero en un movimiento es sorprendido por un guardia obligándolo a retroceder. En tanto, otro participante avanza entre las celdas hacia el mundo fuera de la prisión. Poco importa que la victoria del ganador tenga una breve duración; el regocijo del triunfo se guarda en el alma de quien consigue realizar el sueño de la libertad.

En este sentido, vale la pena recuperar el artículo “Por la abolición de las cárceles” escrito por Fernando Savater (1994) a propósito de *Vigilar y castigar* en cuyas páginas explicaba la analogía entre la cárcel y el juego de la oca:

En el juego de la oca que nos vemos obligados a jugar a modo de vida, la cárcel es una casilla más, una casilla negativa y demoradora, como la posada o el laberinto, pero, a fin de cuentas, un espacio como los otros, sometido a las mismas reglas y alcanzable por el mismo azar de los dados, un avatar del juego tan arbitraria o justificadamente fundado como cualquier otro: ¡peor que caer en la cárcel es, en la oca, el pozo, donde debe uno permanecer hasta que otro jugador viene a sustituirle! ¿O quizá es en la cárcel donde ocurre eso, donde esperar anhelante la desventura del otro para ganar mi libertad? Aún más: ¿no es en la cárcel donde *ya hay otro encerrado en mi lugar*, donde alguien ocupa una casilla que de otro modo quizá quedase

amenazadoramente vacante para mí? Recordemos que del juego de la oca solo se sale de dos maneras: o cayendo en la muerte o llegando hasta esa casilla final [...] (p. 277).

Mientras los Derechos Humanos celebran la recreación de los presos con el juego de la Poleana vale la pena preguntarse si este juego no es más que otro mecanismo del poder disciplinario para continuar asimilando el panóptico al interior del panóptico auténtico. Si acaso algún día el juego pretendió ser una resistencia al confinamiento, el alma de los jugadores continúa aceitando los engranajes de la mirada y la vigilancia bajo el sueño de la libertad prometida por el humanismo. En palabras de Foucault (2008b):

Somos mucho menos griegos de lo que creemos. No estamos ni sobre las gradas ni sobre la escena, sino en la máquina panóptica, dominados por sus efectos de poder que prolongamos nosotros mismos, ya que somos uno de sus engranajes. (p. 220).

Referencias:

Beccaria, C. (2000). *De los delitos y de las penas*. Fondo de Cultura Económica.

Boullant, F. (2004). *Michel Foucault y las prisiones*. Nueva Visión.

De la Mettrie, J. (1963). *El hombre máquina*. Eudeba. En: https://proletarios.org/books/La-Mettrie-El_hombre_maquina.pdf

Derechos Humanos-Naciones Unidas (2005). *Los derechos humanos y las prisiones. Manual de bolsillo de normas internacionales de derechos humanos para funcionarios de instituciones penitenciarias*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7007/2.pdf>

Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. Folios Ediciones.

Foucault, M. (2008a). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.

Foucault, M. (2008b). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.

Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.

Gros, F. (2007). *Michel Foucault*. Amorrortu.

Morbiato, C. (2024). "Poleana: el juego nacido en las cárceles mexicanas que sirve de terapia y clase de matemáticas". *Los Angeles Time*.

<https://www.latimes.com/espanol/internacional/articulo/2024-12-23/poleana-el-juego-nacido-en-las-carceles-mexicanas-que-sirve-de-terapia-y-clase-de-matematicas>

Porter, H. (2018). *Pollyanna*. Project Gutenberg.

<https://www.defence.lk/upload/ebooks/Pollyanna.pdf>

Rousseau, J. J. (1993). *Contrato social*. Austral.

Sánchez, A. Poleana, de la cárcel al barrio. *El Norte*. 15 de junio de 2020.

<https://www.elnorte.com/poleana-de-la-carcel-al-barrio/ar1966227>

Savater, F. (1994). *Sobre vivir*. Ariel.

Therians, un fenómeno antropológico marginal de las redes sociales con implicaciones filosófico-religiosas.

Therians: A Marginal Anthropological Phenomenon on Social Media with Philosophical and Religious Implications.

DOI: [10.32870/arbolq.v2.n3.e0043](https://doi.org/10.32870/arbolq.v2.n3.e0043)

Fabián Acosta Rico

Universidad de Guadalajara

(MÉXICO)

CE: generalmiramon@yahoo.com.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-3935-4709>

Recepción: 20/04/2026 Revisión: 21/05/2026 Aprobación: 25/06/2026



Este obra está bajo una Licencia *Creative Commons Atribución 4.0 Internacional*
[CC BY-NC 4.0 \(Atribución-NoComercial\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumen

El presente artículo analiza el fenómeno therian como una manifestación antropológica contemporánea vinculada con nuevas formas de construcción identitaria surgidas en el contexto de la cultura digital. A partir de una revisión filosófica, religiosa y cultural, se examinan sus posibles conexiones simbólicas con tradiciones antiguas como el animismo, el totemismo, el chamanismo y diversas representaciones zoomórficas presentes en distintas civilizaciones. El estudio contrasta estas concepciones históricas con las dinámicas actuales de los therians, entendidos como sujetos que establecen una identificación simbólica y performativa con determinados animales, principalmente mediante prácticas estéticas, narrativas personales y comunidades articuladas en redes sociales. Asimismo, se reflexiona sobre la relación de este fenómeno con la crítica contemporánea al antropocentrismo, los discursos antiespecistas, la cultura posmoderna y los debates emergentes sobre poshumanismo y transformación de la identidad humana. Se plantea que, más que una continuidad directa de antiguas prácticas espirituales, el movimiento therian

representa una expresión cultural marginal propia de las sociedades digitales, donde la autopercepción y la exploración simbólica del yo adquieren nuevas formas de representación.

Palabras clave: Therians. Identidad. Posthumanismo. Antropocentrismo.

Abstract

This article analyses the therian phenomenon as a contemporary anthropological manifestation linked to new forms of identity construction emerging within digital culture. Through a philosophical, religious and cultural perspective, it examines its possible symbolic connections with ancient traditions such as animism, totemism, shamanism and various zoomorphic representations found across different civilisations. The study contrasts these historical conceptions with current therian dynamics, understood as individuals who establish a symbolic and performative identification with specific animals, mainly through aesthetic practices, personal narratives and communities developed on social media platforms. Furthermore, the article reflects on the relationship between this phenomenon and contemporary critiques of anthropocentrism, anti-speciesist discourses, postmodern culture and emerging debates surrounding posthumanism and the transformation of human identity. It argues that, rather than representing a direct continuation of ancient spiritual practices, the therian movement constitutes a marginal cultural expression characteristic of digital societies, where self-perception and symbolic exploration of the self acquire new forms of representation.

Keywords: Therians. Identity. Posthumanism. Anthropocentrism.

El significado y sentido de un mundo liberadamente semiotizado por el hombre comienza con los conceptos. Todo comienza con una palabra cargada de excentricidad connotativa *therianthropic*. Es el termino en inglés en extenso para *therians*. *Therian* animal salvaje y *anthropic* hombre.

Si casi como lo propone Diógenes de Sinope el therianthropic calificaría, atendiendo a la definición, como hombre que retorna a su animalidad salvaje, en una crítica radical a las convenciones sociales (Long, 1996). A su más prístino primitivismo que lo reencuentra neuronalmente con su sistema reptiliano, entendido como la estructura más antigua del cerebro humano vinculada a los instintos de supervivencia (MacLean, 1990), o si nos ponemos freudianos será el individuo que se abisma en su subconsciente y conecta con sus pulsiones más básicas o menos sublimadas, propias del ello (Freud, 1923/2012). Es el hombre que sucumbió ante el lobo, como lo narra Hermann Hesse en su novela *El lobo estepario*, donde se expone la dualidad entre la civilización y el instinto (Hesse, 1927/2003).

Pero en realidad no vemos a los *therians* comportándose como animales indómitos o no domesticados, feroces y agresivos; son chicos urbanos que no conocen de la vida salvaje, tienen sus propios modelos de bestias que quedan bien caracterizada en la película *La vida secreta de tus mascotas* que con acierto y alegoría humaniza

a los animales. Esta humanización les viene muy a bien a estos seres humanos que pretenden animalizarse. Ya que, aunque porten máscaras de zorros, osos, leones... se comportan en sus histrionismos lúdicos y performáticos más como mascotas que como animales salvajes. Hombres animalizados performáticamente.

¿Qué tan nueva y original es esta empatía con el animal? En los albores de la humanidad. En un tiempo aun virginal. Cuando el ser humano aún no se ceñía la corona de señor de la creación, en su inocencia antropológica cría en la igualdad ontológica de todas creaturas bajo los principios de un animismo que dotaba de entendimiento tanto al pájaro como al árbol.

Desde esta concepción, todo poseía un espíritu sin importar su lugar en el cosmos: las luminarias nocturnas en lo alto del cielo, o aquí en la tierra el río, la montaña, el fuego, el cedro o la liebre; todos eran continentes de espíritus, al igual que el ser humano, en una visión propia del animismo (Tylor, 1871/2010, p. 260). La naturaleza, como la gran totalidad, estaba sacralizada; se le adoraba como la gran madre, la dispensadora del maná que daba la vida al abigarrado y feraz mundo, noción presente en diversas culturas tradicionales y vinculada a la sacralización del cosmos en las religiones arcaicas (Eliade, 1998, pp. 12–13)

El animal salvaje gozaba de gran estima dentro de esta cultura tribal que reconocía, desde una religiosidad animista, el carácter sagrado de algunas bestias de señalada importancia en las narrativas míticas o ancestrales, al ser reconocidas como la representación zoomórfica del antepasado, del primer hombre, en lo que la antropología identifica como formas de totemismo (Durkheim, 1912/2008, pp. 88–90). En este sentido, el vínculo entre el grupo humano y el animal totémico no solo expresa parentesco simbólico, sino una identidad compartida que remite a un origen común y sagrado (Lévi-Strauss, 1962/2002, pp. 23–25).

El chamán, el proto individuo, que estrafalario y de arranques impredecibles se le atribuía el poder conectar con los espíritus de la naturaleza y en el caso del animal identificado con el antepasado, el animal totémico, de este se deja poseer.

En la posesión del espíritu, este nigromante chamánico adquiría los dones del ancestro totémico: clarividencia, poder de curación y teriomorfismo. He aquí la palabra de interés teriomorfismo emparenta etimológicamente con el término therian y cuyo significado es: capacidad de convertirse literalmente en bestia.

En el folclor brujeril mexicano, el hombre de conocimiento capaz de transformarse en algún animal —como el cuervo, el lobo o la lechuza— es denominado nahual, figura asociada a creencias mesoamericanas sobre la doble naturaleza humana y su vínculo con lo animal (López Austin, 1980, pp. 416–418). Este personaje de dotes chamánicos cobró relevancia y actualidad durante la revolución espiritual de los años sesenta y setenta del siglo pasado, la llamada New Age, que revalorizó saberes tradicionales y esotéricos en Occidente (Heelas, 1996, pp. 1–

3). En este contexto, destacó la literatura antropológica-esotérica del aprendiz de nahual Carlos Castaneda, célebre por obras como *Las enseñanzas de Don Juan*, *El lado activo del infinito* y *El arte de ensoñar*, donde se difunden estas prácticas bajo una narrativa iniciática (Castaneda, 1968/2001, pp. 9–12).

Los therians algo tienen de nahuales salvando el hecho de que ellos no afirman que rompen su forma humana para reaparecer como un animal, su conexión con la bestia de su elección, lo dicen ellos, es más de orden simbólico-emocional como veremos a continuación.

El therian tiene como indumentaria principal al máscara; este es todo un tema, ella en todo su escudo atuendo es el elemento de identificación principal y la pieza clave de su transformismo simbólico algo nos recuerdan a los dioses egipcios. Personajes mitológicos del país de las pirámides como Horuz o Ra se nos aparecen con cuerpos humanos y con cabezas de animales; en su caso de halcón.

No estamos aquí ante una religión chamánica con sus correspondientes tótems; pero si ante un culto que continúa divinizando en su iconología a determinados animales como el gato, el chacal, el cocodrilo a partir de una semiótica sagrada que los identificaba como verdaderas hierogamias o representaciones, en su caso, naturales, de una idea o noción cósmica, sagrada o divina.

El therians no pretende elevarse en su juego de mascarada a la dignidad de una representación divina o sagrada; caso contrario lo suyo es descender, histriónicamente, a la dimensión bestial. No hay que mal interpretar sus intenciones, no son jóvenes jugando a ser dioses por el hecho simple y rudimentario; pero, significativo y hasta escandaloso de disfrazar sus rostros ocultando su identidad humana que por eso es repudiado por que es tomado como un acto de renuncia a dicha identidad.

Para ubicar en la antigüedad una cultura con una verdad afinidad y conexión con el transformismo zoomórfico del therian hay que remontarnos a las costas del Mar Egeo, a la Grecia de Homero, a la arcaica y olímpica que no reconocía fronteras entre lo sagrado y lo humano... donde los dioses caminaban reservados en la tierra y participaban en las guerras de los hombres.

En la mitología griega, la similitud iconológica con el animal en ciertos seres de su imaginario religioso daba cuenta de su condición elemental o bestial, así como de su pertenencia y filiación con las fuerzas primordiales de la naturaleza (Burkert, 1985, pp. 181–183). Tenemos a los libidinosos sátiros, representando el eros incontinente identificado en las cabras, figuras asociadas al cortejo de Dionisio y a la exaltación de los instintos (Otto, 1965, pp. 96–98); así como al hipocentauro —el centauro—, cuyo binomio hombre-caballo daba cuenta de los bríos y los indómitos impulsos de la bestia, en contraste con la racionalidad humana (Graves, 1955/2009, pp. 123–125).

Estas criaturas híbridas, antropológicamente quiméricas señalaban esta dualidad del hombre como ser hijo no sólo de Deus sino también de Natura, transparentaban su lado animal sin eclipsar totalmente su condición deífica, pues algo tiene también de divino. Los sátiros y faunos no representan una regresión al primitivo animismo se salva de ese panteísmo centrado en natura manteniendo las jerarquías ontológicas y existenciales entre el hombre y la bestia.

Véase el ejemplo del hipocentauro en su anatomía fantástica igual que con la sirena la parte humana ocupa la parte superior, la dominante o que rige las pulsiones más demoniacas o elementales. Este zoomorfismo mitológico griego es más cercano a la cultura therians salvo por esta elemental diferencia traducida en un reconocimiento de la superioridad de lo humano sobre lo animal. Como veremos el therian niega, desconoce esta jerarquización antropocéntrica y en un pulso más emocional que racional esgrime con sus parafernalias culturales la bondad, belleza, grandez, nobleza del ser animal.

Como sea, solo parcialmente en las mitologías antropomórficas encuentran raíces —si bien superficiales— el movimiento therian. Desde Sumeria hasta India, en sus mitologías se le rinde homenaje a la humanidad; y en algunas, como la asiria, babilónica, germana, celta y, sobre todo, la griega, las divinidades retratan lo humano en todas sus variantes o estereotipos, incluidos incluso algunos que podríamos calificar de inmorales o hasta licenciosos, en tanto los dioses son concebidos a imagen y semejanza de los hombres (Burkert, 1985, pp. 182–184; Eliade, 1998, pp. 93–95). En las divinidades antropomórficas de las culturas señaladas encontramos una recreación alegórica sagrada de todos los grados del ethos de los individuos y de los pueblos, donde también están presentes sus variantes fisonómicas y sexuales, reflejando una proyección simbólica de la condición humana en lo divino (Dodds, 1951/2008, pp. 29–31). Estas mitologías constituyen, en suma, un homenaje idealizante del hombre desde una perspectiva marcadamente antropocéntrica (Vernant, 1990, pp. 15–17).

Llevado a alturas cosmológicas y metafísicas, como las que soplan en las sagradas montañas de las escuelas antiguas y mistericas —como la taoísta, vedántica y hermetista—, el antropocentrismo reaparece libre de estas inocentadas mitológicas, exaltando al hombre no solo como rey de la creación, sino como modelo del cosmos, siguiendo un juego de correlaciones y analogías que proyectan el modelo humano sobre el universo (Eliade, 1998, pp. 34–36). En la tradición vedántica, por ejemplo, esta correspondencia se expresa en la identidad entre el Atman y el Brahman, es decir, entre el ser individual y el principio universal (Radhakrishnan, 1953, pp. 55–57). Del mismo modo, en el hermetismo se formula la célebre analogía entre microcosmos y macrocosmos, donde el hombre es reflejo del orden universal (Copenhaver, 1992, pp. 69–71). Así, el universo, arquetípicamente, vendría a ser un

hombre divino, un hombre universal en su calidad de totalidad macrocósmica, idea presente también en diversas cosmologías tradicionales (Tucci, 1980, pp. 102–104).

El ser humano no es la síntesis de todas manifestaciones y cualificaciones de la naturaleza; para este pensamiento antigua metafísico y cosmológico, versa lo contrario todas las posibilidades manifestativas de la naturaleza derivan de una cualidad y parte constitutiva de este hombre universal arquetípico y divino.

El hombre universal no sólo es el *cosmocratos* es también la fuente de toda manifestación en su esencia y diseño. Sobre el asunto que nos interesa el hombre como modelo de la naturaleza en su unidad y diversidad es todos los animales en su forma esencial o arquetípica.

Resultaría un acto de denigración ontológica que el hombre aspire ser como el animal es cambiar el todo por la parte. Desde esta perspectiva, el therian en su lúdica alegoría bestial hace un acto moral de renuncia a su plenitud humana por fijarse en uno o varios aspectos, parciales, que le resultan llamativos o significativos del animal.

El dios que mejor representa esta potencia cósmico-proyectiva y representativa del hombre es el hijo de Poseidón y de Tetis: Proteo, el cambiaformas, el metamorfo, capaz de transformarse en cualquier criatura porque, en esencia, ninguna forma le es ajena; en estricto sentido, todas le pertenecen, tal como se narra en la tradición épica griega, donde su naturaleza mutable simboliza el dominio sobre las múltiples manifestaciones de la realidad (Homero, *Odisea*, IV, 455–458; Graves, 1955/2009, pp. 216–218). En este sentido, Proteo encarna una figura arquetípica de la fluidez ontológica y la totalidad potencial de las formas, rasgo que ha sido interpretado como una expresión simbólica de la unidad subyacente tras la diversidad de lo existente (Vernant, 1990, pp. 145–147).

Proteo tiene su símil en la cultura pop, en el universo de los comics en varios personajes como *Beast Boy* de los Jóvenes titanes o en *Animal Man*; los dos de la editorial Dc Comics. En el universo de Marvel esta habilidad, un tanto exponenciada, la posee su versión del dios nórdico de las mentiras y el engaño, Loki. Estos personajes de historieta americana se nos presentan en los imaginarios culturales contemporáneos como el sueño pueril del therian promedio.

En las religiones animistas el animal totémico, representación del ancestro común, se le daba casería en prueba iniciática a la adultes y después se consumía ritualmente. En las religiones antropocéntricas el animal, sobre todo el salvaje, siguió siendo víctima inmolatoria para congraciarse con los dioses. Dispuesto en el altar, el toro, el caballo, el chivo, la paloma... su sangre era derramada como ofrenda a las divinidades. El animal seguía siendo sagrado; pero, su dignidad ontológica era menor sobre todo si se le comparaba con la del hombre.

Con la llegada del cristianismo, el teocentrismo y el antropocentrismo se conciliaron. Del viejo judaísmo persistió la idea de un Dios artífice de la creación que le otorgó a Adán el señorío sobre la naturaleza y todas sus criaturas, hasta la caída o pecado original, tal como se narra en el Génesis (Gn 1:26–28). El cristianismo no desconoció este teocentrismo creacionista heredado del judaísmo, pero lo hermanó con la figura del hombre-Dios, encarnada en Jesucristo, quien, al igual que las víctimas sacrificiales, se ofrece por la redención de la humanidad (Girard, 1972/1983, pp. 180–182). He ahí parte del genio del cristianismo: el hombre-Dios es el sacrificado, haciendo obsoleta la economía de la violencia contra la bestia, al sustituir el sacrificio ritual por un sacrificio único y definitivo (Girard, 1972/1983, pp. 189–191; Eliade, 1998, pp. 162–164).

¿Qué tan digna resultaba la condición humana, tan despreciada por ciertas religiones místicas o iniciáticas antiguas, que Dios quiso ser hombre para redimirlos y empatizar con ellos? El misterio trinitario que culmina en la figura del Cristo Jesús presenta al Dios vulnerable, que sangra en el Calvario y muere para después resucitar con un cuerpo humano glorioso, conforme al núcleo del kerigma cristiano (Fil 2:6–8; Brown, 1994, pp. 146–148). En este misterio de la kénosis —el “vaciamiento” de lo divino en la encarnación— se produce nuevamente una exaltación del hombre: Jesús aparece como el hombre verdadero, tal como debía ser antes del pecado original (Balthasar, 1986, pp. 309–311). Así, Cristo se presenta como el Hombre Universal, verdadero cosmocrato y Verbo de Dios, en quien se recapitula y exalta la condición humana (Cullmann, 1959, pp. 79–81; Eliade, 1998, pp. 168–170).

El hombre tiene en el Jesús Cristo su modelo a seguir, su aspiración de ser, su guía a la santidad. El animal en su primitivismo, carencia de alma inmortal, no debía ser adorado como en las culturas paganas ni tomado como víctima inolatoria. Antes bien, las baja pasiones humanas, las proclividades pecaminosas en algunos de ellos eran representadas alegóricamente en el carnaval.

El carnaval y las mascaradas animales simbolizaban las inclinaciones pecadoras de los participantes, en un contexto de inversión simbólica del orden moral y social propio de la cultura festiva medieval (Bakhtin, 1987, pp. 10–12). La mascarada jugaba un papel central, pues ocultaba el verdadero rostro —aquel que reflejaba la humanidad y la semejanza divina—, y en ese eclipsamiento ontológico emergía la animalidad o bestialidad de la persona como fruto de su elección moral (Le Goff, 1985, pp. 157–159). Así, si lo propio del enmascarado era la glotonería, una máscara de puerco resultaba adecuada; otras representaciones se ajustaban a la medida de la inmoralidad: por ejemplo, si la lujuria dominaba al individuo, el macho cabrío lo alegorizaba con precisión, en consonancia con la tradición simbólica cristiana que asocia ciertos animales a vicios específicos (Pastoureau, 2011, pp. 72–74).

Retomando aquí nuestro tema de los *therians*, para ellos la máscara adquiere también una importancia central, pues, al igual que en el carnaval, oculta su “yoidad” humana y los conecta con su personificación animal; sin embargo, su carnaval cultural y posmoderno se configura, en buena medida, como una resignificación identitaria que puede interpretarse en tensión con la antropología cristiana tradicional (Maffesoli, 1996, pp. 45–47).

El animal que personifican no los vincula con una idea o noción de lo transgresor o pecaminoso sino con la nobleza y grandeza de dicho animal en una desvaloración implícita de lo humano y en su exaltación cristiana.

No quieren ser imitadores de Cristo, ni se asumen hechos a imagen y semejanza de Dios, todo lo contrario, y de allí su inversión de sentidos y jerarquías, quieren ser como los animales, como creaturas brutas e inocentes señaladas por nuestros antropocentrismo y teocentrismo como inferiores.

Exagerando esta desvaloración de lo animal, reducirse y comulgar con ello resultaba descender en la escala ontológica, una regresión a la condición inferior creatural, propia de la cosmovisión cristiana medieval que jerarquizaba el ser en grados (Le Goff, 1985, pp. 132–134). Solo los transgresores más radicales no se limitaban a portar una máscara en los días de carnaval, sino que, según la imaginación religiosa de la época, pactaban con el primero de todos los transgresores, el demonio, obteniendo de él la supuesta capacidad de mutar en animal (Russell, 1972, pp. 210–212). Tenemos así a los *malefici* —magos oscuros—, pero sobre todo a las brujas, acusadas de ser las amantes del señor de los infiernos, como lo describe el *Malleus Maleficarum*, donde se les atribuía la facultad de transformarse en animales, particularmente en gatas de color negro (Kramer & Sprenger, 1487/2007, pp. 93–95). De ahí proviene la persistente superstición de que encontrarse con un felino negro es signo de mala suerte, creencia arraigada en el folclore europeo cristiano (Briggs, 1976, pp. 178–180).

El racionalismo y, posteriormente, el positivismo —con su concomitante científicismo— dieron al traste con los dogmas religiosos y, de refilón, socavaron el teocentrismo como principio hegemónico en las sociedades occidentales, impulsando procesos de secularización y reeducación laicista (Comte, 1844/2000, pp. 45–47; Taylor, 2007, pp. 423–425). Sin embargo, dejaron intacto —e incluso reforzaron— el antropocentrismo, ahora bajo una forma secular y científicista, donde el hombre se erige como medida de todas las cosas y centro del conocimiento (Foucault, 1966/2007, pp. 322–324). El hombre volvía así a ocupar la primacía en el pináculo de la evolución y como agente transformador y explotador de la naturaleza, en consonancia con la lógica del progreso moderno articulado por la ciencia y la tecnología (Darwin, 1859/2009, pp. 490–492; Bacon, 1620/2000, pp. 67–69).

Desde estos entendidos el hombre liberado de Dios experimento el asombro de su fuerza transformadora: levanto ciudades y sobre todo industrias. Las máquinas potencializaron sus capacidades naturales a límites antes

impensables. ¿Qué de todo los portentos y milagros del cerebro humano eran capaces de imitar los irracionales, las bestias?

No con fundamento en la revelación sino en la ciencia y tecnología el ser humano afirmaba su superioridad y reinado sobre la naturaleza y todas sus creaturas. Nació así un nuevo tipo de especismo que sólo en fabulas y ficciones acerca al hombre y al animal como en las animaciones de Walt Disney con sus ratones, perros, patos... antropomorfizados.

En la literatura, el cine y la televisión también se ha jugado con la zoomorfización del hombre, como en El libro de la selva, con Mowgli, o el propio Tarzán de las historietas y del séptimo arte. En ambos casos, los personajes mantienen su humanidad y prevalencia con respecto a las bestias en cuyo entorno crecieron, encarnando la figura del “niño salvaje” que, pese a su crianza en la naturaleza, conserva su superioridad racional (Kipling, 1894/2008, pp. 15–18; Burroughs, 1912/2006, pp. 23–25). Mowgli y Tarzán son hombres que se bestializaron por una eventualidad en su vida, pero que aun en su entorno selvático reinaban sobre los animales; a su llamado, estos acudían, particularmente en el caso de Tarzán, reforzando su dominio sobre la naturaleza (Burroughs, 1912/2006, pp. 45–47). No son *therians* en estricto sentido; el *therian*, más bien de forma simbólica, se une a la manada de lobos, perros o zorros y se afirma igual a ellos, en ocasiones rechazando el especismo como principio jerárquico entre humanos y animales (Singer, 1975/1999, pp. 6–8).

No tardo mucho el hombre moderno en desencantarse de sus logros: las maquinas podían fallar o chocar y ser vencidas por las fuerzas de la naturaleza como el Titanic hundido por un iceberg. La tecnología utilizada para producir maquinas factoriales que a su vez fabricaba las mercancías que saturaban un mercado más global podía también emplearse para armar más y mejores armas para matarnos entre nosotros.

Dos guerras mundiales y la última de ellas coronada con el estallido de sendas bombas atómicas ayudaron a que nos desmitificáramos. He aquí el señor de la naturaleza a la que devasta y contamina apegado a su dogma del progreso imparable y ascendente.

Con la posmodernidad, entendida en parte como desencanto de la modernidad antropocentrista, emergieron también con fuerza los movimientos ambientalistas, a los que no les faltaron argumentos y testimonios para sostener una antropología crítica del ser humano, cuestionando su papel dominante sobre la naturaleza (Lyotard, 1979/2004, pp. 7–9; Latour, 1991/2007, pp. 136–138). En este marco, se ha llegado a sostener que los seres humanos actúan como una fuerza destructiva, casi como una plaga para el planeta, especialmente en el contexto del Antropoceno, donde la actividad humana altera los equilibrios ecológicos globales (Crutzen, 2002, pp. 23–24). Desde esta perspectiva, los animales aparecen como víctimas inocentes del dominio humano, lo que ha

dado lugar a corrientes éticas que buscan su protección frente al sufrimiento causado por los hombres (Singer, 1975/1999, pp. 3–5; Regan, 1983, pp. 243–245). Así, se configura un discurso que invierte el antropocentrismo clásico, proponiendo la necesidad de salvaguardar a los animales del impacto humano.

Liberarles del confinamiento en las granjas, luchar por sus derechos, renunciar a que sigan siendo explotados como en antaño jalando una yunta o una carreta ahora criados masivamente para usufructo de su carne, piel y hasta de sus huesos. Para sellar el compromiso con las personas no humanas había que renunciar al consumo de la proteína animal en todas sus modalidades, ni miel debían entrar en nuestra dieta. El veganismo como un dolerse y protesta por el maltrato sufrido por los animales en estas sociedades industriales condujo a cierto tipo de empatía para con las bestias que está presente en el therian. Más que en el discurso, en la performatividad de su movimiento, el therian declara de la forma más extravagante su anti-especismo. Si lo decidimos podemos ser como ellos en lo más etológico, estar a su altura; sí a la altura de los animales que saben cuál es su lugar en el cosmos; no como nosotros que queremos petrificar la vida para estudiarla, industrializarla, embazarla y venderla.

En otro plano, un tanto más filosófico la dignificación humana se redefinió empleando de insumo la propia filosofía y ciencia. No somos hechos a imagen y semejanza de Dios ¿Cuál Dios? ¿Alguien lo conoce lo ha visto? Somos hijos de natura como el resto de las creaturas del planeta.

No hay una esencia humana o un arquetipo divino de hombre. Vino así la deconstrucción del hombre como ser arrojado a la existencia, carente de un ser definido y acabado, en consonancia con la crítica posmoderna a las esencias y fundamentos últimos (Derrida, 1967/2007, pp. 158–160). En esta línea, el hombre es comprendido como una construcción histórica y contingente, sin una naturaleza fija, idea ya anticipada en el existencialismo (Sartre, 1946/2006, pp. 28–30). Todo este tiempo hemos sido esculpidos por las azarasas leyes de la evolución, a las que hoy incluso podemos comenzar a manipular, acelerar y orientar conforme a nuestros intereses y deseos, en el contexto de los avances biotecnológicos contemporáneos (Harari, 2015, pp. 365–367).

Hagamos al posthumano maquinizándolo, convirtiéndolo a cyborg, a reescribiendo su codificación genética ayudándolo a mutar. Todos los seres vivos como arcilla biológica que puede ser moldeada en el torno de las tecnociencias.

El movimiento therian con todo y su improvisación y espontaneidad es deudor de este poshumanismo quedándose de momento únicamente en el plano performativo, simbólico y estético. Los therians del mañana quizás estén dispuestos a entrar al laboratorio del Doctor Moreau dispuestos a renunciar a su humanidad convertidos un todo un personaje del musical Cats.

Siguiendo con la deconstrucción del hombre, una de las primeras ataduras que el pensamiento posmoderno cuestionó fue la del sexo biológico entendido como destino inmutable. Desde esta perspectiva, el género deja de ser una mera asignación al nacer y pasa a concebirse como una construcción identitaria vinculada a la autopercepción y a prácticas discursivas (Butler, 1990/2007, pp. 33–35). En este marco, las identidades trans han cobrado visibilidad dentro de los movimientos contemporáneos —como el LGBTQ+—, articulando una cultura que reivindica el derecho a la autodeterminación del sujeto (Stryker, 2008, pp. 1–3). No obstante, conviene distinguir analíticamente estos procesos de otros fenómenos emergentes: los llamados *therians* o identidades transespecie no forman parte del mismo campo conceptual ni político, aunque a veces se establezcan analogías discursivas en torno a la autodefinición (Plante et al., 2016, pp. 5–7). Así, más que una simple extensión del transexualismo, el fenómeno *therian* puede interpretarse como una expresión distinta —y más marginal— de las lógicas identitarias posmodernas, donde la subjetividad busca afirmarse a través de múltiples formas simbólicas de identificación.

Ya estamos en el terreno histórico y antropológico de los *therians* avizorando su génesis como tribu urbana, una tribu muy ligada con surgimiento y proliferación del Internet haya por los años 90 cuando surgieron ya en forma los *therians* siendo en esos momento aún un movimiento sin mucho peso, casi marginal.

Su estilo y algunos de sus modos más en lo estético y lúdico están prefigurados en la escena otaku o de la cultura pop japonesa con sus historietas o mangas, anime, videojuegos, música... Algunos de los seguidores de esta cultura gustan de disfrazarse de personajes de fantasía desde Mario Bros, pasando por Goku, Luffy hasta de Hello Kity... sí, entre el repertorio de este arte, el cosplay, están también los seres zoomórficos que tanto gustan al *therian*.

Como toda una subcultura del *cosplay*, tenemos a los *furros*, quienes gustan de ceñirse botargas de animales inspirados en el anime, el manga e incluso los videojuegos, como forma de entretenimiento y expresión lúdica dentro de comunidades específicas (Lamerichs, 2011, pp. 8–10). A estos les inspiran no tanto los animales en sí, sino sus personificaciones antropomórficas, como las que aparecen en obras como *Beastars* o en el anime *Aggretsuko* (la panda roja creada por Sanrio). En el caso del *furry fandom*, no hay necesariamente una pretensión de transformismo ontológico ni de identificación simbólica plena con el animal, sino más bien una práctica estética, performativa y comunitaria (Plante et al., 2016, pp. 10–12). Su movimiento, por tanto, no es esencialmente contestatario, sino que se circunscribe a espacios como convenciones de cómic, eventos de cultura pop y pasarelas de *cosplay*, donde prima el juego identitario y la creatividad.

Lo suyo es una asunto más estético y lúdico, cabría decir que estos componentes también están presentes en los therians; pero dan un paso adelante cuando afirman muy posthumanistamente que se identifican, aunque sea parcialmente, con el animal o los animales de su elección, pues hay que decirlo entre ellos hay fluides identitaria.

Se entiende esta variabilidad de caracterizaciones pues lo suyo es un asunto performativo, el juego de las máscaras, la maestría del disfraz, ejercida en el hermanamiento de pseudo jauría humana reconocida como una de tantas tribus urbanos. Ya colectivizaron su gusto y afición; pero, antes de que cobraran relevancia global, en las redes sociales e incluso en los espacios públicos ya figuraban una vanguardia en solitario de primeros therians, que aún no se reconocían bajo ese nombre pero que sintomáticamente ya habían asumido su mismo *ethos* y discurso identitario.

Los transespecies solitario entre el 2020 y el 2025 fueron toda una novedad de Internet y de las redes sociales algunos se convirtieron en auténticas celebridades. El público quiere entretenerse, los cibernautas necesitan diversión. Cualquier excentricidad es bien recibida. Es así que apareció Tom Peters, el hombre que se asume como uno de los primeros transespecies en su caso su animal identitario es un cachorro dálmata. Más no fue el único.

Otro caso fue el de Nano, una joven noruega, que desde los veinte años cambió su rutina de vida para asumir la caracterización y los hábitos de una gata. Su grado de compromiso con su condición transespecie resulto igual a la de Peters, afirmo en su oportunidad que el asunto de transformismo era incluso genético, que sus sentidos son más agudos, su vista tan buena que le permite ver, como todo felino, en la oscuridad lista para cazar ratones.

Ejemplos de estos therians de tiempo completo hay muchos, sólo por citar uno más tenemos a Toko, un japonés, que gasto 13 mil dólares en un disfraz hiperrealista de colliá que le permite no sólo caracterizarse, sino también interactuar como uno todo el tiempo. La empresa que le construyó y diseñó fue Zeppet. El gasto sin duda le resultó rentable, pues lo lanzó al estrellato en YouTube donde tiene un canal en el que comparte a ciento de miles de seguidores sus aventuras como perro humano.

Un primer avistamiento therian colectivo de revuelo global tuvo lugar en el 2023 cuando cientos de hombres con máscaras perrunas, bozales, collares, cadenas... (todo una indumentaria fetiche homo erótica) de la comunidad gay se reunieron para dar un aullido colectivo en la estación de ferrocarril Potsdamer Platz de Berlín.

Pasaron tres años para que el espíritu bestial volverá a poseer a un colectivo con una generación en particular asumiéndose como therians, la generación z. De un de repente, a comienzos del 2025 en las redes

sociales aparecieron videos de estos singulares personajes en su mayoría jóvenes marcando así una diferenciación con los therians solitarios (con excepción de la joven gato de Noruega) y con la manada gay de gustos fetichistas.

A diferencia de los therians solitarios radicales cuyo mutar identitario simbólico en bestia los asumían como total, una renuncia completa a su humanidad asumiendo los hábitos del animal elegido, los therians de esta tercera oleada no son tan integristas la mayoría, al ser entrevistados o en sus declaraciones en redes confiesan que sólo se identifican parcialmente con su bestia; su yoiedad animal es parcial; como sentido identitario de elección personal no enajena completamente su autopercepción, se siguen asumiendo, también parcialmente, como humanos quizá penduleando siguiendo el juego de las conveniencias, buscando lo mejor de ambos mundos.

Estamos ante un animismo postmoderno descafeinado de todo misticismo ancestral sin marcas del totemismo chamánico contagiado del anti especismo postmoderno; lo suyo no es una acción afirmativa de revaloración de una simbología sagrada animal se va más bien por la negación de lo humano en su demostración de su cariz pernicioso y violento con la naturaleza.

La alternativa para therians es el animal, creatura inocente, bella a la que idealiza en su juego performativo, un juego bastante serio, aunque parcial que no compromete toda su humanidad.

Aunque igual de emocional y caprichoso en su elección performativa que el furro, el therian lo supera al no quedarse en el rezago de lo meramente estético y lúdico, no los excluye a estos dos más añade a su posicionamiento un elemento identitario su representación es parte de su identidad e identificación.

El *furro* tiene una escena claramente construida en el ambiente friki y, más concretamente, en el ámbito otaku; fuera de ella, su figura suele reducirse a la de una botarga asociada al entretenimiento infantil, lo que evidencia el carácter contextual de esta práctica cultural (Lamerichs, 2011, pp. 12–14). El *therian*, por su parte, tiende a hacer apariciones más difusas o furtivas en espacios públicos y ha tenido una presencia más notoria en redes sociales, donde estas identidades encuentran mayor legitimación simbólica y visibilidad. A diferencia del *furry fandom*, el *therian* extiende su fantasía animal a más ámbitos de la vida cotidiana, articulando una narrativa que puede interpretarse como una forma de escape o crítica frente a un mundo percibido como hostil o deshumanizado, fenómeno característico de las sensibilidades posmodernas (Maffesoli, 1996, pp. 98–100). En este sentido, la apelación a lo animal funciona como refugio lúdico y simbólico ante el desencanto con la condición humana.

En una civilización que hizo de la libertad su himno más entonado y significativo, el therian corre en sus cuatro extremidades, desea, a su entender, experimentar la libertad más plena y pura, la de la bestia, por eso en su aventura salvaje-urbana le queda grande y estorboso la botarga furro, su atavío es básico y ligero, una máscara

y una cola prestos para su mascarada o postmoderno carnaval sin sentido de pecado pero si de licencia: ladra y maúlla; pero, sin renunciar completamente a sus prerrogativas culturales, sociales, económicas... humanas.

Por eso las críticas más indolentes a este movimiento provienen de los creyentes en Dios, Dios te hizo humano, si renuncias a tu humanidad, aunque sea en este juego de simulación y caracterización simbólica, entonces asume todas las consecuencias y vive tu animalidad en todas sus aristas: come y duerme en el piso, no uses celular, no juegues videojuegos. Punitivamente los detractores del movimiento les echan en cara este balance de lo que ganan y lo que pierden con su elección con su aparente afirmación desafiante: Dios no me hizo simbólicamente animal eso lo decidió el therian a través de autopercepción. Este desafío lo hace chocante a la mentalidad religiosa teísta pues es una renuncia necia y hasta involutiva: agradecido deberías estar por haber nacido humano, son los animales desde nuestra lógica antropocéntrica los que deberían envidiarte, si dueños fueran de algún entendimiento.

El ser descalificados y señalados por todos alimenta en los therian el victimismo; no hay rebeldía o insurgencia pro animal en ellos sino un sentimiento de que son excluidos por su exotismo, en todo momento es su elección ser víctima y pueden cesar su martirio cultural en cualquier momento, tan fácil como quitarse el antifaz y la cola y caminar bípedamente, confundirse con los demás.

Ser alguien ordinario, genérico como todos los demás, que insufrible condena... convertirte en lo que por destino o dictando biológico, social o cultural estas llamado a ser jamás, esto va en contra de los dictados de una era que le dio la bienvenida a la vacuidad y a la vulneración de toda autoridad e imperativo... ya no hay modelos hegemónicos, nos alejamos gradualmente del antropocéntricos para atomizarnos en un egocéntricos en el que admiración discurre más hacia los terrenos de la fantasía y no de la creencia religiosa o del humanismo. En estos términos resulta retardarlo la viaja admiración por el hombre Dios y sus imitares los santos o por algún proto-hombre más secular en esta misantropía identitaria-cultural.

El atrevimiento de renunciar simbólicamente a la condición humana es todavía un asunto de una minoría cultural principalmente de centennials y de alfas. Pero cabría preguntarse si acaso no son ellos la primera avanzada de un transhumanismo todavía en gestación: Cuándo tengamos el poder de reinscribir nuestro genoma humano o de implantarnos partes cibernéticas que nos asemejen a un androide ¿Habría que convencer a los habitantes de nuestra global y postmoderna sociedad para aceptar los dones y mejoras de la tecno-ciencia? ¿No cimbrara los pisos de los laboratorios la estampida de los therians ansiosos por ser mutados en el animal de su predilección?

¿Serán los therian un síntoma anticipado de una misantropía arengada eufemísticamente por poshumanistas que quiere ver sus sueños cumplidos por una tecnociencia obediente a los dictados y pautas

filosóficas del transhumanismo? Más que una tribu urbana en forma, con una escena cultural consolidada con consumos culturales definidos, no pasarán de ser un fenómeno de Internet que tuvo sus contados días de impacto, novedad y fama... Usted que me lee ¿Cuántos therians conoce, a cuantos ha visto... más allá de los que aparecen en YouTube, Tik Tok, Facebook...?

Considerarlos neurodivergentes con gusto excéntricos y pueriles es también un diagnóstico psicológico colectivo inexacto pues serían más persistente en su posicionamiento ante la sociedad y no un mero espectáculo de redes sociales con sospecha para algunos de montaje o de cortina de humo.

Antropológicamente los therians califican a lo sumo como movimiento global de tribu urbana minoría y no consolidada que irá cayendo en el olvido en el mediano plazo; pero que quizás en un futuro resurja cuando la humanidad prometeicamente alcance el poder tecnocientífico para reinventarse a su conveniencia, antojo o capricho el therian del mañana no se pondrá una máscara, sino que comprara la poción no milagrosa sino genetista que lo ayude a mutar, metamórficamente, en el animal de su elección. Bienvenido hombre lobo de laboratorio.

Referencias:

- Bacon, F. (2000). *Novum Organum*. Alianza Editorial.
- Bakhtin, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Alianza Editorial.
- Balthasar, H. U. von. (1986). *Teodramática: La acción*. Ediciones Encuentro.
- Briggs, K. (1976). *An encyclopedia of fairies*. Pantheon Books.
- Brown, R. E. (1994). *An introduction to New Testament Christology*. Paulist Press.
- Burkert, W. (1985). *Greek religion*. Harvard University Press.
- Burroughs, E. R. (2006). *Tarzan of the Apes*. Penguin Books.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós. (Obra original publicada en 1990)
- Castaneda, C. (2001). *Las enseñanzas de Don Juan: Una forma yaqui de conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Comte, A. (2000). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza Editorial.
- Copenhaver, B. P. (1992). *Hermetica: The Greek Corpus Hermeticum and the Latin Asclepius*. Cambridge University Press.
- Crutzen, P. J. (2002). Geology of mankind. *Nature*. 415(6867), 23–24. Springer Nature.
- Cullmann, O. (1959). *Cristología del Nuevo Testamento*. Ediciones Sígueme.
- Darwin, C. (2009). *El origen de las especies*. Alianza Editorial.

- Derrida, J. (2007). *De la gramatología*. Siglo XXI Editores.
- Dodds, E. R. (2008). *Los griegos y lo irracional*. Alianza Editorial.
- Durkheim, É. (2008). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial.
- Eliade, M. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966)
- Freud, S. (2012). *El yo y el ello*. Alianza Editorial.
- Girard, R. (1983). *La violencia y lo sagrado*. Anagrama.
- Graves, R. (2009). *Los mitos griegos*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1955)
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: De animales a dioses*. Debate.
- Heelas, P. (1996). *The New Age movement: The celebration of the self and the sacralization of modernity*. Blackwell Publishers.
- Hesse, H. (2003). *El lobo estepario*. Alianza Editorial.
- Homero. (2000). *Odisea*. Editorial Gredos.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Kipling, R. (2008). *The jungle book*. Oxford University Press.
- Kramer, H., & Sprenger, J. (2007). *Malleus Maleficarum*. Dover Publications.
- Lamerichs, N. (2011). *Stranger than fiction: Fan identity in cosplay*. *Transformative Works and Cultures*, 7. Organization for Transformative Works.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Siglo XXI Editores.
- Le Goff, J. (1985). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Gedisa.
- Lévi-Strauss, C. (2002). *El totemismo en la actualidad*. Fondo de Cultura Económica.
- López Austin, A. (1980). *Cuerpo humano e ideología: Las concepciones de los antiguos nahuas* (Vol. 1). UNAM.
- Long, A. A. (1996). *Hellenistic philosophy: Stoics, Epicureans, Sceptics*. University of California Press.
- Liotard, J.-F. (2004). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution*. Plenum Press.
- Maffesoli, M. (1996). *El tiempo de las tribus*. Icaria.
- Moffitt, M. (2019). *Identity performance and digital culture*. Routledge.

- Otto, W. F. (1965). *Dionysus: Myth and cult*. Indiana University Press.
- Pastoureau, M. (2011). *Bestiarios de la Edad Media*. Paidós.
- Plante, C. N., Reysen, S., Roberts, S. E., & Gerbasi, K. C. (2016). *The therian community, identity, and species identification*. FurScience.
- Radhakrishnan, S. (1953). *The principal Upanishads*. Harper & Brothers.
- Regan, T. (1983). *The case for animal rights*. University of California Press.
- Russell, J. B. (1972). *Witchcraft in the Middle Ages*. Cornell University Press.
- Sartre, J.-P. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa.
- Singer, P. (1999). *Liberación animal*. Editorial Trotta.
- Stryker, S. (2008). *Transgender history*. Seal Press.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Harvard University Press.
- Tylor, E. B. (2010). *Primitive culture*. Cambridge University Press.
- Tucci, G. (1980). *Teoría y práctica del mandala*. Barral Editores.
- Vernant, J.-P. (1990). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Ariel.