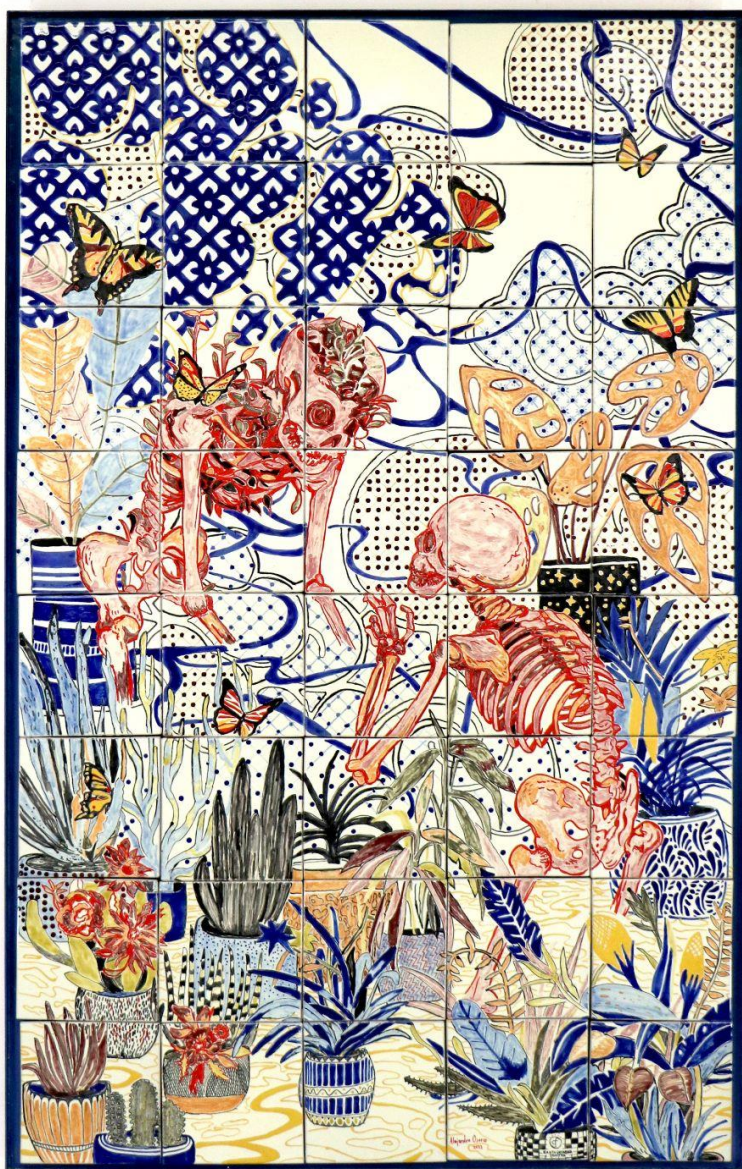


Educación, cultura y desarrollo en un contexto de cambio



Ernesto Cortés García
Adelina Espejel Rodríguez
(Coordinadores)



Ernesto Cortés García
Adelina Espejel Rodríguez
(Coordinadores)



Educación, cultura y desarrollo en un contexto de cambio

Ernesto Cortés García
Adelina Espejel Rodríguez
Coordinadores

D.R. © Universidad Autónoma de Tlaxcala
Av. Universidad No. 1, Santa María Acuitlapilco
C.P. 90006, Tlaxcala, México
www.uatx.mx

Primera edición: 27 de octubre de 2025

ISBN: 978-607-545-145-9

Esta obra fue dictaminada por pares académicos. Esta edición y sus características son propiedad del CIISDER de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización previa por escrito de los editores.

Hecho en México
Made in Mexico

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Serafín Ortiz Ortiz

Rector

Alejandro Palma Suárez

Secretario Académico

Margarita Martínez Gómez

Secretaria de Investigación Científica y Posgrado

Diana Selene Ávila Casco

Secretaria de Extensión Universitaria y Difusión Cultural

Miguel Moisés García de Oca

Secretario Administrativo

Roberto Carlos Cruz Becerril

Secretario Técnico

Gloria Ramírez Elías

Secretaria de Autorrealización

José Alfonso Lima Gutiérrez

Coordinador General del Centro de Investigaciones

Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER)

Portada:

Alejandro Osorio

ESTÁTICA DOMÉSTICA I, 2022

Mosaicos de talavera

165 x 105 cm

Índice

Introducción	8
Parte I. Educación en un contexto de cambio	14
1. Orientaciones axiológicas en la educación profesional de las artes y su impacto en la sociedad	15
<i>Ernesto Cortés García</i>	
2. Las actividades artísticas y su importancia en la vida escolar y cotidiana de los jóvenes del nivel medio superior	46
<i>Adelina Espejel Rodríguez y Ernesto Cortés García</i>	
3. Los horizontes de la Ciencia en México y Bolivia. Un análisis comparado	71
<i>Ximena Roncal Vattuone</i>	
Parte II. Desarrollo: Producción artesanal	93
4. Producción simbólica y consumo del signo de la Talavera	94
<i>Miriam Luzán Cervantes y Juan Reyes Álvarez</i>	
5. La industria artesanal del pan de fiesta como eje de la reproducción social local de San Juan Huactzinco, en el contexto de la metropolización poblano-tlaxcalteca	118
<i>Sergio Alejandro Pérez Muñoz</i>	
Parte III. Desarrollo cultural y artístico	136
6. Precarización laboral de artistas visuales en la Ciudad de Puebla desde el enfoque del trabajo no clásico, en un contexto de pospandemia	137
<i>Vanessa Parody Lozano</i>	
7. El tianguis cultural del chopo como patrimonio cultural inmaterial de la Ciudad de México: entre la contracultura y la contradicción	156
<i>Karla Ruiz Rodríguez y Raúl Rubén Lozada Ortega</i>	

Introducción

El libro *Educación, cultura y desarrollo en un contexto de cambio* ofrece un análisis profundo sobre diversas problemáticas y fenómenos socioculturales que se manifiestan en un escenario contemporáneo de transformación constante. A lo largo de sus capítulos, se abordan temas que van desde la educación artística y su impacto en la construcción de identidades culturales, hasta la precarización laboral de los artistas visuales en el contexto posterior a la pandemia. Asimismo, se exploran procesos de patrimonialización, producción artesanal, políticas científicas y las implicaciones de estos fenómenos en la reproducción social y cultural de comunidades específicas. Cada uno de estos estudios propone enfoques teóricos y metodológicos que permiten comprender fenómenos particulares en contextos locales, y a su vez, conectarlos con procesos más amplios vinculados a la modernización, la globalización, la urbanización y la digitalización.

En este marco, se reúnen diversas reflexiones críticas que articulan perspectivas metodológicas y teóricas heterogéneas, con el propósito de comprender la complejidad de los procesos culturales y educativos en México y América Latina. Los autores presentan sus análisis a partir de estudios de caso, revisiones teóricas y análisis comparativos que plantean interrogantes sobre la función de la educación, el arte y la cultura en un entorno caracterizado por desigualdades estructurales y retos emergentes. Se proponen categorías de investigación que consideran fenómenos como la hibridación cultural, la circulación global de mercancías simbólicas y la persistencia de prácticas locales que resisten a la tendencia homogeneizadora de la globalización. En este sentido, los autores consideran pertinente adoptar marcos teóricos provenientes de la teoría crítica, la sociología de la educación, los estudios culturales y la teoría decolonial. Con ello, se ofrece una aportación valiosa al debate actual en torno a la educación y la cultura, especialmente en un escenario de cambio que exige nuevas estrategias de análisis y propuestas innovadoras para el desarrollo.

La publicación de *Educación, cultura y desarrollo en un contexto de cambio* se propone como un esfuerzo colectivo por comprender y analizar fenómenos socioculturales contemporáneos desde perspectivas críticas y diversas. Este compendio de estudios refleja la preocupación por problemáticas que atraviesan disciplinas como la educación, la cultura, el arte, la economía y la política, en un escenario de transformación constante caracterizado por dinámicas globales y locales que interactúan de manera compleja. Por ello, uno de los objetivos

centrales de esta obra es generar un diálogo interdisciplinario que enriquezca la comprensión de problemáticas contemporáneas, vinculadas tanto a las políticas públicas y culturales, como a las prácticas cotidianas de resistencia y transformación.

En síntesis, este libro constituye un ejercicio de articulación crítica entre enfoques teóricos diversos y análisis empíricos rigurosos que buscan visibilizar fenómenos culturales y educativos complejos en la región latinoamericana. A través de estudios que examinan desde procesos de producción simbólica y reproducción social hasta dinámicas de precarización laboral y patrimonialización, se construyen lecturas que permiten identificar aspectos comunes y divergentes en dichos fenómenos.

La primera parte del libro, dedicada a la educación en escenarios de transformación, comienza con el capítulo “*Orientaciones axiológicas en la educación profesional de las artes y su impacto en la sociedad*”, en el que Ernesto Cortés García explora cómo las orientaciones axiológicas —entendidas como sistemas de valores que guían las prácticas artísticas y pedagógicas— influyen de manera decisiva en la formación de jóvenes creadores en instituciones de educación superior. En este texto se analiza cómo dichas orientaciones configuran la manera en que los artistas comprenden su práctica, su relación con la tradición artística y su posicionamiento ético y estético frente a la sociedad contemporánea.

Asimismo, se discuten las tensiones entre paradigmas conservadores, que buscan preservar ciertos cánones establecidos, y perspectivas progresistas que pretenden renovar la enseñanza artística desde enfoques críticos y decoloniales. Se plantea también cómo estas orientaciones se vinculan con procesos epistemológicos que desafían visiones hegemónicas del arte y la cultura, al tiempo que promueven la diversidad de enfoques. Finalmente, se examina el impacto de estas orientaciones en la producción artística contemporánea, especialmente en su relación con el sistema del arte y los mecanismos de validación que operan en un contexto globalizado.

La relevancia de las actividades artísticas como herramientas fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes de nivel medio superior es abordada por Adelina Espéjelo Rodríguez y Ernesto Cortés García en el capítulo *Las actividades artísticas y su importancia en la vida escolar y cotidiana de los jóvenes del nivel medio superior*. En este trabajo se analiza su impacto en dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales.

A través de entrevistas y estudios de caso, se evidencia que las experiencias artísticas no sólo fortalecen habilidades técnicas y creativas, sino que también contribuyen a la construcción de identidades individuales y colectivas. La práctica artística favorece la

expresión emocional y ofrece un espacio seguro para explorar y comunicar sentimientos, ideas y preocupaciones personales.

Además, se destacan sus aportes en el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias comunicativas, así como en el fortalecimiento de la autoestima y el sentido de agencia en los jóvenes. Estas prácticas también se vinculan con la generación de un sentido de pertenencia y comunidad, especialmente en contextos educativos que promueven la inclusión y la diversidad como principios fundamentales.

El capítulo concluye con una reflexión sobre los desafíos que enfrentan las actividades artísticas en un sistema educativo que privilegia el rendimiento académico estandarizado. En este sentido, se subraya la urgencia de promover políticas públicas que reconozcan el valor integral de las artes en la formación de las nuevas generaciones, no sólo como complemento, sino como eje transformador de los procesos educativos y sociales.

En el capítulo *Los horizontes de la ciencia en México y Bolivia. Un análisis comparado*, Ximena Roncal Vattuone presenta un análisis comparativo entre ambas naciones en torno a sus políticas científicas y tecnológicas, considerando tanto sus trayectorias históricas como los desafíos actuales que enfrentan en materia de investigación y desarrollo.

El texto aborda las implicaciones culturales de estos procesos, especialmente en lo relativo a la relación entre el conocimiento científico y los saberes locales, así como su potencial para contribuir a la construcción de modelos de desarrollo más inclusivos y sostenibles. En este sentido, se examinan las diferencias en términos de inversión, infraestructura, desarrollo y aplicación de la investigación científica, destacando sus repercusiones en el desarrollo socioeconómico de ambos países.

Asimismo, la autora profundiza en cómo la ciencia se articula con los sistemas educativos y el impacto que ello tiene en la formación de nuevas generaciones de investigadores, así como en la producción de conocimiento pertinente para sus respectivos contextos. Este análisis comparativo permite identificar puntos de convergencia y divergencia en las políticas adoptadas por México y Bolivia, así como los retos y oportunidades que enfrentan en un entorno globalizado, donde la ciencia y la tecnología desempeñan un papel central en la definición de las agendas políticas, educativas y económicas.

La segunda parte del libro reúne dos capítulos que cuestionan el concepto de desarrollo en relación con la producción artesanal. El primero, titulado *Producción simbólica y consumo del signo de la Talavera*, es una contribución de Miriam Luzán Cervantes y Juan Reyes Álvarez, quienes analizan la Talavera como un producto artesanal cargado de significados

culturales complejos, que abarcan desde su valor patrimonial hasta su inserción en mercados globalizados.

En este capítulo se discuten las tensiones entre la preservación de técnicas tradicionales y la adaptación a las demandas comerciales, lo que implica profundos procesos culturales orientados a mantener una percepción de autenticidad. Se examinan también las estrategias de promoción y mercantilización de la Talavera en contextos internacionales, donde se debate entre conservar su identidad original o modernizarla para competir globalmente.

El análisis considera además la influencia de las políticas culturales en la preservación y promoción de este patrimonio, así como el papel de instituciones gubernamentales, asociaciones de artesanos y actores privados en la regulación de su producción y comercialización. Asimismo, se exploran las implicaciones simbólicas de la Talavera en la construcción de identidades locales y regionales, destacando cómo su significado se transforma al insertarse en los mercados internacionales y convertirse en objeto de consumo cultural. Finalmente, se abordan las estrategias de resistencia que algunos artesanos adoptan para preservar la autenticidad de sus técnicas, frente a las exigencias comerciales y la creciente demanda de productos que combinen tradición e innovación.

El segundo capítulo, *La industria artesanal del pan de fiesta como eje de la reproducción social local de San Juan Huactzinco, en el contexto de la metropolización poblano-tlaxcalteca*, de Sergio Alejandro Pérez Muñoz, examina cómo la producción artesanal del pan de fiesta constituye un eje central en la reproducción social de San Juan Huactzinco, un municipio que enfrenta desafíos derivados de la urbanización acelerada y la expansión metropolitana.

A partir de un enfoque etnográfico —que incluye entrevistas con panaderos, observación participante y análisis documental— se analiza cómo esta actividad tradicional se adapta a procesos de urbanización y modernización, sin perder su dimensión cultural y simbólica. Además, se reflexiona sobre el pan de fiesta como mecanismo de resistencia cultural frente a presiones económicas y sociales externas, preservando identidades comunitarias y fortaleciendo redes de cooperación familiar y vecinal.

El capítulo también aborda los desafíos que enfrenta su comercialización frente a la competencia de productos industriales y la necesidad de modernizar técnicas productivas para responder a las demandas actuales sin comprometer su autenticidad. Este análisis revela que la industria artesanal del pan de fiesta no sólo cumple una función económica relevante, sino que también posee un profundo significado en la construcción de identidades colectivas y en la reproducción social de la comunidad.

La tercera parte del libro problematiza el desarrollo desde una perspectiva centrada en el ámbito cultural y artístico. Se inicia con el capítulo *Precarización laboral de artistas visuales en la Ciudad de Puebla desde el enfoque del trabajo no clásico, en un contexto de pospandemia*, de Vanessa Parody Lozano. En este trabajo se examina la precarización laboral que enfrentan los artistas visuales en Puebla, particularmente en un escenario pospandémico marcado por la inestabilidad económica, la reducción de oportunidades de exhibición y la falta de apoyo institucional.

A través de entrevistas y estudios de caso, se exploran conceptos como trabajo no clásico, configuración social y economías creativas, para analizar las condiciones laborales de este sector caracterizado por la informalidad y la ausencia de contratos estables. El texto aborda las estrategias de los artistas para enfrentar la precariedad, como la diversificación de sus actividades creativas, la autogestión y la construcción de redes colaborativas que permiten mitigar las desigualdades del sistema artístico.

Asimismo, se reflexiona sobre las dificultades para acceder a financiamientos públicos o privados, así como sobre las implicaciones de la digitalización de las prácticas artísticas, en un contexto donde la visibilidad virtual se ha vuelto indispensable para su sostenibilidad. Este análisis permite visibilizar las formas de adaptación y resistencia que adoptan los artistas visuales frente a un entorno adverso, y subraya la urgencia de políticas culturales que reconozcan sus necesidades específicas y promuevan condiciones laborales más justas.

El siguiente capítulo, *El Tianguis Cultural del Chopo como patrimonio cultural inmaterial de la Ciudad de México: entre la contracultura y la contradicción*, de Karla Ruiz Rodríguez y Raúl Rubén Lozada Ortega, analiza el caso del Tianguis desde su carácter contracultural hasta su reciente declaratoria como patrimonio cultural inmaterial. Se exploran las dinámicas de este proceso de institucionalización, y se discuten las tensiones que implica que un espacio concebido como foro alternativo y subversivo sea reconocido oficialmente por las instancias culturales. El capítulo pone de relieve las contradicciones entre la lógica patrimonialista del Estado y las formas de resistencia cultural que caracterizan al Chopo, abriendo una discusión necesaria sobre los límites, alcances y disputas en torno a la noción de patrimonio inmaterial.

Las tensiones entre institucionalización y resistencia cultural se manifiestan en los debates sobre la autenticidad del Tianguis, la participación de sus actores fundadores y la incorporación de nuevos participantes con intereses divergentes. Además, se examina cómo la oficialización del Chopo como patrimonio cultural puede alterar su esencia contracultural y los

significados que le atribuyen quienes lo integran, especialmente aquellos que consideran que dicha declaratoria desvirtúa sus objetivos originales.

Este capítulo también analiza cómo el Chopo ha funcionado como un espacio de resistencia frente a las políticas culturales centralizadas y como un punto de encuentro para diversas subculturas urbanas. Se reflexiona sobre su papel en la construcción de identidades colectivas, su apropiación simbólica por parte de distintos actores sociales, y las formas en que la institucionalización puede modificar su dinámica interna y su sentido de pertenencia.

En conclusión, el libro ofrece análisis diversos y rigurosos que contribuyen a comprender la complejidad de los fenómenos culturales, educativos, económicos y sociales actuales. Cada capítulo, desde sus propios enfoques teóricos y metodológicos, proporciona herramientas valiosas para el estudio de problemáticas que abarcan desde la educación artística y la reproducción social de tradiciones, hasta la precarización laboral en el arte y los debates en torno al patrimonio cultural.

Esta obra evidencia la necesidad de formular nuevas categorías de análisis que respondan a contextos dinámicos y en constante transformación. La articulación de teorías críticas, estudios culturales, enfoques decoloniales y metodologías cualitativas permite visibilizar tanto los procesos de resistencia cultural como las formas de adaptación frente a los desafíos de la modernidad global y la globalización neoliberal. Asimismo, se subraya la importancia de reflexionar sobre las tensiones entre la institucionalización de prácticas culturales y sus significados originales, así como sobre las implicaciones que la digitalización, la comercialización y la urbanización tienen en las dinámicas culturales contemporáneas.

Este libro abre un espacio de diálogo crítico que invita a cuestionar las categorías tradicionales de análisis y propone nuevos enfoques para comprender las realidades contemporáneas. En este sentido, se plantea la urgencia de generar propuestas innovadoras que permitan afrontar los desafíos de un mundo profundamente desigual y globalizado, en el que la educación, la cultura y el arte desempeñan un papel clave en la construcción de alternativas viables, inclusivas y justas.

Así, esta obra ofrece un análisis profundo de fenómenos específicos y busca trazar caminos para crear nuevas metodologías que contribuyan a comprender y transformar las realidades sociales, culturales y educativas desde perspectivas críticas y contextualizadas.

Esta publicación es una invitación abierta a investigadores, docentes, artistas, gestores culturales y actores sociales a seguir explorando estas temáticas desde sus propias experiencias y territorios, aportando al fortalecimiento de un campo de estudio en constante transformación.

Con ello, se constituye como una contribución relevante para quienes buscan construir un conocimiento comprometido con la justicia social y cultural.

Ernesto Cortés García
Adelina Espejel Rodríguez

Educación en un contexto de cambio

Orientaciones axiológicas en la educación profesional de las artes y su impacto en la sociedad

Ernesto Cortés García¹

Introducción

La educación artística en el nivel superior enfrenta el desafío de responder a las circunstancias de su tiempo, reinterpretando los paradigmas axiológicos heredados de la modernidad, en un mundo donde los valores estéticos y éticos están profundamente entrelazados con las estructuras de poder social y económico. Este capítulo examina cómo las orientaciones axiológicas en la formación de los jóvenes artistas inciden y, a su vez, son moldeadas por el contexto político y cultural contemporáneo. Para ello, se propone un análisis crítico de las dinámicas de conservadurismo y progresismo que han configurado la enseñanza del arte hasta la fecha.

Juan Acha proporciona una base teórica sobre la dualidad de las motivaciones axiológicas en el ámbito artístico —entre el “arte por el arte” y el “arte comprometido”—, mientras que Bolívar Echeverría ofrece una visión cuádruple del ethos estético, en diálogo con la reconfiguración del sistema-mundo en la fase del capitalismo avanzado. Con ello, sugiere que los valores y las actitudes sociales pueden comprenderse desde una perspectiva histórica y estética. Este marco teórico se complementa con la consideración de los paradigmas educativos vigentes y la manera en que estos pueden estar enraizados en —o desafiar— el ethos capitalista predominante.

Al explorar estos temas, se busca identificar cómo las instituciones de educación artística pueden fomentar en los futuros artistas una comprensión más profunda de su papel en la sociedad: no solo como creadores de objetos estéticos, sino como actores sociales capaces de impulsar cambios culturales y sociales significativos. Este análisis se sustenta en una crítica al modelo educativo tradicional y a su andamiaje epistemológico, y plantea la necesidad de un enfoque más inclusivo y crítico, a partir del giro decolonial, que prepare a los artistas para redefinir las normas culturales y artísticas en un contexto posmoderno marcado por la globalización cultural y económica.

¹ Artista y gestor cultural. Doctor en Economía Política del Desarrollo por la BUAP. Estancia Posdoctoral del Programa “Investigadoras e investigadores por México” en el CIISDER de la UATx

La axiología en la educación superior de las artes

Las orientaciones axiológicas, entendidas como la reflexión teórica sobre los valores, pueden observarse desde una doble perspectiva: una ética, de carácter supraindividual, y otra moral, centrada en el campo de acción individual (Morin, p. 17). Esta distinción permite plantear una visión dialógica más amplia que la concepción dialéctica ética-moral, la cual tiende a reducir la configuración de los valores y la toma de decisiones a una oposición antagónica.

En el ámbito de la educación profesional del arte, resulta fundamental analizar cómo se configuran las actitudes de los jóvenes creadores respecto a su práctica. Con la distancia histórica suficiente, es posible cuestionar la visión dual propuesta por Juan Acha (2008, p. 66) sobre “las motivaciones axiológicas, las finalidades y los móviles profesionales que impulsan a todo productor de bienes culturales”. Según el autor, esas actitudes remiten a adoptar una postura progresista o conservadora, según la conciencia individual sobre las posibilidades de la sociedad y la elección de aquellas actitudes capaces de orientar su trabajo hacia la creatividad (Acha, 2008, p. 65).

En el contexto actual, al observar las dinámicas sociales y culturales en las que se inscriben las instituciones de educación superior en artes, puede establecerse un panorama crítico que remite al modelo de la sociedad moderna como producto —y a la vez proyecto inconcluso— de la Ilustración. La oposición entre conservadurismo y progresismo responde a cuestionamientos hacia el modelo cultural hegemónico de la modernidad, sustentado en el capitalismo, así como a la emergencia de modelos contrahegemónicos que se nutren de la teoría crítica de raíz marxista.

Desde esta perspectiva, los dos paradigmas sociales que han influido en la educación —el liberal y el crítico— contienen en su interior una axiología que da forma a la educación artística, expresada en la relación dialéctica entre el arte por el arte y el arte comprometido (Acha, 2008). Se ha avanzado en el análisis de esta tensión mediante el concepto de *ethos histórico*, elaborado por Bolívar Echeverría (1998), quien desde la filosofía crítica de la modernidad plantea que los valores y actitudes se encuentran arraigados históricamente en los grupos sociales. Cuando se entienden en interrelación con el campo estético, estos constituyen un modo de ser y actuar que se reitera a lo largo del tiempo y que da lugar a distintas formas de lo humano.

La visión del *ethos histórico* de Bolívar Echeverría (1998) plantea que los modos de ser se reiteran a lo largo del tiempo como principios de organización de la vida social, constituyendo distintas formas de manifestación de lo humano. A partir de estos principios,

para el estudio de la modernidad y del hecho capitalista, Echeverría propone un *ethos* cuádruple —realista, clásico, romántico y barroco—, cada uno con su correspondiente expresión estética. Estas unidades de análisis, entendidas como formas históricas de lo social en interacción con sus circunstancias, permiten vislumbrar la práctica axiológica impulsada desde la escuela en relación con el sistema del arte.

Axiología de una educación liberal y realismo estético

Desde la sociología de la educación, el pensamiento único o singular puede inscribirse dentro del paradigma liberal, cuyo objetivo ha sido formar ciudadanos orientados a consolidar el Estado-nación bajo un modelo estructural de corte civilizatorio. La implementación de una política nacionalista en la educación, en determinados contextos, promovió a través de la cultura y las artes una estrategia de unificación social mediante un discurso institucionalizado de identidad. En el caso mexicano, esto conllevó la marginación e invisibilización de una pluralidad étnica y cultural.

Imagen 1. *Mestizo*. Atribuido a Cristobal Lozano, 1770.



Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mestiso_1770.jpg

El *ethos histórico* que se corresponde con este paradigma educativo liberal es el realista. Dentro de la tradición estética, el realismo se vincula a una forma dominante de representación de la realidad, que parte de la idea de que los objetos son artísticamente representables a través

de una percepción directa de lo real. Traducido al lenguaje de la economía política, este modo de ver intenta resolver las contradicciones inherentes al capitalismo mediante una representación que produce una apariencia de la realidad como un hecho “social-natural”; es decir, como una estructura incuestionable donde no caben otras alternativas al sistema vigente, que se presenta como el “fin de la historia” en el desarrollo del mundo de la vida (Echeverría, 1998).

La axiología derivada de esta ética-estética, al estar inmersa en las relaciones sociales y sus prácticas, les transfiere a los valores un carácter de universalidad. Esta pretendida objetividad busca hacerlos pasar como ideales atemporales e invariables, tal como ocurre en el positivismo respecto a la teoría, y en el arte respecto a los ideales normativos de verdad y belleza que se promueven como absolutos.

**Imagen 2. *El triunfo de la ciencia y el trabajo sobre la envidia y la ignorancia.*
Juan de Mata Pacheco a partir de Juan Cordero. 1906**



Fuente: <https://musal.emuseum.com/objects/83/el-triunfo-de-la-ciencia-y-el-trabajo-sobre-la-envidia-y-la?ctx=>

Partir de la estética neoclásica para construir una axiología crítica

El pensamiento crítico constituye un posicionamiento opuesto al que se desprende del ethos realista. Más que asumir una forma de pensamiento espontáneo o naturalista, una formación comprometida con la sociedad requiere partir de la conciencia de que no todo lo que se ve es lo que es, y que es posible imaginar otras alternativas frente a las lógicas del capitalismo.

Desde el ethos clásico, es posible tomar cierta distancia crítica y reconocer dichas alternativas frente a las relaciones de dominación entre opresor y oprimido, a partir de las circunstancias sociales en las que se vive. Sin embargo, al encontrarse el sujeto inmerso en estas condiciones —en el ritmo acelerado de la vida moderna— suele terminar aceptándolas como irremediables e inevitables. Este sometimiento se asume como un destino trágico, donde la fuerza de trabajo se ve obligada a sacrificarse para mantener el funcionamiento del sistema.

Imagen 3. *El suplicio de Cuauhtémoc* Leandro Izaguirre (1892).



Fuente: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/cuauhtemoc-ultimo-emperador-aztecas_12275

En la historia moderna, la correspondencia estética del ethos clásico puede encontrarse en el arte neoclásico, que plasmó los ideales ilustrados y prefiguró el paradigma liberal de la educación. En esta estética, la aprehensión del objeto representado solo es posible en la medida en que lo percibido se adecúa a un ideal previo (Echeverría, 1998). A modo de alegoría, la

imagen —o lo percibido de ella— representa en su significado algo distinto o más amplio, como una manifestación ideológica.

De acuerdo con el paradigma, la comprensión de este tipo de representación requiere de la posesión de ciertos códigos culturales y simbólicos. Se requiere instruirse en su hermenéutica, en una narrativa de valores ilustrados que se transmite como tradición heredada a través de un proceso educativo. Solo así es posible descifrar su significado profundo y entender su carga ideológica.

Siguiendo la categoría estética de lo “bello”, heredada del arte clásico, las “bellas artes” continuaron configurando los parámetros ético-estéticos —lo bueno y lo verdadero— al servicio de una élite intelectual. Bajo esta visión, el proyecto ilustrado impuso esta forma estética como una moral superior y universal, cuyos orígenes se remontan a la antigüedad clásica, entendida como un *ethos* al que la sociedad en su conjunto debía aspirar.

Si la forma bella se propone como transmisora de lo verdaderamente bueno —como una forma elevada de lo moral—, requiere también de un método que le permita aproximarse a la “verdad última” de las cosas. El tránsito de la fe religiosa hacia la racionalidad científica en la Ilustración implicó un desplazamiento del entendimiento mágico-tradicional del mundo hacia una dimensión cuasi científica, que culminó en la autonomía del arte, expresada en la axiología del “arte por el arte”.

De este modo, el sistema social construyó un subsistema “autónomo” del arte, con sus propias instituciones, agentes sociales, historia y cuerpo teórico, los cuales en conjunto le otorgan legitimación como arte considerado “bueno y verdadero”.

Históricamente, la educación ha funcionado como transmisora de esta tradición y de los valores predeterminados por la cultura hegemónica, legitimada por los grupos que detentan el poder político y económico. Así, el arte que logra consolidarse dentro de las instituciones —en los circuitos de exhibición y promoción artística, tanto públicos como privados— es aquel que queda representado en los programas educativos en los distintos niveles académicos.

Poco se cuestionan los valores e intereses que se plasman en las obras promovidas por estas instituciones, centradas principalmente en su superficie técnica, la exaltación de la genialidad artística y los ideales estéticos occidentales dominantes. Esta exaltación contribuye a reforzar un canon que invisibiliza otras formas de creación.

Por otro lado, el progresismo —surgido de los ideales de la modernidad— ha buscado trascender el trabajo abstractamente espiritual de raíz hegeliana, proponiendo no sólo interpretar el mundo, sino transformarlo, tal como lo planteó Marx. En esta línea, la educación es decisiva en la configuración de la humanidad y de sus circunstancias; exige una reeducación

del educador, especialmente cuando el sistema lo ha empujado a reproducir la figura del opresor en el aula.

Como precursor de la teoría crítica en este campo, Marx centró su interés en “la superación de la alienación del mundo objetivo provocada por las relaciones sociales capitalistas” (McLaren, 2015, p. 58). Esta superación implica que el docente entre en un proceso de autotransformación que se proyecte como una voluntad ética de transformación en el marco de la justicia social.

Bajo el paradigma crítico de la sociología educativa, puede reconocerse, a partir de la teoría marxista —y en correspondencia con la axiología progresista planteada por Juan Acha—, una estructura de clases que se reproduce en una división internacional del trabajo, representada en la relación centro-periferia. En este marco, las relaciones de producción del modelo capitalista, junto con su moral e ideología, son reproducidas sistemáticamente por las instituciones educativas.

Las aportaciones de Gramsci a la teoría crítica permiten observar cómo se integra en la sociedad un modelo hegemónico en los ámbitos político, económico y cultural, articulado en torno a los intereses de un grupo dominante que busca mantener el control. En este contexto, la educación opera como una herramienta de interiorización del sistema, sus valores y lealtades. Desde esta perspectiva, se reconoce la existencia de un personaje opresor —proveniente de las clases dominantes— y de un oprimido que, además, carga con múltiples formas de subordinación vinculadas al género, la raza, la clase social y la cultura.

El reconocimiento de la situación de opresión, en tanto conciencia de clase, permite establecer una correspondencia parcial con el paradigma social-educativo crítico. Asimismo, habilita una lectura de la función de la obra de arte como objeto de consumo en el capitalismo, que supera las “bondades” del producto artístico bello, para reconocer cuándo forma parte de la cultura hiperrealista de simulación —como lo ha planteado Baudrillard—, en la que las industrias culturales compensan simbólicamente los procesos de alienación que viven los sujetos sometidos a una producción serializada que limita su creatividad.

En este contexto, la estética de la belleza, lejos de liberar, puede servir para alimentar, aliviar y anestesiar el espíritu afligido por el ritmo de vida de las sociedades industrializadas. El agobio del tiempo impuesto por el capitalismo aleja al sujeto del arte crítico, restringiéndolo a una cultura del espectáculo y a una industria del entretenimiento enajenante, que genera dependencia hacia sus productos.

De este modo, se configura la cultura de masas, objeto de crítica por parte de Horkheimer y Adorno (1998) en su análisis de la industria cultural. El espacio educativo

dedicado a las artes debe cuestionar y distanciarse de los consumos artísticos enajenantes, y distinguir lenguajes que permiten reflexionar críticamente sobre la cultura de masas y la función simbólica del arte en el capitalismo.

Por otro lado, la educación crítica debe trascender el consumo enajenante y orientarse hacia la liberación mediante la creación, la producción de subjetividad y la capacidad de imaginar otros mundos alternativos y posibles a través del arte. El educador, desde los niveles escolares básicos hasta el ámbito profesional, debe atravesar un proceso formativo que le permita tomar conciencia de su circunstancia y de la capacidad de agencia que posee para transformar las subjetividades alienadas de sus educandos, moldeadas por sus consumos culturales masivos.

Imagen 4. La maestra rural. Diego Rivera. 1932



Fuente: <https://agro-cultura.mx/articulo/la-maestra-rural>

El arte, desde una perspectiva materialista, debe propiciar un primer acercamiento ontológico al ser del arte, entendido no sólo como objeto o bien de lujo, sino como medio para la expresión, la reflexión crítica y la apertura de canales creativos que permitan reconfigurar la experiencia humana.

La axiología en el campo expandido de la educación superior de las artes

Frente a las circunstancias de la sociedad contemporánea —por un lado, la crisis de los Estados sometidos a profundas desigualdades estructurales en la fase neoliberal del capitalismo, y por otro, los casos de estatismo, centralización política y administrativa, o incluso el colapso del socialismo realmente existente— se vuelve necesario expandir las categorías de análisis propuestas desde la axiología educativa, como las formuladas por Acha (2008).

La confrontación ideológica y axiológica entre las propuestas liberal y crítica, ambas promovidas desde el eurocentrismo y vinculadas al capital norteamericano, ha resultado insuficiente para captar otras posibilidades civilizatorias. En este sentido, emergen experiencias que requieren nuevas formas de pensar y operar desde el sistema-mundo: entre ellas, las provenientes de regiones geopolíticas del Sur global o *trasmodernas* —como las plantea Enrique Dussel—, así como aquellas generadas desde el capitalismo avanzado, el hipermodernismo o incluso desde economías emergentes que intentan construir síntesis entre posiciones hegemónicas, a través de propuestas como la *tercera vía* en la socialdemocracia (Giddens, 1999).

Tal escenario exige complejizar la visión del estado actual del sistema capitalista y de su correlato cultural moderno, estableciendo una relación dialógica que tenga como base tanto los paradigmas críticos como los liberales. Si bien lo expuesto hasta aquí se desarrolla a nivel teórico, el objetivo de este capítulo no es otro que el de configurar nuevas categorías de análisis de la modernidad, tomando como punto de partida los planteamientos de Bolívar Echeverría (1998), y orientadas a comprender los escenarios actuales de la sociedad a partir de la formulación de paradigmas educativos alternativos frente al papel emergente de las instituciones, tanto públicas como privadas.

En relación con la formación de artistas a nivel superior, como se ha mostrado, la ausencia de una orientación axiológica clara puede derivar en una falsa libertad ideológica, que opera como una forma de alienación. Esto puede llevar a una visión reducida de la expresividad y la representación, limitada a dos únicas salidas creativas postuladas por el poder político constituido. Tal fenómeno se manifestó de forma evidente durante los años de apogeo del modernismo, cuando las opciones estéticas eran instrumentalizadas como propaganda desde los bloques hegemónicos en el contexto de la Guerra Fría.

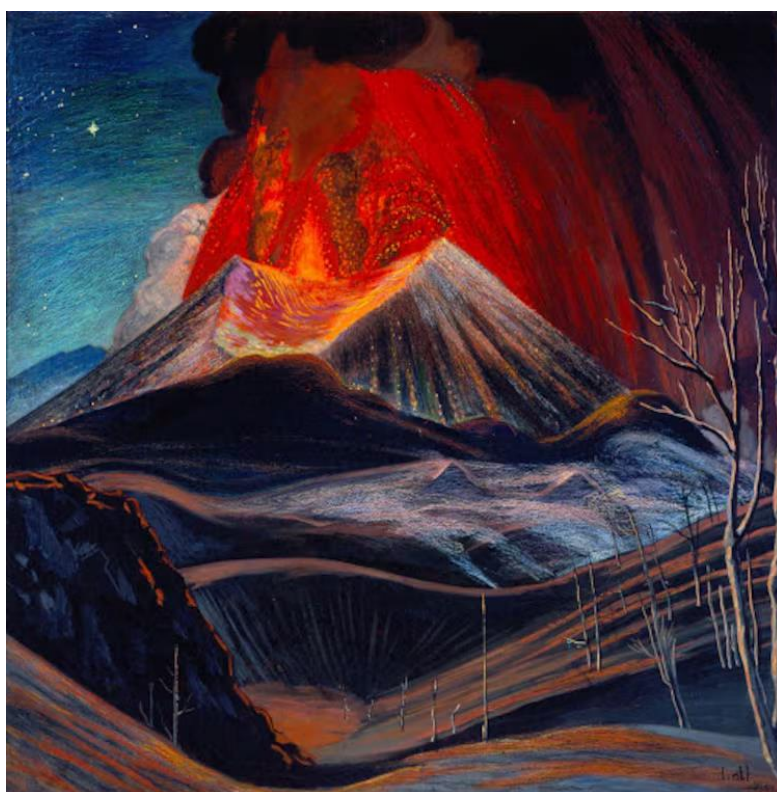
Axiología economicista y romanticismo estético

Aunque los paradigmas liberal y economicista comparten valores como el individualismo, desde una perspectiva crítica —como la de Fredric Jameson (2012) en su análisis de la

posmodernidad—, se pueden observar dinámicas socioeconómicas diferenciadas del panorama moderno de los siglos anteriores a la sociedad posindustrial.

El romanticismo, como reacción estética y política a los ideales racionalistas de la Ilustración y a la rigidez del clasicismo, promovió un retorno a la emoción y a la expresión individual, exaltando las pasiones, la imaginación y una elevación espiritual vinculada a las fuerzas de la naturaleza, las cuales sobrepasaban la voluntad o el deseo humano de dominarlas. Esta sensibilidad romántica puede reconocerse en afinidades con los movimientos ecologistas contemporáneos.

Figura 5. *Erupción del Parícutín. Dr. Atl. 1943*



Fuente: <https://www.razon.com.mx/cultura/2021/10/03/recuerdan-al-dr-atl-en-su-cumpleanos-quien-fue-el-pintor-gerardo-murillo/>

Las condiciones objetivas y subjetivas que permitieron superar el conformismo normativo del clasicismo generaron una ruptura significativa, que abrió el camino para que el arte trascendiera su idealismo abstracto y comenzara a expresarse a partir de sus elementos concretos.

Echeverría (1998, p. 170) plantea que, en la estética romántica, el objeto representado en la obra de arte no coincide con la manera en que se percibe tal como aparece. Este objeto

requiere ser rescatado de las percepciones ordinarias. Para el autor, la experiencia estética sólo puede generarse mediante “una identificación empática”, libre de los juicios propios del realismo, que permita descubrir su significado profundo, incluso si ese significado se manifiesta en contradicción con el objeto mismo.

En este sentido, el *ethos romántico*, para constituirse como tal, necesita de un marco de reconocimiento que no está dado de forma inmediata a los sentidos, ni mucho menos al sentido común, el cual suele estar anclado en lo dominante, es decir, en la hegemonía de “lo real”. Existe algo que puede encontrarse sublimado o incluso velado en el subconsciente, y por ello, al igual que en el *ethos clásico*, se requiere de una superación para acceder a dicho contenido.

No obstante, la trascendencia que se genera en el *ethos clásico* a partir del reconocimiento de la opresión como punto de partida para la emancipación, se transforma en el *ethos romántico* en una motivación individual por superarse y acceder a una posición de privilegio dentro de la lógica del progreso económico. El modelo educativo dominante ha contribuido a consolidar esta visión, promoviendo la idea de que, mediante la meritocracia, es posible lograr movilidad social. Esto ha servido como justificación populista para sustituir la dualidad opresor–oprimido por la de ganador–perdedor, legitimando así la desigualdad entre ricos y pobres. Se construye así una narrativa donde el mundo pertenece a los triunfadores que se esfuerzan, mientras que quienes no alcanzan el éxito son culpabilizados por su falta de mérito.

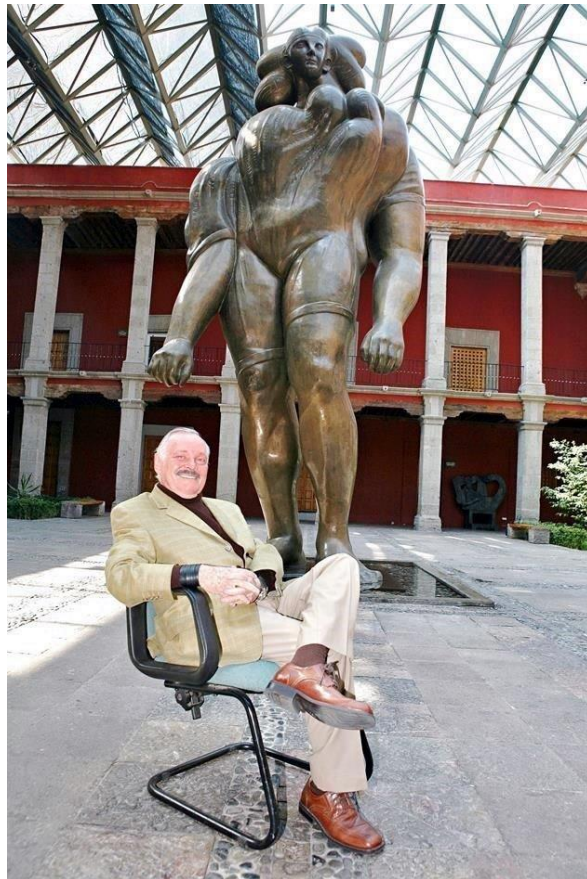
La figura del artista genio, talentoso y excepcional refuerza esta lógica, coartando las posibilidades de expresión artística para quienes no se ajustan a los criterios establecidos por quienes detentan posiciones de poder. Desde ahí se imponen mecanismos de diferenciación que establecen quiénes sí y quiénes no poseen los atributos necesarios, reproduciendo así la dualidad entre artista y artesano, o entre productos de la alta cultura y la cultura popular.

Asimismo, la idea de innovación demandada por el mercado refuerza esta lógica del reconocimiento, exigiendo que el objeto artístico se represente de manera novedosa o creativa. “Lo real”, tan valorado por la educación liberal, queda entonces relegado como residuo hegemónico. Aunque la pedagogía romanticista vislumbró en la educación el camino hacia la autoconciencia, no fue este su correlato estético el que logró trascender la subjetividad y el individualismo. Esta superación la realizaron, más bien, los *ethos* asociados a las vanguardias históricas, inscriptos en una práctica del arte crítico y materialista, condición necesaria para la consolidación de un arte con vocación social.

No obstante, el valor del *ethos romántico* reside en haber desplazado, en paralelo al pensamiento ilustrado, una visión alternativa —incluso contraria al idealismo clásico— que

permitió explorar dimensiones como el subconsciente, el nihilismo o el pesimismo. Esta ruptura abrió paso a una crisis en las nociones clásicas del arte, contribuyendo así al llamado “fin del arte” y al surgimiento del arte contemporáneo o posmoderno.

Figura 6. *La Giganta*. José Luis Cuevas. 1992



Fuente:

https://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.elnorte.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=1153542&referer=--7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a--

Las corrientes artísticas que emprendieron nuevas rutas a partir de la apertura a la expresión subjetiva inaugurada por el romanticismo incluyen el arte metafísico, el dadaísmo y, en particular, el surrealismo. Sin embargo, los movimientos que lograron transgredir los cánones del arte clásico necesitaron del impulso de un mercado emergente, orientado por un gusto burgués en formación, que rompía con las normas promovidas por las instituciones monárquicas, religiosas o las academias de arte oficiales:

La mercantilización y comercialización de un mercado para los productos culturales en el siglo XIX impusieron a los productores culturales una forma mercantil de competencia que estaba destinada a reforzar los procesos de “destrucción creadora” dentro del propio campo estético... Todos y cada uno de los artistas buscaban cambiar los fundamentos del juicio estético con el único fin de vender su producto. (Harvey, 1998, p. 37)

En este sentido, el *ethos romántico* conlleva una actitud frente a la vida que, desde la perspectiva de Echeverría (1998), termina por idealizar al capitalismo, anulando sus contradicciones internas y concibiéndolo como la culminación del espíritu emprendedor: el momento cumbre del desarrollo de la humanidad y el supuesto “fin de la historia”, donde aparentemente reinan los valores de uso. El sujeto romántico encarna el espíritu de aventura del conquistador-colonizador en busca de fortuna, de manera similar al *american dreamer* que aspira a consolidarse en el mundo de los grandes empresarios competitivos.

El escenario contemporáneo es el de la sociedad de consumo, donde las mercancías — incluidas las artísticas— y sus creadores forman parte del espectáculo. Un caso paradigmático es el del surrealismo de Salvador Dalí, cuya figura, inicialmente rupturista, terminó vinculada a la cultura de masas. Dalí realizó comerciales para televisión, apareció en revistas de gran circulación y colaboró con artistas del pop, diluyendo así las fronteras entre arte crítico, mercado y entretenimiento.

En este sentido, el *ethos romántico* conlleva una actitud frente a la vida que, desde la perspectiva de Echeverría (1998), termina por idealizar al capitalismo, anulando sus contradicciones internas y concibiéndolo como la culminación del espíritu emprendedor, el momento cumbre del desarrollo de la humanidad y el supuesto “fin de la historia”, donde aparentan reinar los valores de uso. El sujeto romántico encarnaría el espíritu aventurero del conquistador-colonizador en busca de fortuna, del mismo modo que el *american dreamer* aspira a consolidarse en un mundo dominado por empresarios competitivos.

El escenario contemporáneo es el de la sociedad de consumo, donde las mercancías — incluidas las artísticas— y sus creadores forman parte del espectáculo. Un ejemplo paradigmático es el del surrealismo de Salvador Dalí, quien, tras sus rupturas iniciales, terminó vinculado a la cultura de masas: realizó comerciales para televisión, apareció en revistas de gran circulación y colaboró con artistas del arte pop, diluyendo así las fronteras entre vanguardia y mercado.

Imagen 7. Jacobo Zabudovsky entrevistando a Salvador Dalí en su casa.

Catalunya. 1968



Fuente: <https://www.quien.com/fotogalerias/2008/09/29/el-album-de-jacobo-zabludovsky-#pid=slide-1>

En la contemporaneidad, en los centros económicos globales, se ha hipertrofiado las lógicas de producción y consumo, de las que no escapan los productos artísticos ni las relaciones humanas que permean la vida y la sensibilidad. En el contexto de la globalización, la lógica produccionista del capitalismo neoliberal se ha integrado en todos los espacios: en las instituciones, en la producción de conocimiento y en la creación cultural. Se genera así una sociedad que promueve el “cambio por el cambio”, impulsando innovaciones tecnológicas como estrategia de dinamización económica, donde la novedad adquiere un alto valor simbólico.

En esta sociedad hipermoderna, cuya expresión cultural ha sido descrita por Lipovetsky y Serroy (2015) como *la era del capitalismo artístico*, el arte deja de estar confinado a los museos y se incorpora al circuito de consumo masivo. Siguiendo a Baudrillard, el arte adquiere valor signico, convirtiéndose en distintivo de estatus y prestigio, y asociándose a mercancías de lujo y espacios comerciales de alto consumo.

Desde la sociología educativa, esta lógica encuentra correspondencia con el paradigma economicista, como lo plantea Freire (1997) al criticar el modelo de educación bancaria. Esta postura establece una categoría ético-estética que se inscribe en la lógica cultural del capitalismo. En el campo del arte, esto se traduce en la actitud de ciertos creadores que buscan posicionarse siguiendo tendencias estéticas dominantes, adoptando patrones de apariencia o estilos contemporáneos importados, muchas veces de forma descontextualizada.

Este fenómeno ocurre de manera similar a como se “tropicalizan” modelos económicos, políticos o culturales provenientes de países considerados “más desarrollados”, desde una visión eurocentrista, sin atender las condiciones sociales, históricas y culturales de cada contexto específico.

Imagen 8. *El ángel custodio*. Sebastián. 2003



Fuente: <https://mapio.net/pic/p-3429963/>

Axiología decolonial y estética barroca

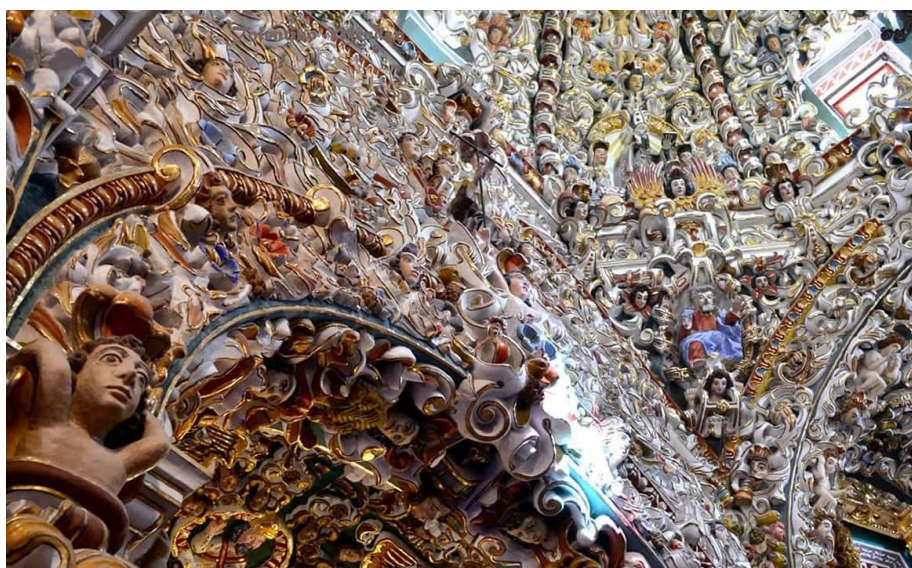
El sistema de valores en el paradigma decolonial de la educación ha permeado desde la educación superior hasta la formación básica, replanteando la noción de universidad hacia una concepción más integradora, propuesta como *pluriversidad* (Sousa Santos, 2021). Vinculadas a la teoría decolonial se encuentran las *epistemologías del sur*, dentro de las cuales se vislumbra el *ethos barroco* nuestroamericano, desarrollado en la época colonial, que —según Sousa Santos (2011)— representa la reinención de un “paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución” (p. 225).

Echeverría (1998) contextualiza este modo de ser barroco en el seno de la modernidad, sin negar ni borrar el hecho capitalista, pero tampoco adoptando una postura trágica. Reconoce

su circunstancia como inevitable, pero al mismo tiempo se resiste a aceptar las limitaciones impuestas a su libertad de elección.

Entre el *ethos clásico* y el barroco existe una oscilación: ambos comparten una cierta aceptación de los márgenes que les permiten operar dentro del sistema, aunque el *ethos barroco*, desde una posición distinta, logra trascender las estructuras de opresión al encontrar espacios simbólicos donde se “desrealiza” en un plano imaginario —como ocurre en la fiesta del carnaval—. En el arte barroco nuestroamericano se trazó una estética singular, que transgredió las reglas impuestas y sublimó elementos de las tradiciones indígenas. Esta hibridación dio lugar a expresiones simbólicas que solo podrían convivir en el imaginario subalterno, como ocurre en el catolicismo popular.

Imagen 9. Iglesia de Santa María Tonanzintla



Fuente: <https://www.eluniversalpuebla.com.mx/que-hacer/santa-maria-tonanzintla-la-iglesia-barroca-que-indigenas-dedicaron-tlaloc/>

De este modo, bajo la estética barroca, el objeto artístico se revela como una puesta en escena del *gran teatro del mundo*. La estética *decolonial* o *transbarroca* se posiciona críticamente frente a la romantización del paradigma economicista, partiendo de la teoría crítica y reconociendo la existencia de una estética eurocéntrica fetichizada, que se afirma como hegemónica frente a lo otro, generando *esteticidios*.

Desde el paradigma crítico de la sociología educativa, emerge en el sujeto una toma de conciencia sobre su condición expresiva, históricamente negada por la matriz colonial. Esta conciencia genera un estado de rebelión estética, dando paso a un movimiento social que se

concreta en la práctica artística como forma de protesta. En este punto se manifiesta una ampliación de la axiología del arte comprometido, propuesta por Acha, que parte de la superación del *ethos clásico* para constituirse en una opción crítica y transformadora.

En el estado actual del capitalismo globalizado —que extiende su campo de acción hasta las subjetividades, colonizándolas y reduciendo a los sujetos a meros consumidores dentro de una cultura de la simulación—, el *ethos barroco* ofrece un espacio y un tiempo heterotópico. En esta puesta en escena del *gran teatro del mundo*, se abren líneas de fuga y momentos de creación revolucionaria en distintos campos artísticos, así como un reconocimiento de un *pluriverso*, donde cada cultura estética dialoga con otras (Dussel, 2017).

En los escenarios de la *transmodernidad*, el arte decolonial permite el reconocimiento y la autovaloración de “los momentos culturales propios negados” (Dussel, 2015, p. 293), que emergen desde categorías de clase, raza, género, sexualidad y territorio. Estas dimensiones reaparecen como formas de expresión articuladas que configuran prácticas de *arte social*.

Figura 10. Alejandro Osorio, 2019



Fuente: <https://www.instagram.com/p/B2oq3HbDqOZ/>

Dentro del sistema social vigente, los artistas críticos, subversivos, rebeldes o inconformes buscan transgredir las leyes de circulación mercantil del arte, refuncionalizando sus obras como estrategia de creación. El arte decolonial, más allá de constituirse como campo de producción estética, se apropia —o más bien requiere— del espacio y del territorio como

campos de acción política y social. De esta forma, transgrede los límites impuestos por el arte institucionalizado o regulado por el mercado.

El artista, en este marco, necesita operar fuera de la lógica de la genialidad individualista moderna, para transformarse, como señala Dussel (2018), “en el sujeto de una estética obediencial, siendo la comunidad la sede creativa de toda obra estética” (p. 36). Así, el arte se convierte en una herramienta de transformación de la realidad.

En este sentido, la configuración de una obra de arte que impacte los espacios de sociabilidad y que sea capaz de modificar las dinámicas de una cultura basada en la dominación y la competencia, debe apoyarse en procesos distintos de producción de subjetividad y en nuevas relaciones entre diversos campos prácticos: éticos, políticos, económicos, ecológicos, pedagógicos, entre otros. Es ahí donde cobra sentido la especificidad de los sujetos sociales y de sus comunidades, especialmente de aquellas “poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas del sexismo, la homofobia y el racismo” (Sousa Santos, 2011a, p. 16).

Imagen 11. *Superhéroes*. Dulce Pinzón. (2005-2010). (MARIA LUISA ROMERO originaria del Estado de Puebla empleada en lavandería en Brooklyn Nueva York. Manda 150 dólares a la semana.



Fuente: <https://exitmedia.net/dossier/dulce-pinzon/>

El *ethos* transbarroco o decolonial, en correspondencia con la ecología política y los feminismos, configura un campo transdisciplinario para las artes que se contrapone a las

narrativas hegemónicas y a las dinámicas impuestas por el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo. Las artes plásticas y audiovisuales, como medios expresivos y comunicativos, permiten visibilizar las injusticias, las dinámicas de discriminación hacia las culturas populares, la explotación de la naturaleza, así como las múltiples formas de opresión por motivos de género, raza o clase.

Desde el arte decolonial, se ha producido una revalorización de los saberes y prácticas indígenas, muchas de las cuales conservan una relación de respeto, reciprocidad y equilibrio con el medio ambiente, resistiendo a los modelos de desarrollo insostenibles impuestos por la modernidad occidental. Paralelamente, el arte feminista abre una crítica fundamental a las relaciones de poder de género que históricamente han relegado a las mujeres a roles de cuidado —no solo familiar, sino también ambiental y comunitario—, sin reconocimiento, visibilidad ni equidad. Ambas perspectivas han puesto en crisis los relatos dominantes y han ampliado los horizontes de la creación artística como campo de producción de subjetividad, agencia política y pensamiento crítico.

A partir de estas experiencias, se ha propuesto analizar el impacto de la teoría decolonial en el ámbito educativo, en particular desde una sociología crítica que permite incorporar otras formas de saber, tales como las provenientes del campo estético, ético y artístico. Esta apertura epistemológica señala establecer un nuevo paradigma que reconozca las múltiples formas de conocer, hacer y sentir históricamente excluidas.

Giro epistemológico en la educación e investigación artística

El giro ético-estético que atraviesa la investigación artística contemporánea ha impulsado una reflexión profunda sobre los métodos que tradicionalmente han dominado el quehacer científico, abriendo paso al reconocimiento del conocimiento artístico como legítimo y situado. En este proceso, se revaloran los aportes sensibles, intuitivos, simbólicos y corporales, desplazando la idea de una racionalidad única y universal.

Desde los *ethos* de la modernidad aquí explorados, es posible identificar dos grandes modos de operar: uno racionalista-realista, vinculado con el pensamiento ilustrado y el paradigma liberal; y otro intuitivo-romántico, que emerge con fuerza a partir de las subjetividades modernas. Sin embargo, ambos enfoques han demostrado limitaciones para abordar la complejidad de los procesos de creación artística y sus implicaciones sociales, culturales y políticas.

Esta reflexión ha conducido también al cuestionamiento de las metodologías empleadas en la enseñanza de las artes. Muchos programas académicos han sido sometidos a procesos de

homologación con estructuras de conocimiento propias de las ciencias sociales o naturales, lo que ha provocado una pérdida de especificidad en los enfoques artísticos. Frente a esta tendencia, se vuelve urgente repensar las metodologías desde una perspectiva situada, plural y crítica, que reconozca el potencial epistemológico y transformador del arte en contextos diversos.

El principal desafío consiste en atravesar los límites que ha impuesto la *mathesis*, entendida como la separación teórica entre el pensamiento científico y el filosófico, y que se ha consolidado mediante la dominación epistemológica del positivismo en la producción de conocimiento dentro de las Ciencias Sociales y Humanidades. Si bien el trabajo transdisciplinario en el que las artes se desenvuelven actualmente —a partir del *ethos* decolonial— implica la exploración de ámbitos epistemológicos diversos, el problema radica en no reducir la aportación que las artes y humanidades pueden hacer a otros campos del saber, mediante la mera correspondencia entre ciencia y filosofía.

Imagen 12. *Plantas nómadas*. Gilberto Esparza. 2016²



Fuente: <https://terceravia.mx/2016/03/arte-ciencia-las-plantas-nomadas/>

² Arte y Ciencia: se trata de robots parásitos con vida artificial que viven en la ciudad y que están desarrollados con desechos tecnológicos: “...un esfuerzo realizado con el objetivo de que los desechos regresen a la ciudad para sensibilizar sobre las consecuencias del mal manejo que hacemos de los residuos”

Superar esta fragmentación implicaría construir una *mathesis* tal como la concibe Deleuze (2015): como un saber de la vida que se encuentra en correspondencia con la vida del saber. Es decir, comprender el método de la ciencia como arte de la ciencia, y el método de la creación como ciencia del arte, a partir de lo cual sería posible establecer puentes entre ámbitos tradicionalmente escindidos, y concebir la creación de un objeto sensible como la realización de un saber.

La perspectiva dominante que ha buscado establecer un saber artístico “puro”, bajo la concepción empírica de un objeto observado y pensado desde una razón sensible, proviene del constructo teórico desarrollado en torno a las vanguardias europeas y sus manifiestos, así como de los últimos movimientos artísticos surgidos en la posguerra en Estados Unidos. Los fundamentos del arte por el arte, centrados en el desarrollo de aspectos técnicos y materiales, constituyen un intento por objetivar la creación bajo una racionalidad cognitiva, reduciendo el *saber de la vida* a su superficie formal. Este enfoque delimita al arte materialista a un interés por la factura y la realización técnica de la obra.

Desde esta lógica, el artista, para ser valorado, requiere una formación centrada en sus habilidades técnicas y en la potenciación de su virtuosismo. En este contexto, el prototipo de escuela de arte moderno lo representa la Bauhaus, fundada en 1919 en Alemania, donde Kandinsky fungió como profesor. En sus primeros años de orientación expresionista, el planteamiento pedagógico de la institución se basaba en la intuición y el método, es decir, en la experiencia subjetiva y el reconocimiento objetivo, con el propósito de reintroducir la espiritualidad en el arte (Hernández, p. 68). A lo largo de su desarrollo, la Bauhaus se caracterizó por lograr una síntesis entre arte y técnica, sentando las bases para la enseñanza del diseño industrial, gráfico, arquitectónico y del arte moderno:

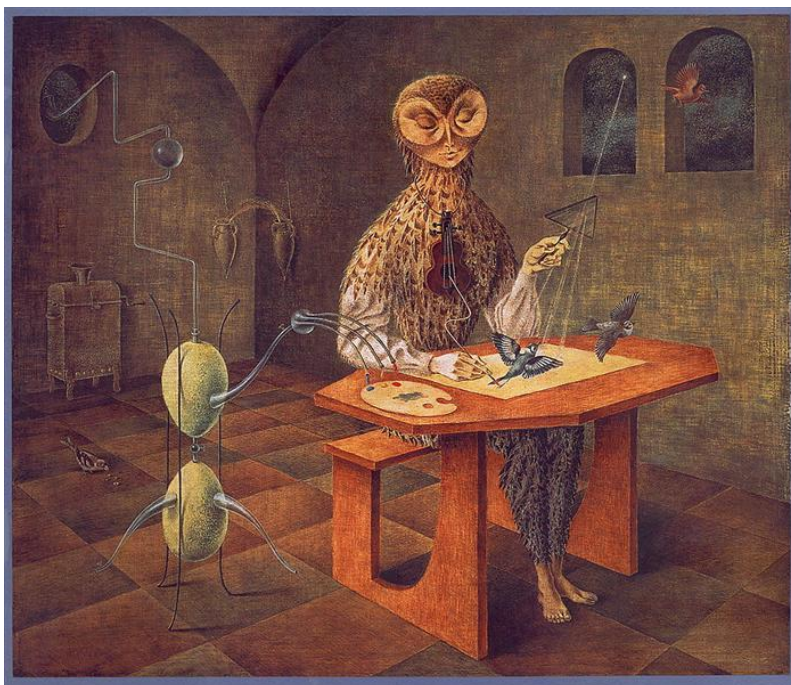
El plan de estudios consistía en un curso preparatorio, en el que los estudiantes aprendían los conceptos básicos del diseño y de la teoría del color. Una vez terminado este curso, los estudiantes pasaban a los talleres, especializándose en un tipo de oficio artesanal... El programa de estudios adquiere un carácter más experimental y de investigación en variedad de medios como el tejido, el trabajo con metales, fotografía, diseño de mobiliario, diseño escenográfico, pintura y escultura, así como arquitectura (Hernández, p. 68-69).

En relación con la efectividad para abordar la complejidad inherente a los fenómenos socioculturales, el giro epistémico —que oscila entre un *ethos* romántico y clásico— ha

cuestionado el método lógico-deductivo predominante, proponiendo en su lugar un enfoque basado en el componente humano, de corte neoclásico-renacentista, donde el desarrollo se oriente hacia lo social y logre ser trascendido desde un paradigma crítico.

Desde el campo de la sociología, han emergido voces críticas vinculadas a la teoría decolonial, entre ellas la de Sousa Santos (2011), quien propone las “epistemologías del sur”. Estas plantean la necesidad de reconocer y establecer puentes entre diversas fuentes de saber y conocimiento, haciendo un uso contrahegemónico del método científico. En este proceso, se permite cuestionar la estructura epistemológica dominante, incluso subvirtiendo el realismo en formas estéticas como el surrealismo o el realismo mágico.

Imagen 13. Creación de las aves. Remedios Varo. 1957



Fuente: <https://www.wikiart.org/es/remedios-varo/creation-of-the-birds>

No obstante, desde la teoría crítica marxista, se ha señalado que el modelo científico vigente ha sido útil para cuestionar —como realismo social— ciertas limitaciones de las epistemologías decoloniales, advirtiéndole en ellas una carencia de rigurosidad teórica que las mantiene más próximas a una discursividad ideológica de corte romanticista que a una práctica científica sistemática. En contraste, enfoques como la teoría de la dependencia han integrado las condiciones estructurales y materiales de los fenómenos socioculturales, aportando una base más sólida para el análisis crítico (de la Garza, 2018).

Dentro de esta tensión entre teoría crítica y los postulados teórico-ideológicos del pensamiento decolonial, la categoría de “ruptura epistemológica”, formulada por Althusser, resulta valiosa para observar la transición de una fase ideológica a una científica en la obra de Marx, perceptible en las diferencias entre sus escritos de juventud y *El capital* (Parra, 2015). Esta transición resulta fundamental en el abordaje metodológico que permitiría superar el idealismo filosófico —asociado a una vida del saber clásico-romántico— hacia un análisis materialista de la realidad concreta, articulando una pluralidad de saberes y perspectivas epistémicas afines al barroquismo.

En este sentido, el giro epistemológico consiste en el desarrollo de una nueva ciencia y filosofía, un “saber de la vida” y una “vida del saber”, que contribuya con sensibilidad a las necesidades sociales dentro de las dinámicas de la cultura contemporánea.

Althusser (1999) señala que el progreso científico requiere del acompañamiento —e incluso del complemento— de la filosofía, del mismo modo que las transformaciones filosóficas suelen constituirse como respuestas a descubrimientos de gran significación dentro del campo científico. Frente a las lógicas de la modernidad, que privilegian el conocimiento científico por encima del filosófico, se vuelve necesaria una actitud audaz para elaborar un replanteamiento crítico de los fundamentos de la producción de conocimiento. Esta tarea implica construir una epistemología capaz de abrazar la complejidad e interconexión de los fenómenos socioculturales, articulando ciencia, filosofía y sensibilidad social.

Desde esta perspectiva, es posible reevaluar los cuestionamientos y alcances de las epistemologías decoloniales, así como explorar la viabilidad de sus conceptos dentro del marco de una nueva ciencia. Fundar su validez no solamente en postulados teóricos o ideológicos, sino también en parámetros que permitan su aplicabilidad y análisis riguroso de la realidad, resulta fundamental. Se trata de establecer una epistemología que reconozca y valore la diversidad de formas de conocimiento, permitiendo su articulación en campos interdisciplinarios.

En la construcción de este nuevo paradigma, es imprescindible mantener una postura crítica, tal como advierte de la Garza (2021), quien cuestiona la eficacia de la teoría decolonial para aproximarse a las estructuras de poder y transformar las condiciones de desigualdad bajo las políticas neoliberales. A su juicio, la teoría decolonial corre el riesgo de quedarse en el plano de la conceptualización discursiva de las relaciones de dominación, sin incidir directamente en las condiciones materiales marcadas por el capital. Desde esta postura, la teoría decolonial aparece más como una construcción ideológica que como una formulación científica robusta.

No obstante, esta crítica permite identificar una zona de oportunidad: integrar la dimensión simbólica como parte constitutiva de las dinámicas culturales. Esta dimensión resulta indispensable no solo en el análisis de lo social, sino también en la producción artística, histórica y antropológica. Incorporar esta diversidad epistemológica permite avanzar hacia un paradigma más inclusivo y complejo, en el que las ciencias sociales, las artes y las humanidades converjan para interpretar, transformar y resignificar las realidades contemporáneas.

Althusser (1999) señala que el progreso científico requiere del acompañamiento —e incluso del complemento— de la filosofía, del mismo modo que las transformaciones filosóficas suelen ser reacciones a descubrimientos de gran significación en el ámbito de la ciencia. Frente a las lógicas de la modernidad y al lugar privilegiado que esta otorga a la ciencia en relación con la filosofía, se hace necesaria una actitud audaz para replantear críticamente los fundamentos de la producción de conocimiento. Este replanteamiento exige una epistemología capaz de abrazar la complejidad e interconexión de los fenómenos socioculturales.

Desde este enfoque, es posible reconsiderar los cuestionamientos y la aplicabilidad de las epistemologías decoloniales, buscando fundamentar la validez de sus conceptos dentro del marco de una nueva ciencia. Replantear por qué y cómo valorar los distintos tipos de conocimiento se vuelve esencial para articular una epistemología que reconozca la diversidad epistemológica como una herramienta legítima para analizar la realidad contemporánea.

No obstante, en la construcción de este nuevo paradigma, resulta fundamental no perder de vista la crítica señalada por de la Garza (2021), quien pone en duda la eficacia de la teoría decolonial para aproximarse a las estructuras de poder y transformar las condiciones de desigualdad que impone el neoliberalismo. Desde esta perspectiva, se requiere ir más allá de una conceptualización meramente discursiva de las relaciones de dominación, dirigiendo la atención hacia las condiciones materiales determinadas por el capital. Para esta postura crítica, la teoría decolonial corre el riesgo de mantenerse como una posición ideológica sin suficiente robustez científica, al enfocarse en una dimensión simbólica que, si bien es central en las dinámicas culturales, puede resultar limitada si no se articula con el análisis de las estructuras materiales.

Sin embargo, esta misma dimensión simbólica permite incorporar una diversidad epistemológica indispensable para el ejercicio antropológico, sociológico, histórico y artístico. Desde las artes y las humanidades, dicha dimensión abre un campo fértil para explorar significaciones, prácticas y saberes que el positivismo científico ha tendido a excluir.

Imagen 14. *Mujer Ángel, Desierto de Sonora*. Graciela Iturbide. 1979.



Fuente: <https://www.nytimes.com/es/2019/01/10/espanol/cultura/graciela-iturbide-fotografia-mexico.html>

La crítica al método hipotético-deductivo, anclado en la epistemología positivista, radica precisamente en su dificultad para captar la complejidad de los fenómenos sociales. En este contexto, el neoliberalismo ha favorecido una alianza entre ciencia y producción, orientando la investigación hacia su funcionalidad para la rentabilidad industrial. Esta lógica utilitarista reduce la ciencia a su valor económico, marginando perspectivas holísticas, críticas y contextualizadas del conocimiento.

Así, el conocimiento termina subordinado a la lógica de la productividad, replicando los valores del modelo socioeconómico, cultural y educativo dominante. Este modelo, al naturalizar sus propios presupuestos, queda imposibilitado para percibir sus propias limitaciones. Como advierte de la Garza (2018), este régimen epistemológico tiende a reducir el lenguaje a un simple producto social, sin atender a su potencia simbólica, crítica y performativa. Ante ello, el reconocimiento de la dimensión simbólica y su articulación con una epistemología plural se vuelve imprescindible para imaginar y construir otras formas posibles de saber, crear y vivir.

Desde la perspectiva de la ideología material —que reconoce la existencia concreta de las condiciones impuestas por los aparatos ideológicos de Estado y sus acciones—, la tensión entre regulación social y emancipación solo puede construirse como posibilidad dentro de las metrópolis, mientras que en los territorios coloniales dicha emancipación se presenta como una imposibilidad estructural (Sousa Santos, 2010). En este sentido, el proyecto ilustrado erigió sus

pilares sobre tres formas de racionalidad: la estética-expresiva de las artes y la literatura, la cognitivo-instrumental de la ciencia y la tecnología, y la moral-práctica de la ética y el derecho (Sousa Santos, 2010, p. 30). Sin embargo, la hegemonía de la racionalidad cognitivo-instrumental ha terminado por subordinar las otras dos, especialmente en los sistemas educativos modernos.

Las instituciones educativas, desde esta lógica, operan como dispositivos que privilegian el conocimiento científico y técnico, colocándolo jerárquicamente por encima de otros saberes. El saber filosófico, si bien ha logrado mantenerse en diálogo con la ciencia a través de la epistemología o de la filosofía de la ciencia, lo ha hecho desde una posición subordinada. Incluso en algunas escuelas de inspiración religiosa, donde se abordan contenidos filosófico-teológicos, estos suelen estar enmarcados en lógicas éticas o morales funcionales, sin cuestionar los fundamentos epistémicos del saber dominante.

En los currículums académicos, saberes como la filosofía, la religión o el arte son frecuentemente reducidos y forzados a encajar en las estructuras de la racionalidad positivista. Las humanidades, pese a contar con formas propias de racionalidad, se ven obligadas a subordinar sus investigaciones al modelo científico, operando bajo metodologías —como el método hipotético-deductivo— que no siempre resultan aplicables ni pertinentes. Esta lógica de dominación epistémica se extiende también hacia los conocimientos populares, campesinos, indígenas, plebeyos o laicos, que son desvalorizados por no ajustarse a los métodos considerados “científicos” (Sousa Santos, 2010, p. 31).

Para la epistemología dominante, problemas formulados desde otras racionalidades —como los filosóficos, estéticos o jurídicos— apenas alcanzan el estatus de “conocimiento alternativo”. Por su parte, saberes ligados a la intuición, la experiencia subjetiva, la espiritualidad, la magia, o la religiosidad popular, suelen ser considerados como meras “opiniones”, “creencias” o “idolatrías”, incomprensibles o inconmensurables desde la perspectiva científica. No obstante, estos saberes poseen un enorme potencial no solo para constituirse en objetos legítimos de conocimiento, sino también para generar formas válidas de creación, especialmente dentro del campo artístico.

En el campo de las ciencias sociales y humanidades existe claridad en que la comprensión de los fenómenos, incluso empleando el método tradicional de la ciencia, está influida por valores, ideología, contextos culturales e históricos. Al ser la realidad cambiante, la evolución de la teoría solo es posible si se libera la investigación de procedimientos estáticos y conceptos preconcebidos, promoviendo un marco más flexible que permita abordar la complejidad de los problemas sociales y culturales actuales. Esta posición requiere de un

involucramiento activo por parte del investigador con los sujetos involucrados, reconociendo que en la producción de conocimiento es indispensable la interacción para trascender el logicismo por medio de la intersubjetividad. Además de confrontar la realidad con la teoría, este enfoque epistémico requiere tomar distancia de certezas o contenidos teóricos existentes, así como un análisis crítico del empirismo, ir más allá de lo observable y lo ya pensado (Zemelman, 2021).

Imagen 15. *I-Machinarius*. Marcela Armas. 2008³



Fuente: <https://www.marcelaarmas.net/?works=i-maquinarius>

La metodología debe responder al dinamismo de la realidad, lo cual requiere de un posicionamiento como sujeto histórico por parte del investigador (Zemelman, 2021), adquiriendo un enfoque contextual de los fenómenos, un análisis de la complejidad de los procesos sociohistóricos considerando sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales y sus interacciones. De tal modo, la investigación en ciencias sociales y humanidades se verá enriquecida al contextualizar el conocimiento dentro de significados culturales específicos.

Conclusiones

³ “I-machinarius es una máquina simbólicamente herida, que articula cuestionamientos sobre la soberanía nacional y la dependencia energética en el contexto global. Esta máquina es un caudal de energía, que depende de la extracción y del desperdicio. Su desbordamiento, es una alegoría no de un pensamiento abstracto del país, sino de una sociedad perturbada por una arraigada idea de incapacidad, fracaso e inseguridad”.
<https://www.marcelaarmas.net/?works=i-maquinarius>

A partir de la teoría sobre la educación artística superior, podemos reflexionar sobre el papel que las escuelas de arte pueden tener en el desarrollo sociocultural de sus regiones, en especial mediante una formación ética y axiológica que guíe las prácticas creativas de los estudiantes. Este proceso educativo no solo está influenciado por paradigmas tradicionales que oscilan entre el conservadurismo y el progresismo, sino también por enfoques críticos y decoloniales que cuestionan y reinterpretan las normas establecidas por la modernidad capitalista. La influencia vigente del paradigma liberal, como hegemonía residual en la formación artística, busca consolidar un ethos de identidad desde lo nacional, promoviendo una visión crítica que, aunque ha sido cuestionada, continúa siendo relevante en la discusión sobre la inclusión y la representación de la pluralidad cultural.

Fuera de la escuela, a los jóvenes creadores les influyen aspectos sociales y culturales de su cotidianidad, especialmente mediante las tecnologías de la información y la comunicación, lo que incide en su capacidad para adoptar posturas críticas a través del arte. Esto incluye la exposición a movimientos sociales, teorías críticas y decoloniales que desafían las estructuras eurocéntricas y capitalistas. En este contexto, la formación artística puede fomentar la interdisciplinariedad y una crítica activa frente a las normas culturales y estéticas predominantes, posibilitando una producción que, además de integrarse dentro de los marcos liberal y economicista, logre también asumir un compromiso ético y social con los desafíos contemporáneos.

No obstante, los jóvenes artistas a menudo enfrentan desafíos como la escasez de recursos y las oportunidades limitadas para acceder a espacios de legitimación institucional. Estas dificultades se ven agravadas por un mercado del arte saturado y altamente competitivo, muchas veces reactivo a las prácticas experimentales o socialmente comprometidas. Mientras que las instituciones de educación superior públicas pueden ofrecer mayores márgenes de libertad para explorar enfoques críticos, las privadas suelen disponer de recursos materiales y vínculos industriales, aunque con una orientación más comercial.

En este panorama, la enseñanza anclada en una axiología crítica y en un ethos trans-barroco podría brindar a los estudiantes herramientas para interrogar y responder desde el arte a las problemáticas de su entorno inmediato y global. Con la expansión del campo epistemológico más allá de la dicotomía entre conservadurismo y progresismo, se abre la posibilidad de activar procesos de concientización social, fortalecer las identidades culturales locales y fomentar una reflexión crítica que desafíe la figura dominante del artista-empresario. Así, podrían impulsarse transformaciones profundas en la forma de concebir la producción artística, como lo demuestran las estrategias del arte feminista, la ecología política, la justicia

social, la equidad y la sustentabilidad, contribuyendo a construir nuevas subjetividades comprometidas con un futuro común.

Para su realización, se considera el giro epistemológico significativo en la educación e investigación artística, como posibilidad para reconfigurar cómo se abordan la enseñanza y la práctica del arte en las instituciones de educación superior. Este cambio implica un desplazamiento desde enfoques tradicionalmente centrados en la técnica y la forma hacia métodos que integran plenamente consideraciones éticas, sociales y culturales en el currículo y la investigación. Este giro no solo enriquece el desarrollo de habilidades artísticas; también prepara a los estudiantes para participar de manera más efectiva y consciente en los discursos sociales y culturales contemporáneos. En este sentido, se enfatiza la necesidad de un diálogo continuo entre teoría y práctica, a partir del reconocimiento tanto de las narrativas hegemónicas del positivismo como de aquellas contrahegemónicas que emergen desde la perspectiva decolonial, incorporando saberes y conocimientos marginados. Es en este espacio donde estudiantes y docentes cuestionan y redefinen de forma constante el papel del arte y del artista en la sociedad.

Desde los campos prácticos, la integración de la formación de los jóvenes artistas en el sistema de producción del arte, así como la colaboración entre la escuela y las instituciones de promoción cultural, puede resultar fructífera en la construcción de un ecosistema artístico que contribuya al debate y desarrollo sociocultural. La posibilidad de establecer una sinergia — respetuosa de las diferencias que conforman las subjetividades— entre la formación artística y las políticas culturales permitiría que los programas educativos se vinculen con las necesidades culturales actuales y doten de herramientas sociales a los artistas para participar activamente en la reconfiguración del paisaje cultural. Los proyectos artísticos emergentes de estas instituciones podrían incidir en aspectos del desarrollo regional, integrando economía, cultura y sociedad de manera innovadora, y actuando como plataformas de diálogo sobre temas que permitan mitigar la desigualdad y la opresión, fortaleciendo así la cohesión comunitaria.

Las escuelas de arte, equipadas con un enfoque educativo que valora tanto la autonomía estética como el compromiso social, se sitúan en una posición estratégica para influir en el desarrollo sociocultural de sus regiones. Al alinear sus orientaciones axiológicas con las políticas culturales regionales, y al fomentar una participación activa en los desafíos contemporáneos, estas instituciones pueden garantizar que el arte se mantenga como una fuerza vital para el bienestar social y el cambio cultural. Esta visión no solo reafirma el valor del arte en la sociedad: también subraya la importancia de una formación artística que trascienda la

técnica para comprometerse profundamente con la vida social, política, cultural y ecológica de su tiempo.

Referencias

- Acha, J. (2001). Educación artística, escolar y profesional. Editorial Trillas
- Althusser, Louis (1999). La filosofía como arma de la revolución. Siglo veintiuno editores.
- De la Garza Enrique. Coord. (2021). Crítica de la razón decolonial. Universidad Autónoma Metropolitana
- De la Garza Enrique. Coord. (2018). La metodología configuracionista para la investigación social. Universidad Autónoma Metropolitana
- Deleuze, G. (2015). Mathesis, filosofía y ciencia. Disponible en: <https://medium.com/@matiasbarrios/mathesis-filosof%C3%ADa-y-ciencia-9035f3f9d49b>
- Dussel, E. (2015). Filosofías del sur. Descolonización y trasmodernidad. Akal
- Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. En *Revista Praxis*, No. 77, p. 13-40.
- Echeverría, B. (1998). La modernidad de lo barroco. Editorial Era
- Freire, Paulo. (1997). Pedagogía del oprimido. Editorial siglo XXI
- Giddens, A. (1999) La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia. Editorial Taurus
- Harvey, D. (1998). La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Amorrortu Editores
- Heinich, Nathalie (2017). *El paradigma del arte contemporáneo. Estructuras de una revolución artística*. Casimiro Libros
- Hernández, Beatriz (2004). *Bauhaus. La escuela que reunió arte y técnica*. *Revista Técnica Industrial*, No. 252.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). Dialéctica de la Ilustración. Editorial Trotta
- Jameson, F. (2012). Posmodernismo. La lógica del capitalismo avanzado. Vol. I. La marca editorial
- Kandinsky, V. (1989) De lo espiritual en el arte. Disponible en: <https://gabrielagarbo.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/01/30760245-kandinsky-vassily-de-lo-espiritual-en-el-arte-pdf.pdf>
- Mc Laren P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Pp. 19-66.

- Parra, F. (2015). A propósito de la Ruptura Epistemológica en la propuesta de Louis Althusser. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la UNLP, La Plata, Buenos Aires. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de: <https://www.aacademica.org/fabiana.parra/37.pdf>
- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. En Utopía y prácticas latinoamericanas, p. 17-39
- Sousa Santos, B. (2021). Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global. CLACSO.
- Weber, Max (2021) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica
- Zemelman, H. (2010). Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En H. Zemelman, Aspectos básicos de la propuesta la conciencia histórica (p. 3-17). IPECAL.

Las actividades artísticas y su importancia en la vida escolar y cotidiana de los jóvenes del nivel medio superior

Adelina Espejel Rodríguez⁴

Ernesto Cortés García⁵

Introducción

Las actividades artísticas son esenciales en la formación integral de los estudiantes del nivel medio superior, ya que contribuyen tanto al desarrollo técnico como al emocional y creativo. A través de la música, el teatro, la danza y la pintura, los jóvenes encuentran medios significativos para expresarse, liberar tensiones y adquirir habilidades que favorecen su bienestar emocional, como el manejo del estrés y la ansiedad. Asimismo, estas prácticas promueven competencias socioemocionales necesarias en su vida académica y personal, tales como el trabajo en equipo, la empatía y la comunicación efectiva.

Con base en una investigación cualitativa realizada en dos instituciones educativas del estado de Puebla, este capítulo explora la relevancia que tienen las actividades artísticas en la vida escolar y cotidiana de estudiantes de nivel medio superior. Para ello, se aplicaron cuestionarios a jóvenes de tercer y quinto semestre, para conocer sus percepciones y experiencias en torno a estas actividades. Los resultados muestran que las prácticas más recurrentes incluyen música, rondallas y bandas, teatro y danza, disciplinas que potencian habilidades creativas y fortalecen la autoestima y la capacidad de expresión emocional de quienes participan en ellas.

Además de describir las actividades realizadas dentro y fuera del entorno escolar, se analizan los beneficios que estas aportan al desarrollo integral de los jóvenes, especialmente en términos de prevención de problemáticas emocionales como la ansiedad o la depresión, frecuentes en esta etapa de la vida. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de fomentar estas prácticas dentro de las instituciones educativas, destacando su papel en la formación de

⁴ Doctora en Ciencias Económicas en la especialidad de Desarrollo Regional por la Universidad de Camagüey, Cuba. Profesora investigadora de tiempo completo del CIISDER-UATx, en el área de Población y Desarrollo. Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I

⁵ Artista y gestor cultural. Doctor en Economía Política del Desarrollo por la BUAP. Estancia Posdoctoral del Programa “Investigadoras e investigadores por México” en el CIISDER de la UATx

sujetos creativos, reflexivos y emocionalmente equilibrados, capaces de vincularse con su entorno desde una perspectiva sensible y transformadora.

La educación artística como eje formativo integral: fundamentos teóricos y perspectivas pedagógicas

La educación artística es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes en el nivel medio superior, al propiciar una formación que contempla competencias cognitivas y habilidades emocionales, sociales y culturales. Esta formación tiene como base una concepción humanista de la educación, que reconoce en el arte un medio para la expresión del sujeto, la exploración de su mundo interior y la construcción de vínculos significativos con su entorno. En esta lógica, el arte es entendido como una práctica educativa situada, transformadora y socialmente significativa (Eisner, 2002; Hernández, 2010).

Desde una perspectiva pedagógica, Elliot Eisner (1998, 2002, 2004) subraya que el arte contribuye al desarrollo de formas complejas del pensamiento y la sensibilidad, promoviendo capacidades como la interpretación, la imaginación, la empatía y la reflexión crítica. Estas competencias no solo enriquecen el desempeño escolar, sino que fortalecen el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable. El enfoque de Eisner sostiene que el arte no debe limitarse a ser un adorno curricular, sino una vía de conocimiento con su propia lógica y formas de representación del mundo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha promovido una visión integral del desarrollo educativo, en la que la cultura y las artes son pilares esenciales. La “Hoja de Ruta para la Educación Artística” (UNESCO, 2006) propone que el arte en la escuela cumple tres funciones principales: desarrollar la capacidad creativa del individuo, fomentar la diversidad cultural y contribuir al desarrollo sostenible. Bajo esta perspectiva, la participación artística no solo estimula habilidades individuales, sino que también refuerza el tejido social, especialmente en contextos donde la desigualdad y la exclusión limitan las oportunidades de expresión y desarrollo.

En el caso mexicano, el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (SEP, 2023a) reconoce que las actividades artísticas y culturales forman parte esencial del ámbito socioemocional, articulando habilidades de autoconocimiento, responsabilidad social y bienestar emocional. Este enfoque se alinea con los planteamientos de la educación socioemocional, como los propuestos sobre la inteligencia emocional, de los cuales Goleman (1996) destaca que el arte puede ser un espacio privilegiado para la autorregulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos. De esta forma, la práctica artística actúa como un

laboratorio de emociones que ayuda a los jóvenes a integrar de manera armónica su experiencia subjetiva con su entorno social.

En este sentido, Elliot Eisner (1998, 2002, 2004, citado por SEP, 2023b, p. 8) subraya que el arte no solo nutre el desarrollo cognitivo, también “los aspectos más sutiles y complejos de la mente, así como de las capacidades socioemocionales”. Para el autor, las actividades artísticas permitirían el reconocimiento de la unidad existente entre los sentidos y la mente, enriqueciendo el desarrollo lógico racional al igual que el emocional y social. Su enfoque destaca que al trabajar en los estudiantes procesos creativos e imaginativos, converge su formación socioemocional con el pensamiento abstracto y la experiencia sensorial, lo cual genera experiencias de autoconocimiento.

Autores como Raúl Capistrán (2018) y Claudia Fragoso (2019) han documentado cómo la educación artística fomenta la creatividad, fortalece la identidad personal y promueve el sentido de pertenencia en los estudiantes. La creatividad es un rasgo innato poco desarrollado que puede ser cultivado mediante estrategias pedagógicas adecuadas. En este contexto, la práctica artística en la escuela se convierte en un medio para el desarrollo de competencias transversales, como la comunicación, el trabajo colaborativo, la resiliencia y la capacidad crítica (Jarpa y Matus, 2017).

Diversas investigaciones han resaltado también la capacidad del arte para operar como un catalizador del desarrollo emocional en la adolescencia. Durante esta etapa, los jóvenes enfrentan importantes desafíos vinculados con la construcción de su identidad, la presión social y el estrés académico. Las actividades artísticas, como la música, el teatro, la danza o la pintura, ofrecen canales expresivos que permiten elaborar experiencias personales y colectivas. Esto coincide con los hallazgos de González (2016), quien identifica que las prácticas artísticas en el nivel medio superior favorecen la autoestima, el autocontrol y el sentido de logro en los estudiantes.

Desde un enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) ya había advertido sobre la importancia de las experiencias culturales y simbólicas en el desarrollo del pensamiento superior. En la experiencia comunitaria, las prácticas artísticas escolares pueden leerse como escenarios de mediación simbólica, donde el estudiante reorganiza su experiencia vital, interioriza valores culturales y establece nuevas formas de relacionarse con los otros. La interacción con obras artísticas o la producción creativa propia permite a los jóvenes una experiencia estética que transforma su manera de comprender el mundo.

Algunos teóricos y artistas contemporáneos “afirman que el arte puede ser un motor para el cambio social, debido a que propicia experiencias llenas de significado que estimulan

lo cognitivo” (SEP, 2023b, p. 8). Al fomentar la imaginación de otras realidades posibles, la colaboración y la reflexión ética, la educación artística fortalece la identidad cultural y personal, así como la relación entre géneros y con la naturaleza. Desde esta óptica, las experiencias artísticas pueden facilitar tanto la exploración del yo como la comprensión crítica del contexto, en un proceso dialéctico que conjuga lo interno y lo externo.

En este sentido, es pertinente recuperar el planteamiento de Luis Camnitzer (2013), quien argumenta que el arte en la educación no debe reducirse a una técnica o una habilidad decorativa, sino entenderse como un proceso epistémico que permite “pensar pensando el mundo”. Camnitzer reivindica un arte que fomente la autonomía intelectual, que despierte la curiosidad y que genere preguntas, más que respuestas cerradas. Esta visión cuestiona los modelos tradicionales de enseñanza del arte, al proponer un enfoque más abierto, crítico y participativo.

Además, las actividades artísticas no solo promueven beneficios individuales, sino también colectivos, al fortalecer la convivencia escolar, el respeto a la diversidad y la cultura democrática. Tal como señala Nussbaum (2010), las humanidades, incluida el arte, son indispensables para formar ciudadanos capaces de deliberar, imaginar y cooperar. La práctica artística puede convertirse, entonces, en una herramienta de educación ética y política, capaz de incidir en los valores y comportamientos sociales de los jóvenes.

Progresiones y desafíos de la educación artística en el nivel medio superior

En la formación integral de los estudiantes, la educación artística escolar ha ocupado un espacio relevante para el desarrollo de la sensibilidad, la expresión de las emociones, la creatividad y el aprendizaje de diversas técnicas o lenguajes propios de las distintas disciplinas artísticas. Participar en actividades artísticas proporciona herramientas que invitan a la reflexión y favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. La dimensión técnica y el manejo de los diferentes materiales de las prácticas artísticas contribuyen al desarrollo de la motricidad. Todos estos componentes de la educación artística están directamente vinculados al desarrollo humano y a la comprensión tanto de la identidad individual como del mundo social, por lo cual deben constituir un eje transversal en la formación escolar, donde la presencia consciente de las emociones, la sensibilidad y la creatividad esté presente en las diversas asignaturas.

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública reconoce, a partir del informe de Desarrollo Humano, que “la falta de oportunidades de ingresar al sistema educativo en sus diversos niveles genera la desigualdad económica y dificulta la participación en la educación obligatoria” (SEP, 2023b, p. 7). Esta desigualdad, en términos sociales, ha impactado de

manera significativa en el acceso y la participación en las actividades artísticas, tanto por las limitaciones derivadas del nivel educativo alcanzado como por el escaso acercamiento que pueda generarse a través del entorno familiar. De acuerdo con lo reportado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), “entre las actividades que realizan con menor frecuencia están: 0.65% asistir al teatro, 1.08% asistir a museos y exposiciones, 1.13% asistir a conciertos y el 69.54% nunca lee sobre temas de cultura, arte y literatura” (SEP, 2023b, p. 7). En muchas ocasiones, estos limitados acercamientos tienen como causa la falta de dinero o la participación en otras actividades consideradas prioritarias.

Partimos por reconocer que la escuela es un espacio fundamental para el acceso a las actividades artísticas y que el impulso de una cultura vinculada al desarrollo puede contribuir a la transformación de estas circunstancias de desigualdad. No obstante, a nivel institucional, la educación artística en México enfrenta numerosos desafíos. A pesar de su inclusión en los planes de estudio, muchas escuelas carecen de infraestructura, de tiempo suficiente o de personal capacitado para llevar a cabo actividades artísticas de manera sostenida (SEP, 2023b). En muchas ocasiones, las artes son relegadas frente a otras disciplinas consideradas prioritarias, lo cual limita su potencial formativo y refuerza una visión instrumental del currículo, coincidiendo con la escasa valoración del arte como campo de desarrollo tanto profesional como humano.

Para la educación artística, el desarrollo del enfoque pedagógico ha alcanzado cierto grado de articulación con los objetivos establecidos en el Programa Sectorial de Educación. No obstante, en el nivel medio superior, el componente artístico, si bien ocupa una posición estratégica para el desarrollo integral de los estudiantes —especialmente en la formación de habilidades socioemocionales—, enfrenta limitaciones importantes. Aunque contempla progresiones de aprendizaje, aún carece de un plan de estudios claramente definido, a diferencia del Currículo Fundamental para la Formación Sociocognitiva. Su implementación depende, en gran medida, de los recursos disponibles en cada institución y de las concepciones que el profesorado tenga sobre las artes.

En el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior, las Actividades Artísticas y Culturales constituyen uno de los cinco Ámbitos de la Formación Socioemocional incluidos en el *Programa de Estudios de los Recursos Socioemocionales y Ámbitos de la Formación Socioemocional* (SEP, 2023a). Este documento establece que dichas actividades deben ejecutarse “con acciones en el aula, la escuela y la comunidad a lo largo del trayecto formativo”, es decir, tanto en contextos formales como informales de la educación. Además, se busca “propiciar cambios en las mentalidades y en los ambientes escolares comunitarios”,

permitiendo “que las y los estudiantes colaboren en cambios positivos de su entorno” (SEP, 2023a, p. 4).

Uno de los principales desafíos radica en el escaso tiempo asignado a estas actividades dentro del aula. Más allá de la falta de infraestructura —como talleres de arte, salas de música, teatro o danza—, las tres horas semanales destinadas al desarrollo socioemocional con mediación docente se comparten con otras áreas del mismo ámbito, como Práctica y Colaboración Ciudadana, Educación para la Salud, Actividades Físicas y Deportivas, y Educación Integral en Sexualidad y Género.

El *Programa de Estudios de los Recursos Socioemocionales* abarca los seis semestres del nivel medio superior. Si se destina un semestre completo al ámbito de las Actividades Artísticas y Culturales, se contarían con aproximadamente 48 horas de trabajo con mediación docente y 12 horas de forma autónoma a lo largo del trayecto formativo. De acuerdo con el mismo programa, estas actividades deben “construir en las y los estudiantes herramientas para ejercer una ciudadanía responsable y comprometida con su comunidad, así como herramientas para su cuidado físico y corporal y sobre todo emocional” (SEP, 2023a, p. 5). Estos propósitos orientan los contenidos y las progresiones de aprendizaje planteadas, aunque su ejecución aún presenta numerosos retos.

Respecto a los contenidos propiamente artísticos —o de los otros ámbitos—, el *Programa de Estudios de los Recursos Socioemocionales* establece que “pueden ser abordados en función de las necesidades del contexto de cada institución” (SEP, 2023a, p. 6). En consecuencia, su tratamiento será opcional, permitiéndose cubrirlos parcial o totalmente, si se profundiza en los recursos vinculados a la responsabilidad social, el cuidado físico corporal y el bienestar emocional.

Esta última condición permite vislumbrar que las Actividades Artísticas y Culturales estarán supeditadas al cumplimiento de los objetivos formativos de la educación en función de la formación socioemocional. Es decir, se priorizará una educación *a través* del arte más que una educación *para* el arte, alineando su sentido pedagógico con los demás ámbitos que integran la formación integral en el nivel medio superior.

De este modo, la definición de Actividades Artísticas y Culturales que propone la Subsecretaría de Educación Media Superior para concretar sus Progresiones de Aprendizaje comprende:

Actividades artísticas y culturales es el ámbito de la formación socioemocional que tiene por objetivo brindar herramientas que propicien el desarrollo del pensamiento

creativo, reflexivo y crítico de la comunidad estudiantil. Buscan promover procesos y estrategias de aprendizaje para el desarrollo personal y social, así como el disfrute y el goce de las expresiones artísticas y las manifestaciones culturales, a través de experiencias que brinden la posibilidad de imaginar otras formas de hacer y estar en el mundo. (SEP, 2023b, p. 12).

Para alcanzar los objetivos de aprendizaje de los recursos socioemocionales — responsabilidad social, cuidado físico corporal y bienestar emocional afectivo— se plantea organizar las progresiones de las Actividades Artísticas y Culturales bajo tres categorías: la primera, *el arte como necesidad humana*; la segunda, *el arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento*; y la tercera, *el arte como forma de aproximación a la realidad* (SEP, 2023b).

La primera categoría busca generar conciencia sobre la accesibilidad y disfrute de las expresiones artísticas, recordando que los seres humanos estamos inmersos en experiencias estéticas cotidianas, lo que nos devuelve al mundo sensible. Esta perspectiva hace notar que la expresión creativa no depende necesariamente de grandes recursos técnicos, sino que puede manifestarse de forma espontánea y significativa.

La segunda categoría propone ejercicios de introspección y expresión personal, así como procesos de liberación emocional que permitan explorar y reflexionar sobre los propios sentimientos. Esto puede lograrse mediante la práctica y experimentación artística, así como a través de la contemplación estética que facilite la identificación con diversas obras.

La tercera categoría complementa a las anteriores al enfocarse en la experiencia colectiva del arte, reconociéndolo como un fenómeno socialmente determinado. Desde esta perspectiva, se emplean diferentes expresiones artísticas para comprender los contextos económicos, políticos y sociales, y se reflexiona sobre el impacto que estos tienen en las emociones, así como en la capacidad del arte para influir en el entorno social (SEP, 2023b).

Del mismo modo, para la realización de las progresiones de aprendizaje se propone programar actividades y proyectos artísticos que aborden las temáticas existenciales de los jóvenes con una visión sensible y compleja. Estas acciones pueden organizarse en diversas modalidades, como: actividades autobiográficas creativas, actividades de visualización creativa, proyectos artísticos colectivos y/o cooperativos, proyectos culturales vinculados a las artes y sus prácticas, proyectos creativos de apropiación social del patrimonio cultural, y proyectos interdisciplinarios (SEP, 2023b).

Aspectos metodológicos

Esta investigación parte de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las actividades artísticas que se practican dentro y fuera de una institución educativa del nivel medio superior? ¿Qué importancia tienen dichas actividades para los jóvenes del nivel medio superior en su vida escolar y cotidiana? ¿Qué asignaturas promueven las actividades artísticas en este nivel educativo?

Para responder a estas preguntas, se utilizó una metodología mixta. En su componente cualitativo, se desarrolló un enfoque exploratorio de carácter descriptivo, entendido como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 34), con el objetivo de mostrar las interacciones y subjetividades implicadas en las experiencias de los estudiantes (Dieterich, 2003; Gayou, 2012). Por otro lado, el enfoque cuantitativo permitió obtener y presentar porcentajes sobre los datos recolectados, con el fin de contextualizar estadísticamente la situación de las actividades artísticas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A partir de una revisión bibliográfica, documental y hemerográfica, se elaboró un cuestionario como principal instrumento de recolección de datos. Dicho cuestionario fue aplicado mediante correo electrónico a estudiantes de nivel medio superior pertenecientes a dos instituciones del estado de Puebla: la Preparatoria “Emiliano Zapata”, en la ciudad de Puebla, y el Bachillerato General Oficial “Sara María Basave de Toxqui”, en San Pedro Cholula.

El propósito del cuestionario fue conocer las actividades artísticas que los estudiantes realizan, tanto dentro como fuera de la escuela, así como su percepción sobre la importancia de estas en su vida escolar y cotidiana. El cuestionario se estructuró en cuatro apartados:

1. Datos generales del participante.
2. Conocimiento y percepción sobre las actividades artísticas que se implementan en su institución.
3. Actividades artísticas realizadas fuera del entorno escolar.
4. Opiniones finales y reflexiones.

En cada sección se incluyeron preguntas abiertas para profundizar en la experiencia y perspectivas del estudiantado. El cuestionario lo respondieron 42 estudiantes de tercer y quinto semestre, hombres y mujeres, compartieron sus experiencias de forma voluntaria. En total, se recabaron respuestas a 20 preguntas abiertas.

Selección de la población de estudio y tamaño de muestra

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes del tercer y quinto semestre del nivel medio superior. La selección fue realizada de manera aleatoria por la directora de la institución al momento de aplicar el cuestionario. Los estudiantes proporcionaron su correo electrónico y recibieron el instrumento digitalmente. Previamente, se les explicó el objetivo de la investigación, así como el contenido y estructura de cada sección del cuestionario.

Se invitó a participar a un total de 60 estudiantes, obteniéndose finalmente 42 cuestionarios respondidos por estudiantes de ambos sexos. Los cuestionarios fueron revisados y, en caso de estar incompletos o contener respuestas ausentes, se solicitó amablemente su corrección y reenvío. Cabe señalar que 25 estudiantes de la Preparatoria “Emiliano Zapata” respondieron el cuestionario en equipos, mientras que los 17 estudiantes del Bachillerato General Oficial “Sara María Basave de Toxqui” lo hicieron de manera individual.

Sistematización y análisis de la información

Los datos obtenidos mediante los cuestionarios fueron seleccionados, sistematizados y analizados utilizando un enfoque descriptivo. Este método permitió mostrar los resultados de forma clara y ordenada, priorizando los aspectos más relevantes del estudio. La captura de la información se realizó en formato Word, organizando las respuestas conforme a los apartados del cuestionario.

El análisis descriptivo facilitó la identificación de las percepciones y conocimientos de los estudiantes respecto a las actividades artísticas realizadas dentro y fuera de su entorno escolar, visibilizando así su relevancia en la vida cotidiana y académica del nivel medio superior.

Resultados

Descripción de los entrevistados

Los estudiantes del nivel medio superior que participaron en esta investigación cursan el primero, tercero y quinto semestre en dos instituciones: la Preparatoria “Emiliano Zapata”, ubicada en la ciudad de Puebla, y el Bachillerato General Oficial “Sara María Basave de Toxqui”.

El promedio de edad de los entrevistados oscila entre los 16 y 17 años, predominando la participación de mujeres. Todos los jóvenes residen en el estado de Puebla, distribuidos en tres municipios y diversas localidades.

Tabla 1. Características generales de los estudiantes (Escuela):

No. Entrevistas/ escuela	Edad	Sexo	Semestre	Localidad	Municipio	Estado
17 Bachillerato General Oficial “Sara María Basave de Toxqui”)	16-17	F 8 M 3	Quinto	1. Santa Bárbara 2. Zacatepec. 3. Santa María Acuexcomac 4. Santa María Coronango 5. San Pedro Cholula 6. Puebla de Zaragoza 7. San Matías Cocoyotla 8. San Mateo Cuanala	1. San Pedro Cholula 2. Juan C.Bonilla 3. Puebla 4. San Mateo Cuanala	Puebla
25 Preparatoria Emiliano Zapata	16-17	F 15 M 10		1. Ciudad Puebla	1. Puebla	Puebla

Fuente. Resultados del trabajo de campo

Actividades artísticas que se implementan en instituciones educativas del NMS

Las instituciones educativas del nivel medio superior implementan actividades artísticas a lo largo de los diferentes semestres del bachillerato. Entre ellas se encuentran la formación de rondallas y bandas, danza, talleres artísticos, pintura, literatura, cine, escultura, maquetaría, fotografía y obras de teatro (ver tabla 2). Estas prácticas reflejan el valor formativo del arte en la vida escolar. En este sentido, Capistrán-Gracia (2018) señala que “la educación artística juega un papel muy importante en el desarrollo del ser humano, ya que potencializa su sensibilidad, promueve la experiencia estética y desarrolla su creatividad a partir de la estimulación de sus facultades imaginativas, perceptuales y emocionales” (p. 2).

La formación de rondallas es una de las actividades más comunes. En ella, los estudiantes aprenden a cantar, afinar, tocar instrumentos como la guitarra, componer e integrar apoyaturas instrumentales acústicas. González (2016) alude que “las actuaciones frente a público les hace desarrollar disciplina, autodominio y confianza en sí mismos. Desarrollan la capacidad de crear y satisfacen su necesidad de aportación” (p. 75). Estas actividades suelen ser dirigidas por profesores especialistas en música, con clases dos veces por semana. Los estudiantes mencionan que tocar la guitarra es una forma de relajarse y expresar sus emociones.

Otra actividad destacada es la formación de bandas, en la que los jóvenes aprenden a tocar diversos instrumentos desde cero con el propósito de participar en eventos escolares

importantes. Para esta actividad, se cuenta con tres profesores especializados en instrumentos de boquilla circular, caña y percusión. Asimismo, se organizan talleres creativos de música para desarrollar el canto, el violín, la guitarra e incluso componer canciones originales.

La danza también ocupa un lugar relevante. Los estudiantes se preparan continuamente para presentaciones dentro de su escuela o en otras instituciones, interpretando bailables tradicionales o clásicos durante celebraciones como Navidad, Día de Muertos y otras fechas significativas. Aquellos con mayor experiencia o que cursan grados superiores ofrecen demostraciones públicas en los patios escolares.

La pintura es una actividad menos frecuente, pero significativa. Los jóvenes exploran técnicas como la pintura acrílica sobre tela, el estilo anime o el graffiti, empleando estas expresiones como canales para transmitir sus sentimientos. En la asignatura o taller de dibujo, los estudiantes encuentran un espacio para despejarse y manifestar ideas, pensamientos, emociones e imaginación. González (2016) menciona que practicar la pintura ayuda a “proyectar su sensibilidad en cada obra, reflejo de cómo se encuentran en cierto momento o etapa vital; resulta placentero, relajante, es regalarse un espacio para ello” (p. 74).

Además, otras prácticas artísticas complementarias son fomentadas por los docentes: escritura de poemas, cuentos y ensayos que a menudo participan en concursos; producción de cine escolar como medio expresivo que fortalece la actuación, el manejo emocional y la escritura de guiones.

Otras actividades, aunque menos comunes, también son valoradas por los estudiantes. Entre ellas se encuentran la escultura —que facilita la expresión personal y ayuda a despejar la mente—, la maquetería con papel kraft para elaborar catrinas, y las actividades textiles como la creación de fundas de almohadas pintadas a mano o la confección de proyectos en tela como gnomos. La fotografía, en algunos casos, se utiliza con fines institucionales o como exploración vocacional. Finalmente, las obras de teatro, los proyectos manuales de arte y las exposiciones artísticas en espacios como la Casa de la Cultura o las propias escuelas complementan el panorama de las actividades artísticas (ver tabla 2).

Figura 2. Actividades artísticas de la institución del NMS



Fuente: Elaboración de los autores.

La importancia de las actividades artísticas en la vida escolar diaria

Todos los jóvenes de la institución educativa mencionaron que las actividades artísticas son de gran relevancia en la vida académica, ya que les permiten expresarse en todos los ámbitos y mejorar su comunicación, compañerismo y amistad en la escuela.

Pues en sí, te ayudan para expresarte, ya que a muchos les cuenta trabajo eso y haciendo esas actividades pues provocan que se sientan mejor o se relajen, aunque también a unos les gusta realizar esas actividades y es bonito hacer lo que te gusta.

Las actividades artísticas contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, pues fomentan su creatividad, habilidades y competencias. También fortalecen la convivencia social durante su práctica, lo cual se refleja en su experiencia académica. Asimismo, permiten a los jóvenes descubrir sus talentos y desarrollarlos al máximo.

Es importante porque contribuye al desarrollo integral de los jóvenes, ayudan y mejoran la convivencia, además de que disminuyen el estrés en los estudiantes, desarrollan la creatividad.

Además, estas actividades ofrecen una vía para organizar mejor su tiempo, liberar tensiones y expresar ideas sin importar cuál sea el medio artístico elegido.

Las actividades artísticas, aunque no lo parezcan pueden servir y ayudar de mucho, por ejemplo, para la escuela hay alumnos que tienen talento o mejor dicho habilidad para estas actividades y sacarles provecho, para el joven es una ayuda de organización de tiempo, soltar estrés y expresión de ideas sin importar cual elija.

El arte es fundamental en la vida escolar, ya que permite a los estudiantes relajarse y manejar el estrés, que a veces proviene de la presión académica.

Desafortunadamente los estudiantes se encuentran en estrés por las tareas y exámenes que deben estar realizando de forma constante en su escuela. Sin embargo, realizar actividades artísticas les permite disminuir emociones negativas.

Desarrollar las artes como pasatiempo o afición favorece un estilo de vida más saludable y mantiene al estudiante mentalmente activo.

Porque hay que tener hobbies, ocupar nuestra mente y desarrollar más habilidades, esto puede ayudar a encontrar nuestra profesión o simplemente generarnos un estilo de vida más sano, tanto físicamente como mental.

Igualmente, estas actividades inculcan valores fundamentales como la responsabilidad, desarrollan habilidades cognitivas y fomentan la apreciación cultural, todo lo cual es útil en distintos aspectos de la vida.

Para un desenvolvimiento en los jóvenes, inculca el valor de la responsabilidad y nos ayuda a desarrollar habilidades cognitivas. Porque fomentan la cultura en la comunidad de la preparatoria, además de que suele ser interesante todo el trabajo que conlleva. Porque desarrollan actitudes que sirven para diferentes tipos de situaciones y actividades en la vida diaria.

En la vida cotidiana, los jóvenes encuentran en el arte una herramienta para descubrir sus talentos y pasiones, que incluso podrían convertirse en futuras opciones laborales.

Se ha encontrado una gran relación entre las actividades que aprenden en su vida de niñez y adolescencia con las actividades laborales que se dedican.

Además, consideran que el arte permite expresar sentimientos, explorar emociones y vivencias, tanto a nivel individual como colectivo, estimulando la empatía, la imaginación y la comprensión de otras realidades.

Valoran necesarias las actividades artísticas para desarrollar habilidades cognitivas y de comprensión didáctica, que sirven para desarrollarse en los ámbitos sociales, culturales, académicos, laborales y de interés personal.

La presencia del arte en la vida cotidiana se manifiesta en experiencias de entretenimiento como el cine, el teatro, la ópera, las esculturas, la pintura, el dibujo y la música, entre otras. También es un medio de crítica y expresión por el que distintos autores comunican y contextualizan sus ideas y emociones.

La principal actividad artística que han aprendido los jóvenes del nivel medio superior, desde la primaria hasta el bachillerato, es la música y la pertenencia a una banda de música y rondallas, principalmente porque son actividades que les llama la atención y porque ellos mencionan que les gusta mucho escuchar, cantar y bailar con música.

En los talleres de música les enseñan a tocar instrumentos, principalmente la guitarra y percusión (ver tabla 3).

Tabla 3. Actividades artísticas en su desarrollo educativo de los estudiantes

Actividades artísticas que he desarrollado como estudiante	%
Música y banda música	18
Teatro	13
Danza	12
Dibujo	11
Poesía	10
Maquetas	9
Pintura	5
Cine	3
Escultura	3
Canto	3
Piano	2

Rap	2
Recitales	2
Historieta	2
Modelaje de arte plástico	2
Catrina	2
Animación	1

Fuente: Elaboración de los autores

La principal actividad artística que han aprendido los jóvenes del nivel medio superior, desde la primaria hasta el bachillerato, es la música y la pertenencia a una banda de música y rondallas, principalmente porque son actividades que les llama la atención y porque ellos mencionan que les gusta mucho escuchar, cantar y bailar con música.

También les enseñan actividades como la composición de baladas, donde muestran su creatividad y talento para hacer canciones de su interés. Asimismo, practican y aprenden canto, entonación y afinación de notas de las canciones. La finalidad de tener bandas y rondallas de música en las instituciones educativas, además de que aprendan los estudiantes, es lograr participar en concursos y presentaciones con otras o en otras instituciones.

El teatro es una actividad de gran preferencia de los estudiantes. Desde la primaria han participado en diferentes obras de teatro donde les enseñaron a actuar e interpretar historias de terror, amor, religiosas (navideñas) y temas de importancia. En las obras de teatro los jóvenes han experimentado y aprendido formas de expresarse, manejo de emociones y control de nervios.

Desde el nivel primaria los estudiantes aprenden de forma básica a dibujar con lápiz y, en otros niveles educativos, aprenden dibujo digital a través de los talleres escolares. En el NMS les han enseñado desde aspectos básicos hasta dibujos en tercera dimensión. Los jóvenes mencionan que estos siempre deben transmitir un mensaje claro y, de forma general, los practican en casa. También llegan a practicar pintura, donde expresan emociones y sentimientos.

Otra actividad artística que han desarrollado en su vida de estudiantes es la danza folklórica, a través de talleres o profesores que contratan en las instituciones para la enseñanza de esta actividad. También han aprendido coreografías para bailar de forma individual o en grupos, como música pop o bailes navideños.

Habilidades, competencias y conocimientos que desarrollan los jóvenes con las actividades artísticas

Las habilidades que desarrollan los jóvenes con la danza son: aprendizaje y memoria de pasos, coreografías, ritmo de la música, movimientos corporales definidos, coordinación, tiempos y ritmos, formas de comunicación. En relación con las competencias, desarrollan motricidad, aprendizaje de nuevos pasos, movimiento de los pies y bailar con ritmo las canciones de navidad. González (2016, p. 77) argumenta que “la danza ayuda a desarrollar su capacidad de expresión, seguridad en sí mismas, autoconocimiento y desarrollo de cultura general”.

El conocimiento que han adquirido los jóvenes con la danza incluye el conocimiento sobre las culturas mexicanas, bailes y tradiciones, y lo que significa la representación de los bailes folclóricos. También aprenden a organizar coreografías de acuerdo con el tipo de música, desarrollar movimientos acordes al ritmo musical, saber coordinarse en el grupo de danza y mantener la confianza en sí mismos.

Con el dibujo, las habilidades que logran desarrollar son: lograr una mano hábil para hacer los esbozos, manejar las emociones para expresar lo que quieren plasmar, saber expresar las ideas correctas en el bosquejo, realizar trazos exactos y, sobre todo, tener la creatividad y el talento para el dibujo. Fragoso (2013, p. 4) menciona que el desarrollo de la creatividad toma sentido y pertinencia en la formación artística.

Las competencias que desarrollan los estudiantes fueron: prosperar animaciones personales, hacer combinaciones de colores y participar en concursos de colores. El conocimiento adquirido incluye saber dibujar de forma manual, digital y visual, mediante el uso de medidas, anatomía, técnicas de dibujo y formas de ver el arte.

Con el teatro, los jóvenes mencionan que las habilidades y competencias que desarrollan son el manejo de emociones para poder actuar, formas de saber expresarse correctamente en las obras, saber trabajar en equipo para coordinarse e integrarse a los círculos sociales, saber improvisar y dramatizar, quitarse la pena y liberarse de toda preocupación. Ante esto, logran presentarse sin miedo e inhibiciones, con una buena desenvoltura del cuerpo en las obras que organizan en la escuela o en otras instituciones. González (2016, p. 75) menciona que en los talleres de teatro se “desarrollan habilidades de comunicación verbal y no verbal, trabajo en equipo, tolerancia y respeto a las diferencias individuales y culturales. Superación de la timidez, y un mejor desempeño social. Construyen lazos de amistad que van más allá del contacto dentro del taller”.

Los conocimientos que han adquirido con el teatro son: saber expresarse ante el público, actuar y mostrar las emociones que se plasman en los guiones, saber cómo funciona un teatro y cómo hacer los guiones.

Los jóvenes, con la música, rondalla, banda de música y canto, han desarrollado habilidades y competencias tales como: aprender a tocar instrumentos musicales como la guitarra y el piano, aprender los acordes, lectura de porfiado, lectura rápida, reacción inmediata, desarrollo de la entonación, respiración más controlada, escuchar e interpretar la música, trabajo bajo presión y control del nerviosismo. El conocimiento que han adquirido con la música es identificar distintas melodías, hacer solfeos, lectura musical y entonar distintos ritmos y tipos de voces. Capistrán-Gracia (2018, p. 3) alude que los jóvenes “desarrollan habilidades del lenguaje y de la escritura al cantar, participar en representaciones teatrales, describir sus creaciones artísticas, así como las creaciones artísticas de sus pares y expresar sus sentimientos y experiencias”.

Además de las habilidades, competencias y conocimientos, las actividades artísticas han generado valores como la responsabilidad, compromiso, puntualidad y motivación.

Actividades artísticas que han aprendido fuera de la institución educativa

De acuerdo con los resultados, se encontró que la edad en la que los estudiantes aprenden más actividades artísticas es entre los 11 y 12 años. Entre estas actividades destacan:

- Piano: “a la edad de 12 años aprendí a tocar piano terminando casi por aprender 5 canciones en ½ mes”.
- Baile folclórico: “montaje de coreografías y bailes con escenografía y múltiples expresiones faciales y corporales”.
- Teatro: “me gustaba actuar en la escuela en primaria exactamente”.
- Cerámica: “asistía al museo Amparo a realizar vasijas de barro, te enseñan a hacerla y puedes llevártela”.
- Fotografía: “escapadas a la naturaleza, búsqueda de capturar, momentos únicos o especiales, composición, orden, arte”.
- Dibujo: “me gustaba hacer paisajes”.
- Poesía: “y en la primaria la desarrollaba, la poesía me gustó mucho”.
- Corista: “cada clase se practicaba y se presentaban villancicos al final” (ver tabla 4).

Tabla 4. Actividades artísticas que han aprendido fuera de la institución educativa

Edad (años)	Actividades artísticas
4 - 6	Danza Dibujo Pintura Fotografía
8 a 10	Clases de flauta Clases de danza Dibujo Pintura Teatro
11 - 13	Piano Baile folclórico Teatro Poesía Cerámica Fotografía Dibujo Corista
14 a 16	Clases de guitarra lectura de partituras Danza Dibujo Bordados artísticos

Fuente: Elaboración de los autores

Se identificó también que entre los 8 y 10 años es frecuente el aprendizaje de diversas actividades artísticas, tales como:

- Flauta: “aprendía a tocar la flauta y se practicaba cada clase, finalmente se hacía una presentación como en la navidad o primavera”.
- Danza: “asistía a clases de danza donde me enseñaban pasos básicos”.
- Pintura: “tenía talleres de pintura donde aprendí a realizar técnicas de pintura”; “en la clase se realizaban dibujos practicando y al final de ciertas clases se presentaba un trabajo final”.
- Teatro: “actuaba y practicaba en la escuela, en la primaria exactamente”.
- Dibujo: “me gustaba hacer paisajes”.

Entre los 14 y 16 años, los estudiantes refieren haber desarrollado otras actividades como:

- Música: “asistía a clases de guitarra”.
- Lectura de partituras: “desarrollo de habilidades cognitivas como la comprensión rápida mediante la lectura de partituras y la disciplina, se aprende a tocar un instrumento y se caracteriza por un espectáculo visual y auditivo con formaciones y movimientos llamativos a la vista”.
- Danza: “siempre me ha gustado bailar, es una forma muy bonita de expresarme”.
- Dibujo: “no sé dibujar muy bien pero me gusta como hago el intento por mejorar cada día”.
- Bordado artístico: “por recreación y emprendimiento, representaciones orgánicas y diseños de moda”.

Finalmente, en la etapa de los 4 a 6 años, algunas de las actividades mencionadas por los estudiantes son:

- Danza: “me enseñaban bailables tradicionales”.
- Dibujo: “siempre me ha gustado dibujar aunque al principio no eran muy específicos o buenos los dibujos, sin embargo, me gustaba la actividad y poco a poco la fui mejorando”.
- Pintura: “lo que aprendía lo practicaba con dibujos en el kínder”.
- Fotografía: “por alguna razón me gustaban los paisajes sobresalientes que no eran muy frecuentados de ver y recuerdo pues sacaba buenas tomas; desde ese entonces me gusta hacerlo”.

Eventos artísticos que les gustaría asistir a los jóvenes del NMS

El evento artístico que más les gustaría asistir a los jóvenes del Nivel Medio Superior son los conciertos de música. Consideran que estos espacios los relajan, les gustan mucho, representan una buena experiencia que los hace vibrar, expresarse y salir de casa.

Manifiestan interés en asistir al concierto de los Drums Corps Internacional porque, según expresan, “es la máxima exponente en la cuestión de bandas musicales, me encantaría ver lo que actualmente hacen en vivo”.

También mencionan que les gustaría asistir a un concierto en el Conservatorio Nacional de Música, expresando que “me encanta la forma en la que la gente se magnetiza tocando la música, me gusta sentirla, vibrarla”.

Asimismo, les atrae la idea de asistir a un concierto de violín, describiendo que “la emoción de curiosidad, me provoca tranquilidad y serenidad” (ver tabla 5).

Tabla 5. Eventos artísticos que les gustaría asistir a los jóvenes del NMS

Eventos artísticos que te gustaría asistir	Con quien le gustaría asistir	%
Conciertos de música	Familia, amigos y novia	22
Teatro	Familia, amigos y sola	20
Pintura	Amigos y pareja	12
Cine	Amigos, novio y familia	10
Danza	Familia	9
Presentación de esculturas	Familia	7
Opera	Amigos	5
Poesía	Amigos y familia	5
Bailes folclóricos	Familia	2
Ballet	Familia	2
Proyectos culturales del carolino	Amigos	2
Visita a museos	Familia y amigos	2
Pirámides de Cholula	Amigos y familia	2

Fuente: elaboración de los autores

Eventos artísticos que les gustaría asistir a los jóvenes del NMS

También a los estudiantes les gustaría asistir al teatro, principalmente para ver y experimentar las funciones de forma personal, por las actuaciones de interpretación de los diferentes géneros. Les interesan las expresiones que se realizan y las emociones que provocan, además consideran que se trata de historia y cultura que remueven conciencias en las personas, generando un cambio en la mente y la vida de quienes las aprecian.

A los estudiantes también les gustaría ir a los lugares donde se presentan pinturas o arte de artistas famosos, “simplemente para ver qué tipos de pinturas hay y para aprender técnicas, ya sea de estilo o iluminación”. Mencionan que les gustaría asistir a la exposición de arte de Vincent Van Gogh: “me encantaría poder observar aquellas formas y figuras que Vicent quiso expresar mediante sus pinturas”.

El cine es otra actividad artística que les gustaría presenciar, tanto por el interés en los diferentes tipos de películas como por la formación cinematográfica. Como expresan algunos: “simplemente me gusta la sensación de ver algo nuevo y que me impresione dependiendo lo que vea”.

La danza es otro de los eventos artísticos que les gustaría presenciar, por sus coreografías, la expresión corporal, la preparación y el gusto por esta disciplina. Los bailes folclóricos también despiertan interés “por conocer un poco más de cómo eran los bailes antiguos del país y lo que estos significaban para la comunidad”. Asimismo, asistir a un ballet resulta atractivo “porque es muy artístico”.

Los estudiantes también mencionan que les gustaría asistir a presentaciones de esculturas para conocer más sobre ellas, su origen y significado. Una de las respuestas señala: “me gusta porque tienen mucha imaginación para hacer algo tan difícil”. Otra actividad de interés es la ópera, ya que consideran que les permitiría vivir una experiencia artística completa y profundamente emotiva.

En la mayoría de los eventos artísticos que mencionan, les gustaría asistir acompañados de su familia. Posteriormente, prefieren hacerlo con amigos, pareja o novia(o), aunque también algunos expresaron su deseo de asistir solos o solas.

Obstáculos por los cuales no puedes asistir a eventos o actividades artísticas

Los principales obstáculos por los cuales no pueden asistir los estudiantes del NMS a los eventos artísticos son la falta de recursos económicos y la falta de tiempo o disponibilidad (ver tabla 6). Mencionan que, en varias ocasiones, no cuentan con el dinero suficiente para pagar las entradas, ya que consideran que son muy costosas: “A veces algunas actividades artísticas a las que he querido ir son muy costosas.” “Algunos eventos tienen cierto costo elevado, o simplemente no puedo disponer de mi presupuesto económico para eso.”

El factor económico representa una limitación constante para los jóvenes, y en segundo lugar, el tiempo disponible también es un impedimento, ya que muchas veces sus horarios escolares o familiares no les permiten asistir, aun cuando tienen el deseo de hacerlo.

Tabla 6. Obstáculos por los cuales no puedes asistir a eventos o actividades artísticas

Obstáculos	%
Por el Tiempo o disponibilidad	24
Falta de economía	24
Por el trabajo	12
Falta de compañía	12
Por la escuela	10
Por la labores de la casa	9
Por el transporte	9

Fuente: Elaboración de los autores

Otros obstáculos son por la falta de compañía y por la falta de tiempo debido al trabajo. En el primer caso, algunos estudiantes expresan que no tienen con quién asistir a los eventos culturales, ya que suelen requerir la compañía de un integrante de la familia o de amigos, quienes a veces no tienen disponibilidad; como mencionan, "no hay con quien ir". En el segundo caso, no pueden asistir porque se encuentran trabajando y no pueden abandonar su empleo, ya que representa su sustento económico. Uno de los estudiantes señala que "tengo que trabajar para poder comer" y otro explica que "no me da tiempo porque trabajo".

Los obstáculos que también mencionan están relacionados con la escuela, ya que deben cumplir con sus tareas académicas y no pueden faltar a clases. Además, las labores del hogar representan otra limitante, al tener que cumplir con las responsabilidades domésticas. El transporte es otro de los factores que impide su asistencia a eventos culturales: algunos no conocen las rutas necesarias, consideran que el traslado resulta costoso o no saben dónde se localizan los eventos. Como indican los estudiantes, "no conozco el transporte que me lleve a cada lugar al que quiero ir (algunas solo conozco las básicas)" y "aunque quiera ir, no sé dónde quedan algunas partes para ir a ver actividades artísticas".

Otros obstáculos mencionados incluyen el desconocimiento de la existencia de los eventos, la lejanía de los espacios culturales, la falta de promoción de las actividades artísticas en sus comunidades, la escasa consulta de redes sociales y, en algunos casos, las condiciones climáticas adversas, como días de lluvia o calor extremo.

Asignaturas que promueven las actividades artísticas en el NMS

Desde la perspectiva de los estudiantes se identificaron catorce asignaturas que consideran promueven las actividades artísticas. En primer lugar, mencionan la asignatura de Artes, donde aprenden contenidos relacionados con la danza, el dibujo, el baile y el teatro. Asimismo, adquieren conocimientos sobre diferentes tipos de arquitectura, estilos artísticos e historia del arte. Como menciona uno de los estudiantes: “enseñan danza, lo básico sobre las pinturas y artistas famosos, teatro y música”.

En segundo lugar, destacan la asignatura de Literatura, en la cual aprenden a estructurar obras literarias, componer poesía y desarrollar habilidades expresivas (ver tabla 7). Jarpa y Matus (2017, p. 5) mencionan que el arte sirve “...como una manera de estimular el pensamiento crítico a través de conocer, interpretar y relacionar desde las diversas disciplinas de este campo de investigación”.

Con la asignatura de Lenguaje y Comunicación se les enseña lo esencial sobre la literatura, la escritura de poemas, y se promueve una mejor lectura y redacción. También se integran elementos visuales para la elaboración de infografías. En la asignatura de Lenguas Extranjeras, para practicar el idioma, realizan exposiciones de obras literarias, cortometrajes, obras de teatro y cantos.

En el caso de Matemáticas, algunos estudiantes señalan que han resuelto problemas relacionados con medidas y proporciones en edificios históricos y esculturas. Capistrán-Gracia (2028, p. 3) menciona que se desarrollan habilidades matemático-espaciales a través del dibujo y la escultura con barro.

En la asignatura de Educación Física, realizan tablas rítmicas con danza. En Orientación Vocacional, se les presenta un panorama amplio de las carreras vinculadas con las actividades artísticas. En Biología, Investigación, Higiene y Salud, desarrollan maquetas, mantas con dibujos, murales y trabajos decorativos. En Formación Cívica y Ética se integran actividades relacionadas con el cine, el teatro, la música y la literatura. Finalmente, en Historia realizan visitas a distintos espacios para conocer el arte del pasado y sus contextos.

Tabla 7. Asignaturas que promueven las actividades artísticas en el NMS

Asignatura	%
Artes, Artes visuales	20
Literatura	13
Lenguaje y comunicación	13
Matemáticas	8

Educación física	7
Orientación vocacional	7
Lenguas extranjeras	5
Biología	5
Investigación	5
Formación cívica y ética	5
Artísticas	5
Otras	7

Fuente: Elaboración de los autores

Conclusiones

Las actividades artísticas son importantes para los estudiantes del nivel medio superior, ya que les mantiene ocupados en sus tiempos libres. Su práctica facilita la expresión de emociones, frustraciones y alegrías, lo que contribuye a su desarrollo personal.

Además, resultan fundamentales para su formación integral en distintos ámbitos — social, económico, cultural y académico—, al potenciar habilidades y competencias relacionadas con la música, el teatro y la danza, beneficiando tanto su dimensión física como emocional.

Estas actividades también fortalecen las habilidades comunicativas, fomentan la autoestima, promueven el trabajo en equipo y consolidan valores como la disciplina, la puntualidad y el respeto entre compañeros. Igualmente, representan una herramienta importante para prevenir y mitigar problemáticas emocionales que han aumentado entre los jóvenes tras la pandemia, como la ansiedad, la depresión o los trastornos alimenticios.

El aprendizaje artístico permite a los estudiantes descubrir y expresar su creatividad, ejercer su liderazgo y reconocer sus talentos, con la posibilidad de desarrollar estas capacidades como futuras actividades profesionales. Asimismo, fomenta la confianza en sus propias habilidades y fortalece su sentido de autonomía.

En este sentido, es fundamental que las instituciones de nivel medio superior continúen promoviendo las actividades artísticas en sus diferentes modalidades, ya que representan un medio eficaz para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, así como para consolidar sus competencias, talentos y habilidades en beneficio de su trayectoria académica y laboral.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). Orígenes y planteamientos básicos de la investigación cualitativa. En J. J. Álvarez-Gayou, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (pp. 13–38). Paidós Educador.
- Camnitzer, L. (2013). *Didáctica de la liberación: El arte conceptual como pedagogía*. Fundación Cisneros / Editorial Metales Pesados.
- Capistrán-Gracia, R. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 343–356. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.19>
- Dieterich, H. (2003). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Ariel.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Fragoso Susunaga, C. (2019). Las competencias en la enseñanza de las artes en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación en Educación y Cultura*.
- Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jarpa, M., & Matus, C. (2017). *El arte como recurso pedagógico en el aula: Una mirada desde la formación docente*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (T. Fernández Aúz, Trad.). Barcelona: Katz Editores.
- SEP (2023a). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP.
- SEP (2023b). *Marco curricular: Arte, cultura y creatividad para el desarrollo humano*. México: SEP.
- SEP (2023c). *Programa de Estudios de los Recursos Socioemocionales y Ámbitos de la Formación Socioemocional*. México: SEP.

- SEP (2023d). Actividades Artísticas y Culturales, Ámbito de la Formación Socioemocional, Progresiones de aprendizaje. México: SEP.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (J. A. González, Trad.). Barcelona: Crítica.

Los horizontes de la Ciencia en México y Bolivia. Un análisis comparado

Ximena Roncal Vattuone⁶

Introducción

Entre las principales debilidades de América Latina y el Caribe (ALC) se encuentra el bajo impulso al desarrollo científico y tecnológico, así como el persistente rezago frente a los países desarrollados, estos últimos muchas veces despreocupados de “los grandes problemas de la humanidad y de los ecosistemas” (Ramírez, 2018, p. 216). Según el *Informe de coyuntura del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad* (2021), en la última década “la participación regional en la inversión en investigación y desarrollo ha sido decreciente (...) mientras que el porcentaje de investigadores de ALC en el mundo se incrementó” (p. 1). Si bien este último dato podría resultar alentador, la caída en el financiamiento revela una situación estructuralmente desfavorable para el desarrollo sostenido de estas actividades en la región.

A esta situación se suma que la inversión en ciencia ha estado sujeta a los vaivenes de la economía, al dominio de las lógicas del capitalismo cognitivo y al fortalecimiento de “un sistema de ciencia, tecnología e innovación que no crece a velocidades acordes a los tiempos de la era digital ni tampoco conforme a las necesidades regionales (...) que (re)produce a través de una institucionalidad privatizadora y mercantilista del conocimiento” (Ramírez, 2018, p. 18).

No puede pasarse por alto que las políticas neoliberales han promovido una forma privatizada de investigación científica, alineada con la mercantilización de la educación superior y con un esquema de intercambio desigual de saberes. En este contexto, el sector empresarial ha asumido progresivamente el rol de tutor de la investigación científica, apropiándose de la capacidad de decisión sobre el rumbo del conocimiento y sus beneficios. Estos se han subordinado a los objetivos de expansión del capital transnacional. Como advierte

⁶ Doctora en Economía Política del Desarrollo por la BUAP. Posdoctora en Políticas de Educación Universitaria Comparada por el Instituto Internacional de Integración de la Organización Convenio Andrés Bello. Investigadora Nacional por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y miembro del Padrón de Investigadores de la BUAP.

Berardi (2020), el desarrollo del capital fijo muestra cómo se simplifica el proceso de producción y cómo los conocimientos se transforman en fuerza productiva.

La pandemia por COVID-19 no solo precipitó una acelerada campaña de digitalización de la vida cotidiana, sino que también visibilizó con mayor crudeza las profundas carencias estructurales de los países latinoamericanos, entre ellas la dependencia científica. Este fenómeno reforzó la ya persistente subordinación cognitiva de la región frente a los centros de poder epistémico global.

En este contexto, emergen esfuerzos por democratizar la ciencia, una disputa que se libra entre dos visiones contrapuestas. Por un lado, una perspectiva que concibe la ciencia como patrimonio común de la humanidad, orientada hacia la apropiación social del conocimiento, la inclusión epistémica y la defensa de la vida en el planeta. Esta visión promueve la construcción de una cultura científica crítica que incorpore actores y saberes históricamente excluidos, en una dinámica de colaboración entre Estado, sociedad y conocimiento. Por otro lado, persiste una lógica empresarial de la ciencia, regida por el sistema-mundo capitalista, donde la investigación y la tecnología responden a los intereses del mercado global. En este modelo, el financiamiento y la responsabilidad recaen en el sector privado, promoviendo la transferencia de recursos públicos hacia intereses particulares.

Frente a esta disyuntiva, México —desde 2018— y Bolivia —desde 2006— han impulsado, cada uno desde sus contextos específicos, importantes transformaciones en sus sistemas de ciencia y tecnología. Estas transformaciones buscan subvertir la subordinación del conocimiento a la lógica de una economía centrada en la ganancia, tal como advierte Berardi (2020, p. 158). Entre las medidas implementadas destacan reformas normativas, reorganizaciones institucionales con vínculos directos con los gobiernos, el fortalecimiento de los Sistemas Nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación, la formulación de políticas públicas dirigidas a sectores estratégicos, así como la reconfiguración de las bases científicas y tecnológicas conforme a las necesidades nacionales y demandas sociales. En palabras de Ramírez (2020, p. 160), ambas naciones se han propuesto “recuperar el sentido público y común de los conocimientos [donde el fundamento de la praxis] de la ciencia sea no solo en el saber científico, sino también el saber social con un objetivo no mercantil”.

El presente documento tiene como objetivo analizar, a partir de una metodología de educación comparada, los cambios recientes en las políticas públicas de ciencia e innovación en México y Bolivia. Para ello, se tomarán como referentes principales la *Ley General de Educación Superior* (DOF, 2021) y la *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación* (DOF, 2023) en el caso mexicano; y, en el caso boliviano, el *Plan*

Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ministerio de Educación, 2013) y el *Fondo de Fomento al Desarrollo de Ciencia y Tecnología* (FONDECyT). Estas políticas expresan aspiraciones convergentes en torno a los horizontes de la investigación científica desde una perspectiva centrada en lo social, los bienes comunes y la soberanía epistémica.

La investigación se estructura en cuatro apartados. En el primero, se contextualiza el objeto de estudio mediante la descripción de los contextos nacionales de México y Bolivia. El segundo apartado expone las principales premisas de la Educación Comparada, que se asume como base metodológica del estudio. En el tercero, se describen los cambios en el paradigma de la ciencia en ambos países, a partir del análisis de sus respectivas normativas en materia científica. Finalmente, el cuarto apartado está dedicado a las categorías seleccionadas para el análisis comparado, en función de los objetivos de la investigación. El documento concluye con una serie de reflexiones finales orientadas a sintetizar los hallazgos y plantear posibles líneas de continuidad.

Descripción de los contextos nacionales

Los Estados Unidos Mexicanos, nombre oficial del país, es uno de los más extensos y poblados de América Latina y el Caribe (ALC) (ver Mapa 1). Se localiza en la porción meridional de América del Norte, colindando al norte con Estados Unidos, al sur con Guatemala y Belice, al este con el Golfo de México y el Mar Caribe, y al oeste con el Océano Pacífico. Cuenta con una superficie cercana a los 2 millones de km² y una población estimada en 127.5 millones de personas, lo que lo convierte en el país hispanohablante más poblado del mundo. Está conformado por 32 entidades federativas y su capital es la Ciudad de México, sede de los poderes de la Unión.

El territorio mexicano alberga una gran diversidad de paisajes y ecosistemas, lo que lo posiciona como uno de los países megadiversos del planeta, con aproximadamente el 10% de las especies animales y vegetales del mundo. México es una república democrática, representativa y federal; su idioma oficial es el español, su moneda es el peso mexicano y la religión mayoritaria es la católica, profesada por alrededor del 77% de la población (INEGI, 2020).

México es una nación pluriétnica y pluricultural. De acuerdo con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), existen 70 pueblos indígenas y se hablan 68 agrupaciones lingüísticas con más de 300 variantes. Según el Censo de Población y Vivienda 2020, más de 10 millones de personas se autoadscriben como indígenas, lo que representa aproximadamente el 8.2% de la población total. En cuanto al nivel de analfabetismo, el promedio nacional es del

5%, aunque persisten marcadas disparidades entre entidades; por ejemplo, en Baja California la tasa es del 1%, mientras que en Chiapas alcanza el 12.9%.

Tras la crisis provocada por la pandemia de COVID-19, México ha logrado recuperar cierta estabilidad macroeconómica, destacando el control inflacionario, la contención de la tasa de interés y la apreciación del peso frente al dólar. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023), el Producto Interno Bruto (PIB) creció un 2.3% en 2022 y un 3.5% en 2023, impulsado por el dinamismo de las exportaciones hacia Estados Unidos y la recuperación de la demanda interna.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024) posiciona a México como el sexto país de América Latina con mayor crecimiento económico real en el bienio más reciente. Entre los avances destacados se encuentra el incremento del salario mínimo en más del 40%, lo cual ha contribuido a mantener el poder adquisitivo y ha favorecido la reducción acumulada de la brecha de género en un 25%.

Contexto nacional de Bolivia

De acuerdo con el primer artículo de la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, promulgada en 2009, el país se define como “un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país” (p. 1).

Bolivia es un Estado sin litoral marítimo, ubicado en el centro-oeste de América del Sur, con una población cercana a los 12.2 millones de habitantes. Limita al norte y al este con Brasil, al sur con Paraguay y Argentina, y al oeste con Chile y Perú. Una de las naciones con mayor biodiversidad del mundo cuyo territorio abarca una gran diversidad geográfica, incluyendo la Cordillera de los Andes, el Altiplano, la Amazonía y el Chaco.

Políticamente, Bolivia se organiza como un Estado plurinacional, descentralizado y con autonomías. Está dividido en nueve departamentos. Sucre es la capital constitucional y sede del órgano judicial, mientras que La Paz alberga los poderes ejecutivo, legislativo y electoral. Santa Cruz de la Sierra se distingue como el departamento con mayor dinamismo económico. En consonancia con su carácter multicultural, el artículo 5 de la Constitución reconoce como idiomas oficiales, además del castellano, a 37 lenguas de las Naciones Indígenas Originarias⁷.

⁷ “Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, kallawaya, machineri, maropa, mojeñotrinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén,

Asimismo, Bolivia mantiene hasta la fecha una histórica reivindicación territorial frente a Chile, en demanda de una salida soberana al Océano Pacífico.

Desde una perspectiva macroeconómica, organismos internacionales han señalado a Bolivia como uno de los países latinoamericanos con mayores avances en la reducción de la pobreza y la desigualdad. No obstante, el desempeño reciente muestra signos de desaceleración. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023), el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) pasó del 6.1% en 2021 al 3.5% en 2022, cerrando 2023 con un incremento moderado de 3.2%. Esta evolución se ha sostenido principalmente en la industria manufacturera, la minería y los hidrocarburos, destacando la producción de derivados de la soya, fertilizantes, zinc y gas natural. La CEPAL (2022) vincula estos datos con el impacto de la guerra entre Rusia y Ucrania en los mercados internacionales, lo que ha condicionado el comportamiento de los sectores exportadores estratégicos del país.

Herramienta metodológica

En el mundo actual, tanto los fenómenos como los procesos educativos siguen tendencias que han rebasado las fronteras entre países y regiones. Si bien la educación comparada (EC) fue creada en el siglo XIX, comenzó su expansión y desarrollo como campo de investigación a partir de la posguerra, bajo el argumento que "Muchas problemáticas contemporáneas [en el ámbito de la ciencia y tecnología] han puesto en tela de juicio la capacidad de resolución de problemas complejos y globales desde instancias exclusivamente nacional" (Valle y Pedró, 2021, p. 12).

La educación comparada (EC) como recurso metodológico permite conocer la actuación y características de los procesos educativos de los diversos pueblos, países y regiones, presentando también sus propias especificidades (García-García, 2015). Asimismo, posibilita una perspectiva del estado de situación de la educación, y se constituye en un instrumento valioso para comprender las tendencias evolutivas.

De las diferentes aplicaciones de la Educación Comparada conviene enfatizar el estudio y análisis de sistemas diversos como, por ejemplo, económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera. Análisis semejantes responden, entre otros, al objetivo de caracterizar analíticamente y mediante la estrategia metodológica del

movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco" (CPE, 2009, p.1).

estudio de caso, las semejanzas y diferencias entre instituciones, entidades, regiones, o bien, países, posicionamiento a partir del cual es posible detectar problemas comunes y proponer estrategias de atención probadas suficientemente en contextos diferentes (Rojas, 2016, p. 17).

En el ámbito educativo, la aplicación de la metodología comparada posibilita la reflexión y la crítica proactiva en las actividades docentes y la investigación, dando pie a un permanente proceso de aprendizaje del que se desprenden interpretaciones, puntos de convergencia y divergencia, descripciones de los sistemas educativos, a fin de establecer elementos que puedan ser tomados en cuenta en el diseño, decisiones e instrumentación de políticas públicas.

En educación los estudios comparados deben tener un enfoque multicasual e interdisciplinario, que indaguen en el carácter histórico y los factores contextuales y humanos que incidieron e inciden en la evolución y manifestación actual del fenómeno educativo que se estudie para entender su desarrollo proyectivo (Colectivo de Autores, 2011, p. 7).

A través de la comparación es posible analizar “dos o más entidades para establecer una relación de afinidad o desigualdad entre ellas [o bien realizar] descripciones interpretativas de cada país en particular” (Villalobos y Trejo, 2015, p. 23). La EC conlleva “la conformación de estrategias para la comprensión de los objetos estudiados y de hecho para su propia constitución como objetos de conocimiento” (Ruiz, 2010, p. 30). Además, como actividad cognoscitiva, permite cuestionar los diagnósticos y mediciones que realizan organismos internacionales muchas veces ajenos a las realidades nacionales.

Con la perspectiva comparada se busca adquirir un conocimiento más amplio, particularmente en relación con las políticas educativas en el campo de la ciencia y la tecnología en México y Bolivia durante la última década. Se trata de un periodo en el que ambos países han impulsado transformaciones significativas en los paradigmas de sus sistemas educativos, científicos y tecnológicos.

En el caso de México, a partir de 2018 se plantea un horizonte humanista y soberano, sustentado en una visión dialógica de la política científica y tecnológica del país, “mediante propuestas vinculadas a dichas áreas que fortalecen a las comunidades, al desarrollo de capacidades públicas y a la soberanía nacional” (Gobierno de México, 2023, p. 82). Por su

parte, desde 2006 Bolivia ha sostenido que el desarrollo de la ciencia debe estar al servicio de los pueblos y de la humanidad para alcanzar el ideal del “Vivir Bien”, con el propósito de romper la dependencia científica y tecnológica que históricamente ha caracterizado al país.

La comparación se basó en la revisión documental de fuentes primarias y secundarias, para identificar políticas y normativas vinculadas al tema de estudio. Los documentos se organizaron sistémicamente a partir de identificar los aspectos de mayor relevancia y pertinencia, según lo propuesto por Gómez-Luna et al. (2014). Para el análisis se realizó una revisión reflexiva y crítica del contenido, con la finalidad de obtener un conocimiento amplio, profundo y lo más completo posible sobre los principales cambios planteados en materia de ciencia en México y Bolivia.

Aunque la Educación Comparada puede adoptar un enfoque cuantitativo mediante el uso de métodos estadísticos para medir la incidencia de determinados sucesos en marcos generalizables (Sautu, 2005), esta investigación adopta un enfoque cualitativo. Se centra en el análisis de la construcción social de significados y finalidades atribuidos a las políticas de ciencia y tecnología en ambos países, a partir de una descripción contextualizada y detallada de sus realidades nacionales concretas.

La Ciencia en México

Andrés Manuel López Obrador (AMLO) asumió la presidencia de México el 1 de diciembre de 2018 en un contexto complejo para el país, con aproximadamente 52.5 millones de personas en situación de pobreza y 29.5 millones en pobreza extrema. Frente a este escenario, el nuevo gobierno emprendió una serie de transformaciones en distintos ámbitos del quehacer nacional, incluyendo cambios sustanciales en la Administración Pública y en las políticas públicas relacionadas con la ciencia, la tecnología y la innovación. Estos esfuerzos se orientaron a dejar atrás la visión neoliberal, dando paso a un nuevo paradigma que concibe la ciencia como un derecho humano y un bien público.

En este marco, uno de los objetivos fundamentales fue la articulación entre los sistemas nacionales de educación universitaria y una ciencia y tecnología con enfoque humanista. El propósito es contribuir al desarrollo de la soberanía científica, tecnológica y energética del país. Para alcanzar dicho objetivo, se delinearon políticas específicas y se estableció un nuevo marco normativo y programático que, en palabras del propio Estado, busca “dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior” (DOF, 2021, p. 50). Entre las reformas más significativas se encuentra la modificación del artículo 3º constitucional —en congruencia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos— así

como de los artículos 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo cual facultó al Congreso de la Unión para legislar en materia de educación superior, ciencia, tecnología e innovación.

La Ley General de Educación Superior (LGES)

La LGES se promulgó el 19 de abril de 2021. De acuerdo con su artículo 7, entre los fines de la educación universitaria se establece:

Garantizar el derecho a la educación según mandata el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Fortalecer conocimientos y habilidades digitales y erradicar la brecha digital. Coadyuvar mediante el conocimiento a la solución de los principales problemas que aquejan en el ámbito nacional e internacional. Preservar los bienes y valores de las diversas culturas existentes. Promover oportunidades de inclusión social y educativas. Promover habilidades para la inserción a los distintos sectores social, productivo y laboral. Impulsar la investigación científica y humanística, el desarrollo tecnológico, el arte, la cultura, el deporte y la educación física, en los ámbitos internacional, nacional, regional, estatal, municipal y comunitario. (DOF, 2021, p. 55)

Esta definición de fines revela una visión ampliada del papel de la educación superior, que no se restringe a la formación profesional, sino que abarca el impulso a la investigación con sentido social, el rescate de los saberes culturales, la integración al mercado laboral con justicia, y la producción científica y humanística orientada al desarrollo nacional en todas sus escalas.

La LGES, en el Capítulo 2, Artículo 24, establece los lineamientos para fortalecer la ciencia, tecnología e innovación en las instituciones educativas universitarias, destacando la necesidad de articular el Sistema Nacional de Educación Superior con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, que deben operar convergentemente (DOF, 2021). Para cumplir con este propósito, las instituciones de educación superior deben atender una serie de principios orientadores que permitan consolidar un enfoque humanista e inclusivo en la generación y aplicación del conocimiento:

“I. El fomento de la vocación científica, tecnológica, humanística e innovadora; II. La consolidación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica; III. La formación de investigadoras e investigadores, en

los casos que corresponda; IV. El fomento a la creación de infraestructura para el desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica; V. El apoyo para la realización de investigación e innovación científica, humanística y tecnológica; VI. El diseño y operación de proyectos de investigación aplicada que favorezcan la innovación en las regiones en las que se encuentran las instituciones de educación superior, fortalezcan los lazos con las comunidades de su entorno e impulsen su desarrollo regional, y VII. La democratización de la información científica, tecnológica, humanística y de innovación, en los términos que establezca la ley de la materia”. (DOF, 2021, p. 60)

Estas disposiciones normativas sientan las bases de una ciencia orientada al bien común, en la que el quehacer científico, tecnológico y humanístico se enmarca en una lógica de justicia cognitiva, inclusión social y vinculación comunitaria. La educación superior, concebida desde esta perspectiva, se constituye como un eje fundamental para reducir las brechas sociales, impulsar el desarrollo regional sostenible y consolidar un horizonte científico que no responda únicamente a la competitividad mercantil, sino al fortalecimiento de las capacidades colectivas del país.

La Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI),

La LGHCTI promulgada el 8 de mayo de 2023, y es considerada la primera Ley en el ámbito de las Humanidades, las Ciencias, las Tecnologías e Innovación; sustituye a la Ley de Ciencia y Tecnología, y a la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (2023), la Ley se estructura en seis títulos con sus respectivos capítulos y secciones (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación

Título	Capítulos	Principales Mandatos
PRIMERO DEL DERECHO HUMANO A LA CIENCIA COMO FUNDAMENTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	I. Disposiciones Generales II. De las obligaciones del Estado. III. De los fines, principios y bases de las políticas públicas. IV. De la Agenda Nacional y la planeación estratégica y participativa. a. Programa Especial en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. b. Programas de las Entidades Federativas.	- Se reconoce el Derecho Humano a la Ciencia y su acceso universal. - Se establece la rectoría del Estado mexicano en materia de investigación científica, tecnológica e innovación. - Se definen los principios de las políticas públicas en HCTI: integral, perspectiva de género y equidad; enfoque intercultural, ética, sustentable, respeto a la libertad de cátedra y a la autonomía universitaria, etc.

SEGUNDO DEL SISTEMA NACIONAL Y LAS BASES DE COORDINACIÓN	I. La integración II. Distribución de las competencias. III. Las Relaciones Intergubernamentales	- Se decide las características y consolidación de un Sistema Nacional de HCTI, plural e incluye. - Se establecen las competencias entre las instancias nacionales además de incorporar facultades concurrentes en los tres órdenes de gobierno.
TERCERO DEL FOMENTO Y FINANCIAMIENTO DE LAS HUMANIDADES, LAS CIENCIAS, LAS TECNOLOGÍAS Y LA INNOVACIÓN	I. Disposiciones Generales. II. Los Mecanismos e Instrumentos Públicos de Fomento y Apoyo del Gobierno Federal. a. Becas, Apoyos y Otros Mecanismos para la Formación y Consolidación de la Comunidad. b. Impulso a la Ciencia Básica y de Frontera y el Derecho Humano a la Educación. c. Los Programas Nacionales Estratégicos. d. Programa Nacional de Innovación. e. Estrategia Nacional de Acceso a la Información en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. f. Las Facilidades Administrativas	- Se define el financiamiento de las HCTI, con base en la progresividad y no regresión. - Se instituye el destino de los mecanismos públicos de fomento y apoyo como becas de posgrado y apoyos económicos para investigadores del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores en el marco de la Agenda Nacional. - Se prohíben la creación de fideicomisos y se establece la canalización directa a las actividades de HCTI. - Se establece al Conahcyt como la instancia de fortalecimiento y consolidación de capacidades en materia de HCTI. - Se prioriza la investigación en ciencia básica de frontera - Se decide no subsidiar las obligaciones patronales del sector privado y brindar apoyos a investigadores de HCTI del sector público.
CUARTO DEL ACCESO ABIERTO A LA INFORMACIÓN QUE DERIVE DE LAS HUMANIDADES, LAS CIENCIAS, LAS TECNOLOGÍAS Y LA INNOVACIÓN APOYADAS POR EL ESTADO.	I. El acceso Abierto. II. El Sistema Nacional de Información	- Se establece el acceso abierto de las actividades de HCTI garantizado el derecho humano a la ciencia. - Se instituye Conahcyt como responsable del Sistema Nacional de Información.
QUINTO DEL CONSEJO NACIONAL	I. Disposiciones Generales. II. De los Órganos de Gobierno y Administración. a. La Junta de Gobierno b. La Dirección General III. El Órgano Interno Consultivo	- Se define al Conahcyt como instancia encargada de asesorar al EJECUTIVO federal y coordinador de HCTI. - Se disponen los dos órganos de gobierno del Conahcyt: Junta de Gobierno y la Dirección General.
SEXTO DEL SISTEMA NACIONAL DE CENTROS PÚBLICOS	I. Disposiciones Generales. II. Los Centros Públicos III. Los Órganos de los Centros Públicos IV. Los Programas Institucionales	- El Sistema Nacional de Centros Públicos (SNCP) se constituyen en articuladores de recursos de los Centros Públicos. - Los SNCP serán dirigidos por el Conahcyt. -Se dispone que lo SNCP establezcan programas de posgrado en los Centros Públicos.

Fuente: Diario Oficial de la Federación (2023); Gobierno de México (2023).

En la Ley se destaca el reconocimiento del derecho humano a la ciencia y su papel fundamental como garante de otros derechos universales, como la alimentación y la salud. Se

concibe la ciencia como un bien común de carácter universal, orientado a generar beneficios para toda la sociedad. La LGHCTI establece también la responsabilidad del Estado en el fomento a la formación científica, el impulso a las actividades de investigación tecnológica y la garantía del respeto a la libertad de cátedra e investigación. Asimismo, promueve el acceso abierto a la información derivada de los procesos científicos y tecnológicos, subrayando la importancia de que los recursos públicos destinados al sector se enfoquen en el desarrollo de proyectos relevantes para el interés nacional, conforme a los lineamientos del Presupuesto de Egresos de la Federación establecidos por la Cámara de Diputados (DOF, 2023; Gobierno de México, 2023).

La ley reconoce la participación estratégica de los sectores académico, social y productivo en el proceso de investigación, lo que hace imprescindible establecer un trabajo coordinado e interdisciplinario entre instituciones de educación superior, organismos de investigación y centros públicos.

Por su parte, la Ley General de Educación Superior (LGES) dio origen al Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES), un órgano colegiado que, respetando la autonomía universitaria, está integrado por autoridades educativas, representantes del sector científico y tecnológico, instituciones de educación universitaria públicas y privadas, así como centros públicos de investigación. Su objetivo es establecer una agenda de trabajo coordinada conforme a los principios establecidos en la legislación.

El CONACES define la rectoría del Estado sobre el Sistema Nacional de Educación Superior y, en materia de política sectorial, proporciona los mecanismos para la gobernanza, la distribución de competencias y la articulación de relaciones intergubernamentales. Este consejo nacional debe incidir en la implementación de la Agenda Nacional de Educación Superior a través de una estrategia de federalismo cooperativo, conforme lo establece la LGES (Gobierno de México, 2023).

La Ciencia en Bolivia

Las políticas en materia de Ciencia y Tecnología en Bolivia se sustentan filosóficamente en la Constitución Política del Estado, promulgada en 2009. En la Sección II, Artículo 91, relativa a la Educación Superior, se establece que las universidades deben desarrollar procesos de investigación científica orientados a resolver los problemas de la base productiva y del entorno social. Más adelante, en el Artículo 97, se asigna a la formación de posgrado la misión de cualificar profesionales en diversas áreas mediante procesos de investigación científica y

generación de conocimientos vinculados con la realidad nacional, contribuyendo al desarrollo integral de la sociedad.

Según el Artículo 103 de la Constitución, el Estado se compromete a garantizar el desarrollo de la ciencia y la tecnología asignando recursos adecuados y la implementación de políticas encaminadas a la incorporación de conocimiento y el uso de tecnologías de la información y comunicación. En este marco, el Estado, las universidades, las empresas productivas y de servicios, públicas y privadas, y las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos son responsables de coordinar los procesos de investigación, innovación, divulgación, aplicación y transferencia científica y tecnológica (Ministerio de Educación, 2013).

Con una perspectiva descolonizadora, Bolivia ha replanteado sus políticas educativas y científicas. Una de las primeras acciones fue la creación del Viceministerio de Ciencia y Tecnología, como órgano responsable de conducir e implementar el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (PNCTI), presentado en 2013.

Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (PNCTI)

El PNCTI tiene como misión el fortalecimiento del Sistema Boliviano de Ciencia, Tecnología e Innovación. Este plan es considerado garante del desarrollo científico del Estado boliviano, y se basa en instrumentos de gestión pública enfocados en la obtención de resultados e impactos sostenibles a largo plazo. Su objetivo es consolidar una sociedad fundamentada en el conocimiento, bajo un nuevo paradigma cultural, científico y tecnológico que sea inclusivo, recíproco y coherente con el Vivir Bien (Ministerio de Educación, 2013).

De acuerdo con el Plan, existen tres pilares que sustentan los horizontes filosóficos actuales de Bolivia: la Constitución Política del Estado, la Agenda Patriótica del Bicentenario 2025 y la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Esta última, aprobada tras el Congreso de Educación de 2006, recoge los principios teóricos de la descolonización y el sistema comunitario como núcleo central de las actividades educativas y científicas del país. Asimismo, establece las bases de una educación socio-comunitaria productiva, centrada en el Vivir Bien y en la recuperación de los valores comunitarios para el bien común.

La Agenda Patriótica es un documento elaborado en 2013 donde se plantean 13 pilares⁸ como fundamento para conformar una Bolivia Digna y Soberana, “con un Estado más

⁸ 1. Erradicación de la pobreza extrema. 2. Socialización y universalización de los servicios básicos con soberanía para Vivir Bien. 3. Salud, educación y deporte para la formación de un ser humano integral. 4. Soberanía científica y tecnológica con identidad propia. 5. Soberanía

incluyente, participativo, democrático, sin discriminación, racismo, odio, ni división” (Ministerio de Autonomías, 2013, p. 7), con un horizonte hasta el 2025, cuando esta nación indígena cumplirá 200 años. En el cuarto Pilar, la soberanía con identidad propia se define como base de la ciencia y tecnología.

Asimismo, el Plan define tres conceptos que fundamentan el funcionamiento del Sistema Boliviano de Ciencia y Tecnología (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Conceptos fundamentales del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación

Conceptos	Mandatos
LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA INCLUSIVA	- Se mandata la rectoría del Estado boliviano en materia de investigación científica, tecnológica e innovación. - Se establece la responsabilidad del Estado en la aplicación de políticas de ciencia y tecnología. - Vinculación del Estado con los distintos actores de la sociedad incluidos los pueblos originarios para el desarrollo de la investigación, la difusión de las actividades de ciencia, tecnología e innovación.
LA FORMACIÓN DE TALENTOS PARA LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA	- Se establece la formación científica, tecnológica y productiva partiendo de los conocimientos y saberes propios “en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal” (GOEPB, 2012, p. 6). - Formación posgradual mediante la investigación científica coadyuvando el desarrollo integral de la sociedad boliviana. - Fortalecimiento de la investigación científica a través de la enseñanza.
LA SOBERANÍA CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA.	- Transformación de la matriz productiva desde el conocimiento y la independencia en el desarrollo científico y tecnológico. - Desarrollo de tecnología basada en la convergencia del dialogo de saberes. - Desarrollo de la investigación científica, tecnología y de innovación en áreas estratégicas en complementación con la creatividad social y la ciencia moderna.

Fuente: Ministerio de Educación (2013);
Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009);
Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2012)

comunitaria financiera sin servilismo al capitalismo financiero. 6. Soberanía productiva con diversificación y desarrollo integral sin la dictadura del mercado capitalista. 7. Soberanía sobre nuestros recursos naturales con nacionalización, industrialización y comercialización en armonía y equilibrio con la Madre Tierra. 8. Soberanía alimentaria a través de la construcción del saber alimentarse para Vivir Bien. 9. soberanía ambiental con desarrollo integral, respetando los derechos de la Madre Tierra. 10. Integración complementaria de los pueblos con soberanía. 11. Soberanía y transparencia en la gestión pública bajo los principios de no robar, no mentir y no ser flojo. 12. Disfrute y felicidad plena de nuestras fiestas, de nuestra música, nuestros ríos, nuestra selva, nuestras montañas, nuestros nevados, de nuestro aire limpio, de nuestros sueños. 13. Reencuentro soberano con nuestra alegría, felicidad, prosperidad y nuestro mar (Ministerio de Autonomías, 2013, pp. 6-7).

En el Capítulo III del PNCTI se establece a la Educación Universitaria como el pilar fundamental para conducir las actividades de investigación y desarrollo, con el objetivo de responder a las diversas y complejas realidades del país, mediante la promoción y el fortalecimiento de una praxis educativa transformadora. En este sentido, las universidades públicas asumen la responsabilidad de formar un talento humano capaz de quebrar las corrientes hegemónicas que reproducen estructuras de poder, para propiciar cambios cognitivos en la investigación científica.

Con el fin de fortalecer el Sistema Boliviano de Ciencia, Tecnología e Innovación, el PNCTI establece tres líneas estratégicas de acción:

- **Fortalecimiento de los programas de posgrado científico**, definidos en función de las políticas nacionales de transformación, convergencia tecnológica y desarrollo sustentable, mediante la formación de talento humano con altos niveles de especialización.
- **Democratización del acceso y uso del conocimiento científico**, a través del desarrollo de procesos de apropiación social del conocimiento en sectores históricamente excluidos del ámbito científico, lo cual implica una activa política de comunicación y divulgación, así como la consolidación de una cultura científica nacional.
- **Impulso al rol protagónico de las universidades**, en la formación de posgrado y en el diseño y ejecución de programas de difusión del conocimiento científico en articulación con las demandas sociales y productivas.

Un aspecto especialmente relevante del Plan es el reconocimiento del carácter transversal de los saberes locales y conocimientos ancestrales. Se destaca la necesidad de forjar una epistemología propia que dialogue de manera crítica con la ciencia occidental de corte positivista. En este sentido, como parte del proceso de consolidación del sistema científico boliviano, se plantea la formulación sistemática de los elementos clave de una epistemología situada, de las formas locales de conocimiento, así como de una ciencia anclada en los principios del “Vivir Bien” y la reciprocidad comunitaria.

Fondo de Fomento al Desarrollo de Ciencia y Tecnología (FONDECyT)

El Fondo de Fomento al Desarrollo de Ciencia y Tecnología (FONDECyT) constituye un instrumento articulador del Sistema Boliviano de Ciencia, Tecnología e Innovación, a través del cual se otorga financiamiento a programas de formación posgradual y a proyectos de

investigación científica y tecnológica. Su finalidad principal es fomentar la apropiación social del conocimiento en un marco de inclusión y reciprocidad (Ministerio de Educación, 2013).

El Fondo destina recursos para “desarrollar tecnología en base a la convergencia de conocimientos en el marco del diálogo del saber intercientífico entre la práctica y saber local, ancestral y comunitario con la ciencia moderna” (Ministerio de Autonomías, 2013, p. 42). Asimismo, el FONDECyT promueve el desarrollo de proyectos con pertinencia social y sectorial en Universidades Públicas Autónomas, atendiendo las necesidades identificadas por entidades públicas en áreas estratégicas. Los resultados de estos proyectos deben orientarse a la política nacional de industrialización con sustitución de importaciones.

El financiamiento del Fondo proviene del Tesoro General de la Nación, el cual también es responsable de definir sus alcances (Ministerio de Educación, 2013). La ejecución del FONDECyT está a cargo del Viceministerio de Ciencia y Tecnología, cuya normativa de funcionamiento está definida en el Decreto Supremo N.º 5008 (Ministerio de Planificación y Desarrollo del Estado Plurinacional de Bolivia, 2023). Entre sus funciones se incluyen:

- Identificar las necesidades nacionales de investigación y desarrollo.
- Establecer anualmente los lineamientos de la convocatoria pública.
- Priorizar los proyectos de investigación para su financiamiento.
- Establecer convenios con universidades públicas y entidades estratégicas para la implementación de los proyectos seleccionados.
- Definir el cronograma de transferencia de recursos financieros a las universidades públicas.

Dos aspectos relevantes deben destacarse en relación con este Fondo. Por un lado, la titularidad de los derechos de propiedad intelectual generados por los proyectos recae en el Ministerio de Planificación del Desarrollo. Por otro, las universidades públicas solo pueden hacer uso académico de la información producida previa autorización de dicha instancia.

En el año 2023, el FONDECyT autorizó un monto de Cincuenta Millones de Bolivianos para el financiamiento de proyectos científicos y tecnológicos, reafirmando el compromiso del Estado boliviano con el fortalecimiento de su sistema nacional de ciencia e innovación.

Las categorías comparadas: los horizontes de la educación y la ciencia

Tanto la Constitución mexicana como la boliviana reconocen la educación como un derecho fundamental, cuya rectoría, gratuidad y cobertura universal corresponden al Estado. En México, la obligatoriedad se extiende hasta el nivel universitario, mientras que en Bolivia

abarca hasta el nivel medio superior. En ambos países, la educación se concibe como eje central para la construcción de conocimientos con apropiación social (Ramírez, 2020), así como para el impulso del desarrollo económico y social en armonía con la naturaleza.

Ambos Estados han establecido marcos constitucionales y normativos que respaldan transformaciones sustantivas en los sistemas educativos y científicos, orientados por políticas públicas contrarias al paradigma neoliberal, alejadas de enfoques únicos en la generación del conocimiento y el aprendizaje (Ramírez, 2020). En el caso de México, el Estado es responsable de formar profesionales de alto nivel con una visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, comprometidos con la solución de problemas nacionales que incidan en el desarrollo sostenible y el cambio climático (DOF, 2021). Por su parte, Bolivia plantea la formación de “profesionales con compromiso social y conciencia crítica al servicio del pueblo, [capaces] de resolver problemas y transformar la realidad articulando teoría, práctica y producción” (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010, p. 16).

Ambos países impulsan miradas alternativas del quehacer científico desde una visión crítica, emancipadora y soberana, que incorpora diversas formas de conocimiento. En México, las humanidades se integran como disciplinas que posibilitan “la formación de una conciencia crítica y democrática en los habitantes, hecho ligado a la constitución de una ciudadanía activa que luche por una sociedad justa” (Vargas, 2023, parr. 4). Tal como señala Ramírez (2020), se coloca a las humanidades “en el mismo estatus epistémico que el conocimiento científico/tecnológico” (p. 169). En el caso de Bolivia, se promueve una ciencia comunitaria, descolonizadora y despatriarcalizadora, estrechamente vinculada a las cosmovisiones y culturas de los pueblos indígenas, en consonancia con los principios de justicia social.

Para materializar esta ruptura con el paradigma científico hegemónico, ambos países han definido áreas estratégicas de investigación mediante sus políticas públicas (Ver Tabla 3). A través de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES)⁹, México se propone “alcanzar una mayor independencia científica y tecnológica y posiciones de liderazgo mundial (...) en favor del beneficio social, el cuidado ambiental, la riqueza biocultural y los bienes comunes” (DOF, 2021b, p. 1). De manera paralela, Bolivia busca “desarrollar tecnología propia en base a la ciencia moderna en complementariedad y las técnicas locales [contribuyendo] a la

⁹ Los PRONACES forman parte de la política de articulación de la Ciencia con las necesidades nacionales implementada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

industrialización de nuestros recursos naturales estratégicos” (Ministerio de Autonomías, 2013, p. 41), orientando su política científica a la transformación de su matriz productiva.

Tabla 3. Áreas Estratégicas de la Ciencia en México y Bolivia

México	Bolivia
Agentes Tóxicos y Procesos Contaminantes	Tecnologías de Información y Comunicación
Agua	Energía
Cultura	Minerías
Educación	Saberes Locales y Conocimientos Ancestrales
Energía y Cambio Climático	Recursos Naturales, Medio Ambiente y Biodiversidad.
Salud	Salud
Seguridad Humana	Desarrollo Agropecuario
Sistemas Socio-Ecológicos	Transformación Industrial y Manufacturera
Soberanía Alimentaria	
Vivienda	

Fuente: Diario Oficial de la Federación (2021); Ministerio de Educación (2013).

Como se observa en la Tabla 3, ambas naciones otorgan a la ciencia un papel activo como motor del progreso y del bienestar de sus habitantes, a través de la generación de conocimientos pertinentes a “las necesidades e innovaciones sociales” de sus pueblos.

Tanto México como Bolivia han definido áreas estratégicas en función de las principales problemáticas nacionales detectadas en sus respectivos territorios. En respuesta a estas realidades, la ciencia se articula con los problemas concretos mediante proyectos nacionales de investigación, orientados a la construcción de sistemas cognitivos compartidos, basados en la apropiación social del conocimiento y su consideración como bien público, “procomún de la humanidad y de los ecosistemas” (Ramírez, 2020, p. 163).

El fortalecimiento del talento humano constituye uno de los pilares centrales de los horizontes planteados en materia de ciencia por ambas naciones. En este sentido, se apuesta por la formación de sujetos éticos, con elevados niveles de conciencia social, capaces de reconocer su contexto e intervenir activamente en su transformación. México enfatiza una formación con pertinencia e interculturalidad; Bolivia, con vocación de servicio a la sociedad y capacidad para vincular teoría y práctica. En ambos casos, se trata de construir un talento

humano, individual y colectivo, comprometido, solidario y con sentido crítico, que a partir del conocimiento contribuya a la creación de sociedades más justas e inclusivas.

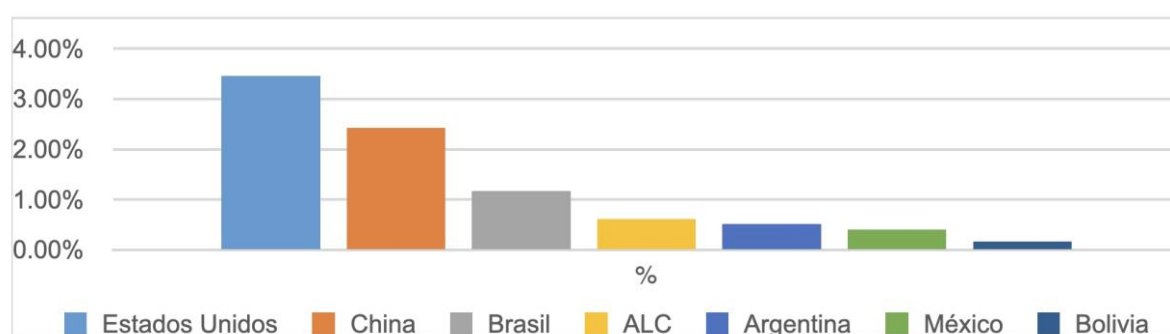
Finalmente —y quizá lo más relevante—, la importancia de los esfuerzos para el fortalecimiento del *Sistema Nacional de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación* en México, y del *Sistema Boliviano de Ciencia, Tecnología e Innovación*, en Bolivia, radica en la capacidad de integrar a los distintos sectores de la sociedad: el sector público, el privado y el social, en un trabajo articulado que potencie los impactos de la investigación científica.

Principales indicadores

En 2022, la inversión en Investigación y Desarrollo (I+D) en América Latina y el Caribe representó en promedio el 0.61% del Producto Interno Bruto (PIB), en contraste con China, que alcanzó el 2.43%. Entre los países seleccionados, Estados Unidos encabezó la lista con una inversión del 3.46% de su PIB. En el ámbito latinoamericano, Brasil fue la nación que más recursos destinó a la I+D con un 1.17%, concentrando el 62% de la inversión regional, seguido de Argentina con un 0.52%.

Por otro lado, México y Bolivia se ubicaron por debajo del promedio regional, siendo los países con menor nivel de inversión. Bolivia destinó apenas el 0.16% de su PIB a estas actividades, mientras que México alcanzó un 0.41%. De este modo, ambos países ocuparon el penúltimo y último lugar, respectivamente, entre los países analizados (Ver Gráfica 1) (Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología, 2023).

Gráfica 1. Inversión en I+D en relación al PIB en países seleccionados y América Latina y el Caribe en 2022 (%)



Fuente: Elaboración propia con base en la Red Iberoamericana de indicadores de ciencia y tecnología (2023)

Si se toma en cuenta el número de investigadores e investigadoras, en 2022 México concentra una mayor cantidad de este recurso humano con 48.543, mientras que Bolivia solo cuenta con un total de 749, evidenciando una relación desigual entre ambas naciones. En lo que respecta a su distribución según el máximo nivel de formación, se observa que México duplica el número de doctores, mientras que en Bolivia el mayor porcentaje se encuentra en el nivel de licenciatura y maestría (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Indicadores sobre ciencia en México y Bolivia (2022)

INDICADORES	MEXICO	BOLIVIA	ALC
Número de investigadores e investigadoras	48.543	749	423.908
Investigadores e investigadoras, por nivel de formación (%):			
• Doctorado	41,00%	19,14%	n.d
• Maestría	23,77%	39,64%	n.d
• Licenciatura	25,83%	32,10%	n.d
Número de patentes solicitadas (Total)*	16.161	307	57.353
• Residentes	1.117	39	10.047
• No residentes	15.044	268	47.306
Coefficiente de invención**	0,87	0,33	1,53
Tasa de dependencia ***	13,47	6,87	4,71

Fuente: Elaboración propia con base en la Red Iberoamericana de indicadores de ciencia y tecnología

*Se hace referencia al número de patentes solicitadas en las oficinas nacionales de propiedad intelectual de cada país, según el lugar de residencia de los solicitantes.

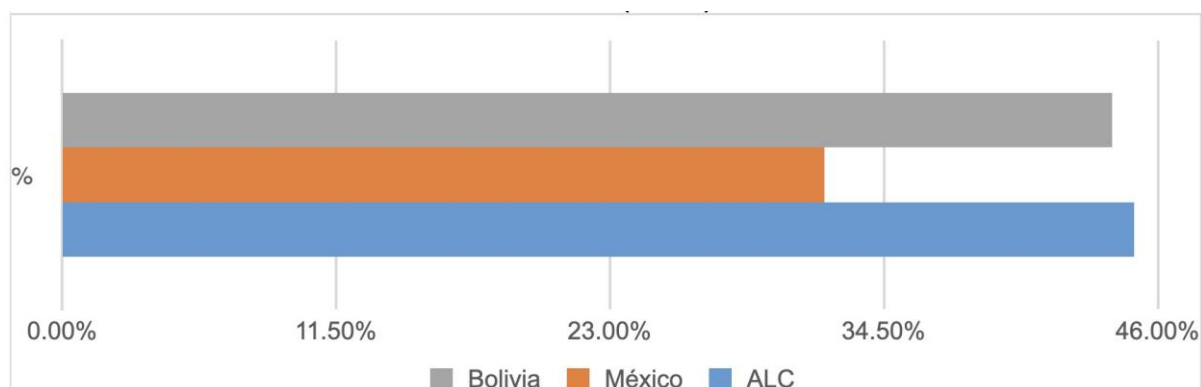
** Un coeficiente más alto indica una mayor capacidad de invención del país.

*** La tasa de dependencia corresponde al coeficiente de patentes solicitadas por no residentes/ patentes solicitadas por residentes.

En cuanto a la distribución por género, destaca que más del 40% de las personas que realizan actividades de investigación en Bolivia son mujeres, un porcentaje que se encuentra en sintonía con el promedio regional. En contraste, en México, las investigadoras representan solo un tercio del total del personal dedicado a la investigación científica.

Esta diferencia evidencia avances significativos en Bolivia hacia la paridad de género en el ámbito científico, lo cual resulta especialmente relevante si se considera que, históricamente, la ciencia ha operado bajo una lógica androcéntrica (Ramírez, 2018).

Gráfica 2. Porcentaje de mujeres investigadoras en México, Bolivia y América Latina (2022)



Fuente: Elaboración propia con base en la Red Iberoamericana de indicadores de ciencia y tecnología (2023).

Un indicador adicional que permite valorar la capacidad de generación y apropiación del conocimiento científico-tecnológico es el número de patentes solicitadas. Como se observa en la Tabla 5, en 2022 más del 80% de las patentes en América Latina y el Caribe fueron registradas por no residentes. Esta tendencia también se reproduce en Bolivia, mientras que en México la proporción supera el 90%. Este dato revela que la mayoría de las solicitudes provienen de empresas transnacionales, las cuales, a través de la producción de innovación tecnológica patentada de forma privada y con fines mercantiles, “protegen sus productos resguardados por los derechos de propiedad intelectual” (Ramírez, 2020, p. 167).

Reflexiones finales

A pesar de los avances significativos que México y Bolivia han desarrollado en la exploración de paradigmas alternativos para concebir la ciencia como un derecho humano —al servicio de los pueblos y abierto a la inclusión de saberes—, los desafíos que enfrentan ambos países siguen siendo complejos y estructurales.

No se trata únicamente de trazar un rumbo opuesto al orden hegemónico global, sino de transformar profundamente la matriz cognitiva que sostiene dicho orden. Esto implica cuestionar un modelo de acumulación basado en el valor de cambio, donde la producción científica está subordinada a la lógica del mercado y a la obtención de ganancias, desplazando su potencial emancipador y su función social.

En este contexto, el impulso a la ciencia básica y de frontera resulta indispensable. Las universidades y los centros públicos de investigación están llamados a desempeñar un papel

estratégico en la construcción de otras formas de producir conocimiento. En esta tarea, el desarrollo de capacidades científicas y tecnológicas propias, la reducción de las brechas históricas, y la promoción de mejores condiciones de vida para las comunidades se convierten en objetivos fundamentales.

México y Bolivia, desde sus trayectorias y especificidades, convergen en el planteamiento de una ciencia alternativa: fortalecen la rectoría del Estado, promueven la formación de un nuevo talento humano, y articulan la participación de sectores sociales, productivos y académicos en los sistemas de ciencia, tecnología e innovación. Bajo esta perspectiva, la soberanía científica no debe entenderse de manera aislada, sino como una dimensión articuladora de otras formas de soberanía —alimentaria, cultural, política, epistémica— y como la expresión del derecho de los pueblos a definir su propio destino en el campo del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (2020). *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra Editora.
- Colectivo de Autores (2011). *Estudio Comparativo en la Formación de Profesores de Secundaria Básica*. Ministerio de Educación, Cuba.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2023. El financiamiento de una transición sostenible: inversión para crecer y enfrentar el cambio climático*. Santiago: Naciones Unidas.
- Diario Oficial de la Federación (2023). Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. Secretaría de Gobernación
- Diario Oficial de la Federación (2021). Ley General de Educación. Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación (2021b). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2024. Secretaría de Gobernación.
- Gaceta Oficial del Estado plurinacional de Bolivia (2010). Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez (070). Asamblea Legislativa Plurinacional.
- García-García, C. (2015). La Política de Internacionalización de la Educación Superior en México, 1990-2012. En M. A. Navarro Leal y Z. Navarrete Cazales (Coords.), Educación Comparada. Internacional y Nacional. Sociedad Mexicana de Educación Comparada (pp.104-113). Plaza y Valdés Editores.
- Gobierno de México (2023). Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. CONAHCyT.

- Gómez-Luna, E. et al. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA* 81 (184), 158-163.
- Ministerio de Autonomías (2013). Agenda Patriótica 2025. ¿Quién hace qué? Serie Autonomías para la gente 6. Estado Plurinacional de Bolivia, pp. 1-87.
- Ministerio de Educación (2013). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Estado Plurinacional de Bolivia: Viceministerio de Ciencia y Tecnología
- Ministerio de Planificación y Desarrollo (2023). Decreto Supremo N° 5008. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia .
- Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (2021). América Latina desarrolla apenas la mitad de su potencial en ciencia y tecnología. Informe de Coyuntura N° 9, pp. 1-3
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024). Estudio Económico de México 2024. Resumen ejecutivo. OCDE.
- Ramírez Gallegos, R. (2020). La Economía Social de los Conocimientos: Una Propuesta del Sur en Tiempos de Extractivismo Infocognitivo. En T. Ojeda-Medina y M. Villarreal-Villamar (Eds.), *Pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo* (pp. 155-171). Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez Gallegos, R. (2018). Estrangulamiento tecnocognitivo o emancipación de los conocimientos: propuestas para superar la neodependencia en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez (Coord.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 189-274). UNESCO – IESALC.
- Red Iberoamericana de indicadores de ciencia y tecnología (2023). *El Estado De la Ciencia Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos 2023*. UNESCO.
- Rojas Moreno, I. (2016). Educación comparada: apuntes y reflexiones sobre la configuración y la delimitación de un ámbito del conocimiento educativo. *Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS*, I(8), 17-28.
- Ruiz, G. (2010). La comparación en la investigación educativa. En M.A. Navarro Leal (Coord.), *Educación Comparada: Perspectivas y Casos*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada (pp. 17-38). Planea.
- Sautu, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Argentina.

- Valle, J. y Pedró, F. (2021). Educación Supranacional y Educación Superior: claves de transformación global para sociedades complejas. *Revista Española de Educación Comparada* (37), 10-25.
- Varga Lozano, G. (2023). Para qué sirven las humanidades y la nueva ley Conacyt. <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/04/28/politica/para-que-sirven-las-humanidades-y-la-nueva-ley-conacyt/>
- Villalobos Torres, E. y Trejo Sánchez, C. (2015). Fundamentos teórico-metodológicos para la educación comparada. En M. A. Navarro Leal y Z. Navarrete Cazales (Coords.), *Educación Comparada. Internacional y Nacional. Sociedad Mexicana de Educación Comparada* (pp.19-27). Plaza y Valdés Editores.

Desarrollo: Producción artesanal

Producción simbólica y consumo del signo de la Talavera

Miriam Luzán Cervantes¹⁰

Juan Reyes Álvarez¹¹

Introducción

El capitalismo se articula a través de complejas dinámicas de producción y consumo de objetos, signos y valores de uso, donde los productos materiales adquieren funciones simbólicas que trascienden lo utilitario. En este contexto, la cerámica denominada Talavera ha consolidado formas que validan su estatus como signo cultural, portador de un sistema de significados que se ha tejido históricamente y que continúa vigente en el presente. La resignificación de la producción artesanal para insertarse en los circuitos del consumo moderno ha conferido a los objetos talaveranos —especialmente aquellos intervenidos artísticamente— una condición de excepcionalidad que los convierte en símbolos de distinción social, orientados al deleite estético y a su uso en tiempos y espacios extraordinarios, ajenos a la vida cotidiana.

Estas particularidades de índole artística, que hacen de cada pieza un objeto único, inigualable y diferenciado respecto de otras cerámicas, plantean interrogantes clave: ¿cómo son vividos los objetos talaveranos con intervención artística? ¿Qué otras funciones, más allá de las utilitarias o decorativas, cumplen estos objetos? ¿Cómo se configura la producción simbólica y el consumo del signo de la Talavera?

El análisis del valor de uso simbólico de la Talavera como signo ha sido escasamente abordado. Los estudios existentes se han enfocado en su historia, producción y coleccionismo, particularmente desde su introducción en Puebla de los Ángeles en el siglo XVI hasta su estilización en el siglo XX (Connors, 2000). Desde la disciplina plástica, se han analizado las adaptaciones del sistema iconográfico europeo, sus sincretismos y transformaciones en piezas utilitarias (Leoni, Macioni y Martínez, 2017). La investigación etnográfica sobre las prácticas artesanales en San Pablo del Monte, Tlaxcala, ha puesto de relieve la creatividad de los

¹⁰ Doctora en Desarrollo Regional por El Colegio de Tlaxcala. Posdoctorante del Programa “Investigadoras e investigadores por México” en el Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social de la BUAP

¹¹ Profesor investigador del CEDES-BUAP. Doctor en Ciencias Económicas por la UAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I

artesanos como una forma de expresión cultural moderna (Rincón y Flores, 2022). Por otra parte, estudios recientes sobre el consumo cultural han señalado que la Talavera posee un valor significativo dentro del turismo y la experiencia estética (Patiño, 2019). No obstante, la mirada desde la producción simbólica y el consumo del signo ofrece un terreno fértil para explorar sus contradicciones, tensiones y contrastes empíricos, abriendo paso a nuevas problematizaciones sociales.

La Talavera puede tomar múltiples formas, ser producida por distintos tipos de sujetos, siempre que se respeten los cánones técnicos de su elaboración artesanal. En el mercado actual, se encuentran piezas clasificables en diversas categorías según su función: en primer lugar, las de uso cotidiano utilitario, como vajillas, teteras, relojes o utensilios de cocina; en segundo lugar, las destinadas a la arquitectura e interiorismo, como azulejos y recubrimientos; y, en tercer lugar, las de carácter ornamental, como lebrillos, tibores o cuadros. A esto se suman objetos considerados de lujo, dirigidos al coleccionismo o la contemplación estética, entre los que destaca la Talavera intervenida por artistas plásticos. Las tendencias de consumo son también variadas, desde diseños de autor y series limitadas, hasta neo-artesanías, objetos anónimos del mercado artesanal y producciones inscritas en lógicas kitsch.

La presente investigación se enfoca en una forma específica de Talavera: aquella intervenida artísticamente, abordada desde un enfoque cualitativo. Su objetivo general es analizar el sistema de relaciones que configuran la producción simbólica y el consumo del signo de la Talavera. Para ello, se plantean tres objetivos específicos: en primer lugar, examinar las formas que validan dicho signo, los objetos implicados, sus funciones simbólicas, su valor de uso y el proceso de construcción de significados; en segundo lugar, caracterizar la producción simbólica de la Talavera intervenida por artistas; y en tercer lugar, mostrar las formas contemporáneas de consumo de este signo en su versión artística.

Los hallazgos revelan la existencia de un sistema de significados tejido históricamente, que se adapta y resignifica en el marco de la modernidad capitalista. La cerámica talaverana funciona como símbolo de identidad cultural al expresar relaciones sociales que se entrelazan con estructuras mentales y subjetividades asociadas a su posesión. Estos elementos, conservados en el imaginario colectivo, junto con su carga histórica, son fundamentales para posicionarla como un signo con valor social y estético en el presente. La legitimación institucional —propia del circuito del arte— ha permitido su resignificación, ampliando su alcance simbólico.

Las formas que validan el signo de la Talavera elevan su percepción de valor comercial. Entre ellas destacan: el certificado de obra y la firma del artista, el certificado de denominación

de origen, así como el sello de certificación. Las empresas productoras buscan constantemente distinción y exclusividad, dirigidas a un público elitista, conocedor y dispuesto a pagar altos precios por lo que se considera una “Talavera verdadera”.

Dado que la Talavera tiene como fundamento su técnica, puede adoptar múltiples formas: desde piezas utilitarias hasta objetos de contemplación. Esta flexibilidad ha permitido su incorporación al ámbito artístico. En este terreno, empresas como Uriarte Talavera, Talavera de la Reyna y Talavera Santa Catarina cuentan con mayores capitales económico, social y cultural en comparación con talleres independientes, artistas o artesanos. En este contexto, la producción simbólica se encuentra atravesada por contradicciones, tensiones y apropiaciones que operan desde las estructuras del mercado y el campo artístico hacia los mundos artesanal y creativo. La estructura diferenciada de oportunidades que enfrentan los diversos actores implicados acentúa las desigualdades sociales y culturales, contribuyendo a la reproducción de jerarquías de clase.

En el ámbito de la exhibición, las galerías de Talavera orientaron sus estrategias hacia la creación de un lenguaje espectacular de la estética talaverana, privilegiando la contemplación del espectador como mecanismo de venta. Por su parte, las exposiciones museísticas conformaron espacios de acumulación simbólica, donde los objetos se cargaron de imágenes, relatos históricos y modernidad, con un enfoque principalmente mercantil. Estos espacios — galerías y museos — funcionaron como escenarios excepcionales, generadores de experiencias estéticas que interrumpen la cotidianidad y configuran tiempos extraordinarios de apreciación cultural.

Este capítulo se estructura en los siguientes apartados: marco referencial, metodología, formas que avalan el signo de la Talavera, producción simbólica de la Talavera e intervención artística, consumo del signo de la Talavera en su forma artística y, finalmente, conclusiones. A través de este recorrido, se busca ofrecer una mirada crítica sobre las dinámicas culturales, sociales y económicas que configuran la circulación simbólica de este objeto cerámico emblemático.

Marco referencial

El mercado, como parte del sistema económico, representa un espacio de concurrencia entre la producción y el consumo simbólico, donde confluyen objetos, signos, representaciones y significados que escapan del mero valor de uso utilitario. La Talavera, como cerámica, proporciona utilidad a través de objetos cotidianos, pero también es depositaria de valor desde

la abstracción, es decir, encierra juicios contruidos por la cognición humana. De hecho, sus cualidades estéticas e históricas relativizan el simbolismo de su forma mercancía (Graw, 2017).

Desde la sociología del consumo, las valoraciones simbólicas y los sistemas de significados permiten plantear preguntas como: ¿cómo son vividos los objetos talaveranos con intervención artística?, ¿qué otras funciones proporcionan?, ¿cómo es la producción simbólica y el consumo del signo de la Talavera? Esta perspectiva considera el consumo como una actividad de manipulación sistemática de signos, lo que transforma la relación entre valor de uso y valor de cambio, constituyendo el valor-signo o valor de cambio social como base del valor de uso.

Tal es el caso de la Talavera en su forma artística, resultado de una producción simbólica y su posterior exhibición, consumo o disfrute. Este proceso manifiesta una posición de jerarquía social basada en la construcción de un sistema de significados, en el marco de una estructura cultural sistémica.

La lógica de las significaciones responde a cuatro dimensiones. Primero, la lógica funcional del valor de uso, entendida como operaciones prácticas; segundo, la lógica económica del valor de cambio, basada en la equivalencia; tercero, la lógica del cambio simbólico, caracterizada por la ambivalencia; y cuarto, la lógica del valor-signo, centrada en la diferencia.

De acuerdo con Baudrillard (1972), en la conversión de lo simbólico al valor-signo, el valor de uso corresponde a la utilidad de lo material para satisfacer una necesidad concreta. Sin embargo, en los análisis actuales sobre los objetos como mercancías, esta noción resulta insuficiente. El intercambio simbólico permanece fuera del objeto mismo y de sus valores de uso y cambio económico; se manifiesta en la relación social que implica el intercambio. Cuando se entrega algo a otro, ese acto implica una relación simbólica: el objeto tiene un significado singular, único y específico para la persona que lo recibe.

En cambio, el signo se valida por su autonomía, se vuelve intransitivo y niega la relación directa entre sujetos individuales. El objeto-signo expresa una diferencia cifrada, apropiada y manipulada por los sujetos individuales. Así, el objeto de consumo se convierte en signo. En otras palabras, mientras el símbolo se define por aspectos psíquicos, el signo se configura a partir de la lógica de la diferenciación.

Desde la teoría de la prestación social y de la significación, los objetos artesanales son considerados objetos simbólicos por su singularidad. En este sentido, la Talavera, con sus procesos artesanales, ha transitado históricamente de ser un objeto simbólico a convertirse en un signo dentro de las clases altas. Su posesión otorgó estatus social y su valor se desplazó

hacia el signo, agotando tanto su dimensión simbólica como utilitaria. De hecho, mantiene una relación diferencial con respecto a otros signos, cerámicas o artesanías. En el ámbito talaverano, esta búsqueda de connotaciones diferenciadas se vuelve fundamental para las grandes empresas productoras de Puebla. La distinción artesanal, por sí sola, resulta insuficiente frente a la masificación; por ello, se ha buscado “revalorizar” o “elevar” sus objetos mediante intervenciones artísticas, en un momento en que el arte y lo artesanal se encontraban separados.

El consumo, en este contexto, responde a una lógica de manipulación de signos que no puede reducirse a la utilidad cotidiana de los objetos talaveranos. Estos son vividos como signos con significados sociales, históricos y estéticos, inscritos en un sistema simbólico dentro de la jerarquía social, ya sea a través del consumo cultural o de la contemplación estética. La construcción de este sistema de significados se origina en la interacción social y en una significación cognitiva y cultural de orden subjetivo. Así, dicho sistema funciona como un dispositivo simbólico que confiere valor-signo a la Talavera.

Este entramado simbólico se ha configurado históricamente, desde las técnicas tradicionales y su abstracción cultural asociada al proceso migratorio artesanal desde España, hasta la resignificación de objetos utilitarios y artísticos poblanos a través del mestizaje cerámico. Como resultado, surgen los objetos-signo. En la actualidad, el objeto talaverano moderno continúa siendo vivido como un signo de clase social que remite a culturas anteriores, y que se asocia con atributos como antigüedad, autenticidad, estilo, estética, lujo, excentricidad y formas de producción diferenciadas respecto de los objetos estandarizados propios de las sociedades industriales. Esto constituye su valor simbólico.

En consecuencia, se configuran condiciones y relaciones vinculadas a experiencias psicológicas, subjetivas y sociológicas, orientadas a la construcción de significados. El consumo contemporáneo de la Talavera puede explicarse por su funcionalidad como objeto moderno, sustentado en un sistema de significados e historicidad. Es decir, se valora como un signo que remite a sistemas culturales anteriores y se distingue de otras cerámicas (Baudrillard, 1968; 1974).

La Talavera posee un sistema de significados e imágenes simbólicas que han sido reinterpretadas a lo largo del tiempo, desde el saber y oficio del artesano hasta los conocimientos introducidos por otros circuitos como los artistas, diseñadores o arquitectos. Su proceso técnico continúa basado en prácticas artesanales: doble cocción, esmaltado con plomo, cadmio y estaño (que proporcionan el vidriado característico), elaboración de pigmentos con

minerales como cobalto, cobre, antimonio, óxido de hierro y hematita, y pintado manual con cerdas naturales.

A lo anterior se suma la intervención desde el diseño y los conceptos artísticos, que generan nuevos símbolos a partir de una producción inmaterial. Así, el objeto resultante no es meramente físico, sino que encierra una forma más profunda de crítica social y propuesta estética.

Los estímulos del capitalismo han configurado distintas épocas de la modernidad. Una tendencia relevante es la revalorización de técnicas prehispánicas y novohispanas. La civilización moderna suele revitalizar saberes del pasado, su sistema de imágenes, cosmovisión y tradición, para reconfigurar sus significados en el presente. Así, las configuraciones “novedosas” construidas mediante el uso del quehacer arcaico, decantado históricamente y actualizado en sus formas, constituyen una manera de presentarse ante la sociedad. Tal es el caso de la Talavera: debido a su intervención artística, ha sido incorporada paulatinamente al circuito del arte desde finales de los años noventa, como una forma de producción cultural que recupera una técnica del siglo XVI, ofreciendo una propuesta “nueva” e interesante al mundo, disponible ahora para su consumo artístico.

En el contexto de la modernidad, entendida como un conjunto de posibilidades exploradas y actualizadas para la construcción del mundo moderno, se produce y consume objetos con significación contemporánea. Así, se generan objetos modernos con contenido simbólico antiguo, y se crean experiencias estéticas de índole artística actual, en virtud de la apreciación de técnicas novohispanas dotadas de significado social. En este proceso, la acumulación de capital se amplía, dinamiza y diversifica, al incorporar aquello que, en apariencia, se contraponen: lo tradicional —que podría considerarse obsoleto— con lo moderno. De esta manera, las técnicas novohispanas se insertan en la producción simbólica y artística por su dimensión identitaria y su capacidad de representar la existencia social, especialmente al contraponerse con lo cotidiano, y al contribuir en la construcción de la dimensión cultural del drama escénico (Echeverría, 2011).

Las experiencias estéticas en la modernidad capitalista cobran relevancia debido a su capacidad de propiciar una apropiación cognoscitiva de la realidad. Esta se articula con experiencias, ceremonias festivas o rituales que conducen al espectador hacia la “vanguardia”; es decir, hacia un estado de conciencia que trasciende lo rutinario, y que permite el acceso a la dimensión imaginaria del artista. De ahí surge la necesidad de generar lugares y momentos excepcionales dentro de la vida cotidiana, donde puedan tener lugar dichas experiencias estéticas. Museos y galerías cumplen esta función: atrapan el mundo imaginario y lo proyectan

en un drama escénico global que ocurre en un tiempo extraordinario. Así, producen una recomposición o ruptura de la vida cotidiana de la sociedad (Ibidem).

Los esquemas modernos de producción se orientan hacia la acumulación de espectáculos: objetos cargados de imágenes e historia que reconstruyen su representación dentro de los museos y galerías. El espectáculo se convierte en una inversión concreta de la vida, genera un movimiento autónomo de lo no viviente, y establece una relación social mediatizada por imágenes. Sirve como instrumento de unificación, en tanto se convierte en una visión del mundo objetivada. El lenguaje del espectáculo es constituido por la producción dominante, como en el caso de la Talavera intervenida artísticamente: firmada por artistas, certificada como obra, avalada por un sello de denominación de origen y por el reconocimiento como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Estas certificaciones funcionan como formas que avalan el signo de la Talavera y aumentan la percepción del valor de las piezas intervenidas.

Así, la abstracción y la subjetividad encuentran legitimidad dentro de estructuras artísticas, gracias a los curadores, museos, galerías, universidades, coleccionistas y aficionados, que operan como mediadores especializados en la circulación de las obras. Estos actores actúan como instancias de legitimación y crean una suerte de monopolio en torno a la consagración de los productores contemporáneos (Debord, 1967; Bourdieu, 2010).

Los objetos talaveranos de índole contemporánea reúnen una multitud de imágenes tanto antiguas como actuales. Su consumo o contemplación se explica, en gran medida, por su carga simbólica heredada, su reinterpretación formal, su iconografía, así como por los conceptos, narrativas y expresiones estéticas que los dotan de nuevos sentidos. Aunque en otros ámbitos las prácticas tradicionales y modernas solían desarrollarse por separado, en el campo de la Talavera se observa una coexistencia entre ambas, dando lugar a procesos socioculturales que tienden a mezclas interculturales. Estos procesos han sido nombrados, en algunos casos, como formas de hibridación, y en otros, clasificados dentro de las llamadas *neoartesanías*, orientadas por las tendencias del mercado, con la característica distintiva de ofrecer objetos diferenciados de las artesanías tradicionales, sobre todo en lo que respecta a su diseño y conceptualización.

No obstante, esta relación no puede reducirse únicamente a la suma de elementos tradicionales y modernos, ni al trabajo “colaborativo” entre los diversos sujetos productores. En realidad, subyacen en estos objetos complejas contradicciones socioculturales derivadas del ejercicio de poder económico, cultural y simbólico dentro del campo artesanal (García, 1999, 2003; Bialogorski & Fritz, 2021).

La Talavera opera como un signo cultural que existe de manera independiente respecto a sus creadores, sean estos artesanos, arquitectos o artistas. En otras palabras, el producto del trabajo humano se separa de quien lo produce. Esto posiciona a la producción inmaterial como un componente esencial en el proceso: diseñadores y artistas generan símbolos y bocetos que los artesanos interpretan y materializan en las piezas. Ante esta complejidad, surge una pregunta fundamental: ¿cómo se configuran las relaciones de producción y consumo simbólico de la Talavera? (De la Garza, 2020).

Si concebimos la Talavera como un bien simbólico, es posible identificar una estructura de oportunidades diferenciadas en torno a su producción. Esto incluye la transmisión del *capital cultural*, entendido como una inversión acumulada —por ejemplo, desde el entorno familiar— que transforma al individuo que lo recibe y lo posiciona en una determinada jerarquía social. No obstante, dicho capital se distribuye de manera desigual entre las clases sociales, perpetuando la reproducción de la estructura social. A esto se suma el *capital simbólico*, que remite al prestigio y reconocimiento social, así como el *capital social*, compuesto por las redes de relaciones que facilitan la acumulación de otros capitales.

En el mercado de bienes culturales, el capital económico no siempre es el factor más determinante. En el caso de las piezas de Talavera con intervención artística, el capital cultural adquiere preponderancia, ya que puede transformarse en capital simbólico, y este último en una forma de capital económico. En este circuito, la lógica simbólica de distinción es clave: quienes poseen capital cultural pueden obtener valor por su posición en el campo cultural.

En este contexto, no todos los sujetos sociales acceden a los mismos medios para producir arte. Los artesanos, pese a su destreza, no son considerados aptos para la producción artística según las reglas del campo, mientras que los artistas, al acumular capital simbólico, pueden generar efectos económicos, sociales y simbólicos a través de su firma en el circuito del arte (Bourdieu, 2010).

El siguiente apartado abordará la metodología y la descripción de las fases del proceso de investigación.

Metodología

Este estudio fue de carácter cualitativo y exploratorio, desarrollado entre el segundo trimestre de 2023 y el primer trimestre de 2024. Se caracterizó por un enfoque observacional, descriptivo y con elementos de correlación. El proceso metodológico se dividió en dos fases.

En la primera fase, se realizó una inmersión inicial en el campo mediante recorridos etnográficos por tres espacios emblemáticos: las galerías Talavera de la Reyna, Talavera Santa Catarina, la casa-museo Uriarte Talavera y el Museo Internacional del Barroco en Puebla. Estas visitas permitieron concebir el diseño del estudio desde una perspectiva centrada en la producción simbólica y el consumo del signo de la Talavera. El criterio de selección de los casos se basó en identificar a las tres empresas con mayor capital económico, simbólico, cultural y social en la región: Uriarte Talavera, Talavera de la Reyna y Talavera Santa Catarina. Se entrevistó a las administradoras de cada una, identificando tensiones y contradicciones en torno al fenómeno, particularmente en relación con actores ajenos al ámbito artesanal, provenientes del circuito del arte contemporáneo.

La segunda fase empleó una técnica de muestreo no probabilístico por criterio de expertos. Se realizaron entrevistas en profundidad a seis sujetos clave: dos artistas que han trabajado con Talavera, un técnico ceramista, dos curadores de arte con más de veinte años de trayectoria, y la directora de Patrimonio Artístico y Espacios Culturales de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP).

Para interpretar los resultados se recurrió a marcos teóricos provenientes de la sociología y la economía, con el propósito de complejizar la lectura de los hallazgos dentro del mercado de la Talavera con intervención artística. A partir de la noción de capital como relación social, se emplearon las categorías de capital económico, social, simbólico y cultural propuestas por Pierre Bourdieu, integradas con aportaciones sobre la producción simbólica desde el sistema de los objetos y el signo en Baudrillard. Asimismo, se incluyeron perspectivas de Graw, De la Garza, Boltanski y Esquerre, en tanto que el análisis del consumo se apoyó en los planteamientos de Bolívar Echeverría y Guy Debord.

Se reconoce que esta etapa exploratoria abre nuevas posibilidades para futuras investigaciones, especialmente en cuanto a la ampliación de categorías de análisis que permitan profundizar en la conceptualización del fenómeno de producción del signo, sus valoraciones simbólicas y el sistema de significados en torno a la Talavera contemporánea, o incluso en otros sectores de la actividad económica vinculados a la cultura.

Formas que avalan el signo de la Talavera

El primer objetivo específico de esta investigación fue examinar las formas que avalan el signo de la Talavera, así como sus objetos, funciones simbólicas, valor de uso y la construcción de su sistema de significados. Los hallazgos muestran que dicho sistema se ha tejido históricamente a través de procesos de adaptación a la modernidad capitalista. La cerámica

talaverana se ha consolidado como un símbolo de identidad cultural, en tanto expresa relaciones sociales y se vincula a estructuras mentales y subjetivas asociadas a su posesión, elementos que permanecen en el imaginario colectivo. Esta historicidad ha sido clave para posicionarla como signo cultural significativo, mientras que su resignificación en el circuito del arte contemporáneo se explica por la legitimación institucional que ha recibido en tiempos recientes.

En este contexto, diversas formas avalan el valor simbólico y comercial de la Talavera contemporánea, entre ellas los certificados de obra, la firma del artista, los sellos de autenticidad y la denominación de origen. Las empresas que la producen buscan diferenciarse mediante estrategias de exclusividad, dirigidas a un público conocedor, con poder adquisitivo y asociado al “buen gusto”, que percibe la Talavera auténtica como un bien cultural valioso y está dispuesto a pagar precios elevados por ella.

El sistema de significados en torno a la Talavera se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, vinculado a su evolución histórica y a los cambios en las estructuras sociales. Durante el periodo novohispano, los objetos utilitarios de cerámica se integraron en la vida cotidiana de las élites españolas y criollas del siglo XVI, diferenciándose de la loza indígena por su función suntuaria. Esta diferencia contribuyó a construir una característica identitaria, relacionada con el estatus social y la sofisticación (Connors, 2000; Echeverría, 2011). La cerámica talaverana adquirió así una función de signo: representaba clase, refinamiento y pertenencia cultural. Las estructuras mentales y los discursos subjetivos construidos en torno a su posesión han perdurado en el imaginario social hasta el presente.

La reinterpretación estética de la Talavera se dio a través de su mestizaje y sincretismo cerámico, visible en su uso ornamental en la arquitectura barroca y en los retablos religiosos, así como en su aplicación decorativa en iglesias, haciendas y edificios públicos. Su integración en espacios interiores, como cocinas o fuentes, refuerza su valor como emblema de estilo y gusto refinado. La representación simbólica de sus imágenes ha sido dinámica y adaptativa, reconfigurándose continuamente dentro de un sistema dominante del signo, con una carga de abstracción cultural que proyecta valores, estatus y significados (Baudrillard, 1968; 1974).

La historicidad de la técnica ha sido un elemento central en la resignificación de la Talavera como signo dentro del mercado cerámico contemporáneo. Su autenticidad se sustenta en la pervivencia de procesos técnicos de origen novohispano, como la preparación de barros negros y blancos, la elaboración de pigmentos minerales, la aplicación de esmaltes, el uso de óxidos para los colores y el doble horneado a altas temperaturas. Aunque la iconografía, las

formas y los usos hayan sido objeto de transformaciones, las técnicas tradicionales aún sobreviven en talleres y empresas reconocidas del estado de Puebla.

De particular importancia fueron las ordenanzas emitidas en 1653 en Puebla de los Ángeles, que establecieron la estandarización de la producción de loza y protegieron al gremio alfarero de imitaciones. Estas regulaciones se convirtieron en mecanismos formales de legitimidad, vinculando la Talavera a un territorio específico y fortaleciendo su reputación como objeto exclusivo, destinado al consumo de élites locales y regionales, desde Puebla hasta Guadalajara y Guanajuato. Así, la Talavera se consolidó como un objeto suntuoso y deseable, cuya posesión configuró imaginarios sociales vinculados a la distinción de clase (Díaz y Álvarez, 2009).

Las funciones simbólicas de la Talavera cobran relevancia en el mercado cerámico actual debido a que es depositaria de valor simbólico, al recuperar atributos culturales y subjetivos que trascienden su valor de uso utilitario. La abstracción instaurada por la cognición de los consumidores se apoya en los juicios de valor sobre cualidades estéticas, de autenticidad y de distinción, que relativizan el simbolismo de su forma mercancía (Baudrillard, 1968, 1974). La Talavera se vive de diferentes maneras: piezas que han transitado del ornato a expresiones artísticas, como tibores, lebrillos, muros o vajillas; objetos utilizados como lienzos para creaciones contemporáneas, transformando su vivencia hacia el deleite y el disfrute estético. Esta resignificación se enmarca en la modernidad capitalista que orienta la producción artística hacia la experiencia del espectáculo (Debord, 1967; Graw, 2017).

La necesidad de expansión en la acumulación de capital económico, simbólico, social y cultural ha permitido dinamizar y diversificar los objetos talaveranos. Fue a finales de los años noventa cuando algunas empresas poblanas impulsaron la intervención artística de piezas tradicionales, abriendo posibilidades de consumo artístico y ampliando las oportunidades de ganancia. A través de distintos experimentos, se invitó a artistas a modificar los objetos sin alterar la técnica cerámica, lo que facilitó la transferencia de los signos asociados a la Talavera. La técnica antigua, el reconocimiento histórico y estético, así como las formas que avalan su autenticidad, hicieron posible esa transición simbólica e incrementaron el valor percibido por los consumidores.

La propuesta de “elevar” la Talavera consistió en que los artistas conceptualizaran las piezas y los artesanos las ejecutaran, manteniendo la técnica original. Esta incursión de la técnica talaverana en el arte contemporáneo fue también una forma de exploración, donde lo artesanal, que en otros contextos podría considerarse obsoleto, se articuló con los conceptos del arte actual. El conocimiento del artesano y su oficio se entrelazó con las críticas sociales

del artista, generando un efecto de extrañeza frente a lo antiguo, cuya dimensión exótica en el circuito del arte fue legitimada por agentes como el Estado, las universidades, los curadores, los museos y los coleccionistas (Bourdieu, 2010).

La Talavera de Puebla logró insertarse en el mercado cultural a través de un proceso de destrucción y reconstrucción de su valor de uso: de objeto utilitario u ornamental, pasó a concebirse como objeto artístico. La producción se centró en la creación de piezas conceptuales y simbólicas que reafirmaban el valor de la técnica novohispana, a la vez que instauraban nuevas definiciones cualitativas en el campo artístico. Estas piezas operan como símbolos objetivados, cargados de códigos culturales que permiten construir significados en la interacción social (De la Garza, 2009; Echeverría, 2011).

Así, elementos como la denominación de origen (DO4), el reconocimiento como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, los sellos de certificación, la firma del artista, los certificados de obra y las constancias empresariales, instituyen un sistema cultural coherente, enfocado a la mercantilización de la cultura en el presente.

Específicamente, la denominación de origen estableció desde 1995 que la región geográfica protegida para la Talavera comprende los municipios de Puebla, Atlixco, Cholula y Tecali, en el estado de Puebla, así como San Pablo del Monte, en el estado de Tlaxcala. Esta fue emitida por el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial. Posteriormente, en 2019, la Talavera recibió el nombramiento de patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, compartido con las localidades de Talavera de la Reina y El Puente del Arzobispo en España. Este reconocimiento permitió un nuevo impulso desde el estímulo capitalista moderno, subordinando en muchos casos el saber tradicional, los sistemas de imágenes, la cosmovisión y la historicidad a los mecanismos de mercantilización global, convirtiéndola en una oferta atractiva para el consumo cultural internacional.

Cabe destacar la manera en que se ha construido un sistema cultural inmerso en el mercado, compuesto por una serie de formas que avalan el signo y que están orientadas a garantizar la autenticidad. Estas formas son emitidas por empresas o talleres de Talavera a través del sello de certificación D04 y el certificado de autenticidad¹². En el caso particular de las piezas con intervención artística, la distinción se vuelve excepcional debido a la incorporación de elementos como la firma del artista y el certificado de obra, sustentados en el capital simbólico previamente acumulado por los creadores.

¹² Sin el sello D04 y el certificado de autenticidad, el valor comercial es menor.

Esta distinción, sin embargo, puede ser temporal, ya que su vigencia está sujeta a que los diseños no sean replicados por otras empresas. Las formas que avalan el signo cumplen así una función de protección hacia los consumidores, quienes buscan seguridad en su inversión simbólica y económica. No obstante, si estas piezas llegan a reproducirse masivamente, podrían perder valor simbólico y económico, como sucede con las series limitadas de vajillas utilitarias diseñadas y firmadas por artistas. Por esta razón, las empresas buscan de manera constante mantener la distinción y la exclusividad de sus piezas, apelando a un público con conocimiento, gusto refinado y capacidad adquisitiva, que valore la “verdadera Talavera” y esté dispuesto a pagar un precio elevado (Boltanski & Esquerre, 2022; Villarreal, 2018).

En definitiva, las certificaciones no solo avalan el valor de las piezas de Talavera intervenidas por artistas, sino que también configuran las condiciones necesarias para que estas aparezcan como signos diferenciados dentro del circuito del arte. Sin embargo, esta dinámica no se aplica de forma generalizada a todos los productos talaveranos de la región, lo que subraya la especificidad del fenómeno analizado (véase cuadro 1).

Cuadro 1.
Formas que avalan el signo en la producción de Talavera

Formas	Emisión	
Denominación de Origen (DO4)	Instituto mexicano de la propiedad industrial	
Nombramiento de patrimonio cultural inmaterial de la humanidad México — España	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)	
Sello de certificación Talavera	Consejo regulador de Talavera	
Certificado de la empresa/ taller	Empresa o taller.	
Firma del artista	Artista	Intervención artística
Certificado de obra	Artista	

Fuente: Elaboración propia según datos obtenidos del trabajo de campo.

La intervención artística en la Talavera opera con un doble mecanismo: por un lado, mediante la producción simbólica generada por los artistas mediante bocetos que utilizarán los artesanos en la elaboración de las piezas; y por otro, mediante la transferencia del capital

simbólico del artista hacia el valor final de las obras. Como resultado, se produce una serie de objetos talaveranos excepcionales, cuya distinción reside en su capacidad para apelar a una cultura con particularidades únicas e irrepetibles, diferenciándolos claramente de las piezas masificadas con diseños copiados, destinadas al consumo popular.

En consecuencia, la Talavera con intervención artística configura un sistema propio de significados, definido por su carácter distintivo y dotado de un valor de uso cultural, al estar insertado en dinámicas de intercambio simbólico. Estas piezas son vividas como signos de estatus social, y su valor simbólico ocupa un lugar hegemónico dentro del consumo de lujo. En este contexto, el consumo de mercancías inmateriales o simbólicas con arraigo ancestral ha sido impulsado por las formas que avalan el signo talaverano: mecanismos del mercado que trasladan lo ancestral a los escenarios del consumo moderno. Los elementos abstractos, característicos de los objetos con significación cultural, generan manifestaciones estéticas y subjetividades, dentro de un sistema dominante que organiza estas formas simbólicas en función de la búsqueda de ganancia (Baudrillard, 1968, 1974; Graw, 2017; Oehmichen, 2019).

Por contraste, las piezas de Talavera producidas en serie para el mercado masivo suelen reproducir diseños procedentes de tradiciones chinas o españolas. Estas se distinguen por su producción en grandes volúmenes, el uso de diseños estandarizados, la ausencia de firma o autoría y la frecuente imitación de estilos artísticos. En este sentido, Baudrillard (1974) introduce la noción de kitsch como categoría cultural que remite a lo que simula ser auténtico: un pseudo-objeto, carente de profundidad simbólica, caracterizado por una sobreabundancia desarticulada de signos.

No obstante, es importante señalar que la calificación de kitsch no puede aplicarse de manera general a todas las copias o reproducciones. Esta categoría se refiere específicamente a aquellas imitaciones que pretenden emular las producciones de las grandes empresas talaveranas, sin contar con los elementos que otorgan legitimidad y valor simbólico. Así, desde la perspectiva de ciertos consumidores, pueden considerarse kitsch aquellas piezas de bajo valor, sin sello de autenticidad, sin respaldo del prestigio del taller productor, o que reproducen una estética “estilo Talavera” con fines meramente decorativos o folclóricos, frecuentemente comercializadas en tiendas de artesanías. En este marco, la Talavera se vulgariza por la proliferación de imitaciones en el mercado, donde la estética pasa a un segundo plano, siempre que se mantenga su producción dentro de la región geográfica protegida y cumpla una función socialmente reconocida.

La descripción anterior se fundamenta en el análisis de la cultura de masas, en la cual una parte de la sociedad accede a la demanda cultural motivada por la necesidad de poseer

signos. En este contexto, tanto los objetos kitsch como la Talavera auténtica o “verdadera” estructuran el consumo cerámico conforme a una lógica de distinción vinculada al estado de la estructura social. El consumo de Talavera se convierte así en un marcador de estatus, lo que impulsa la necesidad de establecer distinciones a través de la firma de artistas y los certificados de autenticidad, elementos que le permiten funcionar como signo y diferenciarse de las producciones destinadas al consumo popular. En consecuencia, el acceso a la Talavera se restringe para las mayorías, consolidándose como un objeto “de clase” por su elevado precio, su calidad, autenticidad, exclusividad y carácter suntuario dentro del mercado.

Recapitulando, la Talavera configura un sistema de significados e imágenes simbólicas que ha sido reinterpretado a lo largo del tiempo, a partir del saber acumulado por los artesanos y, posteriormente, por los conocimientos aportados por los artistas. La incorporación de prácticas artísticas amplió la participación de diversos sujetos sociales en los procesos productivos; sin embargo, también implicó transformaciones en el contenido simbólico de las piezas, debido a la creciente relevancia de la producción inmaterial.

Producción simbólica de la Talavera e intervención artística

El segundo objetivo de esta investigación fue caracterizar la producción simbólica de la Talavera mediante la intervención artística. El trabajo de campo reveló que la Talavera tiene como base una técnica cerámica específica, susceptible de adoptar múltiples formas, ya sea para el consumo utilitario o la contemplación estética. Esta naturaleza versátil permitió la incorporación de artistas al proceso productivo. Las empresas Uriarte Talavera, Talavera de la Reyna y Talavera Santa Catarina poseen mayores capitales económico, social y cultural en comparación con los talleres, artistas o artesanos independientes. En este contexto, la producción simbólica está atravesada por contradicciones, tensiones y formas de apropiación estructuradas desde el mercado y el circuito del arte hacia el mundo artesanal y artístico. La existencia de una estructura diferenciada de oportunidades entre los distintos sujetos implicados genera desigualdades de clase que inciden en la reproducción social.

La técnica artesanal de la Talavera integra elementos simbólicos e históricos, iconografías, narrativas, conocimientos y expresiones reconocidas como patrimonio cultural inmaterial. Según la Norma Oficial Mexicana NOM-132-SCFI-1998 sobre la Talavera, los objetos deben elaborarse a partir de la mezcla de barros extraídos exclusivamente de la región geográfica protegida —municipios de Puebla, Atlixco, Cholula y Tecali en el estado de Puebla, y San Pablo del Monte en Tlaxcala—. Este criterio técnico, junto con la tradición que sustenta la práctica, ha permitido que nuevos actores sociales, especialmente provenientes del circuito

del arte, se sumen a la producción. La coexistencia de prácticas tradicionales con procesos creativos contemporáneos ha generado fenómenos socioculturales que pueden ser analizados como procesos de hibridación. No obstante, como señala García (2003), a diferencia de las especies híbridas en biología, en las ciencias sociales la combinación de prácticas no es neutral, pues se ve mediada por relaciones de poder —económico, cultural, simbólico y social— que subordinan el conocimiento artesanal y, con él, a los propios artesanos (Bourdieu, 2010).

Las contradicciones en las relaciones sociales de producción simbólica se gestan desde las estructuras de mercado, el circuito del arte y las relaciones de poder. Estas estructuras complejizan los vínculos entre los distintos agentes involucrados y hacen visibles formas de desigualdad, aprovechamiento y tensión que afectan tanto a las prácticas artesanales como a las artísticas. En términos bourdianos, el capital —en su acepción amplia y social— se distribuye de manera desigual, lo que se traduce en una estructura diferenciada de oportunidades entre artesanos, artistas y propietarios de las empresas. La Talavera, entendida como bien simbólico y como objeto cultural de prestigio, ha sido tradicionalmente una forma de expresión del mundo artesanal con fuerte arraigo identitario. Sin embargo, las relaciones de producción han sido reconfiguradas, desplazando el control del proceso de los artesanos hacia los empresarios y artistas. Las diferencias entre las piezas artesanales y las obras artísticas se manifiestan en aspectos como el concepto, el diseño, la forma y el uso.

Un ejemplo paradigmático fue la colaboración del artista Gilberto Aceves Navarro, pintor y escultor mexicano, quien intervino una pieza talaverana en el año 1998 desde una estética expresionista abstracta, en una iniciativa coordinada por Uriarte Talavera y la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP).

Las características que definen la producción simbólica de la Talavera intervenida artísticamente se organizan en tres dimensiones. La primera, según Bourdieu (2010), es el capital económico, entendido como la capacidad de generar riqueza a través de la venta de objetos talaveranos en mercados nacionales e internacionales. En este sentido, las empresas mencionadas destacan por encima de talleres artesanales más pequeños, gracias a su infraestructura, inversión en diseño, canales de distribución, recursos humanos asalariados e, incluso, sus propias galerías o museos-casa. En la mayoría de los casos, estas empresas invitaron a artistas a colaborar mediante acuerdos verbales o contratos, negociando la retribución por su intervención, la cual oscilaba entre pagos en efectivo y la entrega de réplicas de las piezas como forma de remuneración.

No obstante, se identificó una excepción relevante: un artista plástico¹³ que decidió alejarse de las dinámicas impuestas por las grandes empresas. Este artista contrató directamente a un taller del estado de Tlaxcala para la producción de sus piezas, conservando así su autonomía. En este modelo alternativo, el artista asumió el rol de diseñador conceptual, realizó los bocetos y la pintura de la pieza, mientras que los artesanos ejecutaron las fases técnicas: mezcla de barros, moldeado, preparación de pigmentos, esmaltado y horneado. En este caso, el artista acumulaba un capital económico superior al del artesano, reproduciendo, aunque desde otra vía, las desigualdades estructurales del campo artístico (véase figura 1).

Figura 1.
Relaciones cotidianas entre el artista y artesano



Artista junto al horno de cocción del taller

Artesano horneando la obra artística

Fuente: Elaboración propia según datos obtenidos del trabajo de campo.

La segunda característica de la producción simbólica de la Talavera por intervención artística se relaciona con el capital cultural. Este tipo de capital, en términos de Bourdieu (2010), remite a los conocimientos, saberes y disposiciones adquiridos, que pueden ser heredados y transforman la constitución social del individuo. En el caso del ámbito talaverano, Uriarte Talavera representa la empresa con mayor acumulación de capital cultural, derivado tanto de su antigüedad como de la transmisión generacional de saberes especializados. Fundada en 1824 por Ignacio Uriarte, posteriormente fue heredada a Isauro Uriarte, quien se formó como ceramista y consolidó una etapa de innovación en colaboración con Enrique Luis Ventosa Fina, pintor y artista español. De esa relación surgió la transición de la loza utilitaria hacia la

¹³ Especializado en arte pop. Los conceptos transferidos a la Talavera los realizó desde el mundo de los tatuajes y comics.

producción artística, con piezas emblemáticas como el platón estilo art nouveau con retrato femenino, considerada hasta hoy una pieza de museo (Connors, 2000; Museo Amparo, 2023).

Este proceso histórico permitió a Uriarte Talavera transformarse progresivamente de taller artesanal a empresa cultural, posicionándose como la firma más importante y prestigiosa en la producción de bienes materiales y simbólicos asociados a la Talavera. No obstante, la distribución del capital cultural dentro del sector es profundamente desigual: mientras unas pocas empresas concentran saberes técnicos y vínculos con el arte académico, la mayoría de los talleres operan desde un capital cultural limitado, sustentado en la tradición oral del oficio. Esta desigualdad reproduce jerarquías en la estructura social del campo artesanal y artístico, generando relaciones asimétricas entre empresas, artistas y artesanos.

La tercera característica tiene que ver con el capital social, definido por Bourdieu (2010) como el conjunto de relaciones sociales que facilitan el acceso a recursos, prestigio o reconocimiento. En este sentido, las empresas dirigidas por diseñadoras —como Talavera de la Reyna, Talavera Santa Catarina y Uriarte Talavera— muestran una ventaja significativa sobre los talleres familiares o cooperativos, liderados por personas con formación empírica u oficio artesanal. Estas firmas mantienen estrechas redes con actores del circuito del arte, entre los que destacan curadores como Sylvia Navarrete y Jaime Contreras; administradores de museos y galerías nacionales e internacionales; artistas con trayectoria consolidada; y gestores de espacios culturales universitarios, como la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP).

Los curadores de arte desempeñan un papel clave como mediadores simbólicos: su función no se limita a la selección y organización de exposiciones, sino que también inciden en la valoración simbólica y económica de las obras. A través de sus decisiones —quién expone, qué se exhibe y en qué contexto— pueden convertir un objeto aparentemente ordinario en una obra de arte reconocida y cotizada. La legitimación, institucionalización y circulación de las piezas talaveranas intervenidas artísticamente depende en buena medida de la labor de estos agentes, quienes tienden a favorecer las propuestas de las empresas con mayor capital económico y cultural.

Por su parte, los artistas participantes en el fenómeno de la intervención aportan su capital simbólico, entendido como el prestigio acumulado a lo largo de su trayectoria en el campo artístico. A lo largo del trabajo de campo se identificaron casos destacados de colaboración con ceramistas como Gustavo Pérez; escultores y pintores como Manuel Felguérez, Heriberto Juárez, Rosario Guillermo; artistas plásticos como Sergio Hernández y Vicente Rojo; y diseñadores con propuestas artísticas como Germán Montalvo y Alejandro Magallanes. Una mención especial merece Jan Hendrix, quien intervino catorce piezas

tradicionales de Talavera en su obra *F. D. L.*, desarrollando una propuesta visual que dialoga con la botánica y cuestiona el espacio, desde una estética contemporánea (véase figura 2).

En suma, la participación de los artistas consolida el proceso de producción mediante la transferencia de su capital simbólico a los objetos talaveranos, a través del reconocimiento o prestigio de su trayectoria (Bourdieu, 2010).

Figura 2.
Intervención artística de la Talavera



Mujer de Saliagos de Manuel Felguérez

Torito de Heriberto Juárez

Fuente: Elaboración propia según datos obtenidos del trabajo de campo/cortesía UDLAP, 2024.

La lógica simbólica de distinción entre los poseedores de capital cultural y social permitió el aumento del capital económico de las empresas talaveranas con prestigio acumulado; fueron ellas quienes recibieron mayor valor que los propios artistas, debido a su posición dominante dentro de la estructura cultural en la producción de Talavera. Esto ocurrió a pesar de que fueron los artistas quienes aportaron la producción inmaterial, mediante la creación de símbolos y la puesta en circulación de las obras en el mercado y el circuito del arte.

Las creaciones singulares, orientadas al consumo por parte de personas de altos ingresos, se materializaron principalmente en vajillas suntuosas de uso cotidiano, con diseños exclusivos realizados por artistas regionales. No obstante, su producción se efectuó en series limitadas, como réplicas de las piezas originales. La percepción de valor de estos objetos se incrementó notablemente debido a la firma de los artistas en cada pieza, lo que las convirtió en bienes de alta gama. Su función como signos de clase y estatus social se consolidó a través de

su diferenciación temporal respecto a las vajillas tradicionales de Talavera, siempre que otras empresas o talleres no reprodujeran sus diseños. En ese caso, al ser masificados y vulgarizados, podrían transformarse en objetos ordinarios o incluso kitsch.

Consumo del signo de la Talavera en su forma artística

El tercer objetivo de la investigación fue mostrar el consumo del signo de la Talavera en su forma artística. En ese sentido, los hallazgos revelaron que las galerías de Talavera desplegaron un lenguaje espectacular de la estética talaverana contemporánea, para generar experiencias de contemplación en los espectadores, operando como mecanismos de venta. Las exposiciones en museos reunieron espectáculos de objetos cargados de imágenes, historia y modernidad, dirigidos al mercado de coleccionistas, aficionados y mediadores especializados, más allá de su análisis estético. En este contexto, galerías y museos funcionaron como espacios excepcionales donde se crearon experiencias estéticas que configuraron un tiempo extraordinario, generando momentos de ruptura con la vida cotidiana.

La modernidad capitalista reconfigura las esferas productivas y de circulación, construyendo nuevas formas de significación. Las posibilidades para explorar y actualizar objetos con contenido simbólico antiguo, pero con valor en el presente, apuntan a la generación de significaciones y experiencias estéticas. El consumo de Talavera intervenida por artistas no depende ya de la técnica artesanal ni de su valor de uso utilitario, sino que se orienta hacia el disfrute contemplativo, sustentado en la firma del artista y en el certificado de obra. En este sentido, la producción talaverana se encuentra cargada de una manipulación sistémica del signo. El valor de cambio social —o valor-signo— de las piezas artísticas predomina, ya que se trata de productos simbólicos exhibidos en galerías y museos dentro de la estructura sistémica del consumo cultural (Baudrillard, 1974).

A lo largo del tiempo, la acumulación de capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos por parte de las empresas talaveranas generó esquemas complejos de producción, distribución y consumo, basados en formas de apropiación cognoscitiva de la realidad, es decir, en experiencias estéticas. La técnica novohispana de la Talavera y la producción inmaterial del mundo artístico se incorporaron al escenario global como elementos “novedosos”, presentados como objetos exóticos. La legitimación en el circuito del arte se sostiene en la materialidad que ofrecen los tibores, lebrillos, lozas o vajillas, que funcionan como soporte o “lienzo” para el artista, particularmente en creaciones escultóricas y en la combinación de materiales propios del arte plástico.

Las expresiones artísticas que se desarrollan en conjunto con los procesos artesanales —a través de la técnica, las experiencias, las ceremonias festivas o rituales— se articulan para llevar al espectador hacia la vanguardia estética. Las galerías y museos, como espacios extraordinarios, posibilitan estas experiencias estéticas, que irrumpen en la vida cotidiana, capturan el mundo imaginario y el trance del artista, y lo proyectan en el escenario de la conciencia objetiva, convirtiéndolo en un drama escénico global (Echeverría, 2011).

Las galerías de Talavera, algunas veces denominadas museo-casa, son espacios físicos y privados de acceso libre, enfocados en mostrar un lenguaje espectacular de la estética contemporánea, desde los objetos expuestos hasta la ambientación del lugar. En estos espacios, la contemplación de los espectadores actúa como mecanismo de venta de piezas con precios elevados. De este modo, las galerías cumplen una función comercial orientada a la venta de los productos exhibidos. Sus colecciones abarcan desde joyería, vajillas, piezas de ornato, interiorismo e iluminación, murales, hasta obras artísticas de mayor complejidad conceptual.

Las galerías se encuentran principalmente en la ciudad de Puebla y Cholula, destacando la Galería Talavera de la Reyna, el museo-casa Uriarte Talavera y la Galería Talavera Santa Catarina. Asimismo, la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) alberga una colección virtual única en su tipo, que permite la digitalización del acervo y facilita su apreciación en formatos actuales de consumo (véase cuadro 2).

Cuadro 2.
Exposición de Talavera con intervención artística en museos y galerías

Galerías	Museos	Colecciones
Galería Talavera de la Reyna	Amparo	Alarca, Talavera: tradición de vanguardia
	Internacional Barroco	Cerámica entre dos mares. De Bagdad a la Talavera de Puebla
Galería Uriarte Talavera	Museo- Casa	Colección Uriarte Talavera
Galería y acervo digital de arte de Talavera contemporánea de la UDLAP	Itinerante en museos: Franz Mayer, embajadas de México en el extranjero.	El cinco de mayo de 1862 Colección de arte UDLAP
Galería Talavera, Santa Catarina		Colección Talavera Santa Catarina

Fuente: Elaboración propia según datos obtenidos del trabajo de campo.

La técnica novohispana talaverana se incorporó a la producción simbólica para su consumo, agregando una identidad vinculada a la existencia social en la construcción de la dimensión cultural del drama escénico. El lenguaje espectacular —constituido por la firma del

artista, los certificados de obra y de la empresa, así como la exposición de las piezas en museos— incrementó significativamente el valor percibido de las obras en el mercado.

La abstracción y subjetividad de treinta y ocho artistas¹⁴ conformaron la colección *El cinco de mayo de 1862, Uriarte Talavera contemporánea*, institucionalizada por la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y expuesta en el Museo Franz Mayer en la Ciudad de México. Posteriormente, esta colección circuló por diversos espacios en Estados Unidos, lo que reforzó su proyección internacional.

La acumulación de espectáculos centrados en la contemplación de objetos cargados de imágenes e historia —como en el caso de las piezas talaveranas presentadas en Estados Unidos— constituyó una inversión estratégica dirigida a la venta, específicamente orientada a coleccionistas, aficionados y mediadores especializados. Así, los pagos en dólares estadounidenses adquirieron mayor relevancia que la discusión estética en sí misma (Echeverría, 2011; Debord, 1967).

Las estructuras mentales y subjetivas asociadas a la posesión de Talavera se mantienen hasta nuestros días en el imaginario social. Estas construyen y consolidan su sistema de significados, actualizado y ampliado mediante intervención artística. La contemplación, las experiencias estéticas y el despliegue de su lenguaje espectacular refuerzan su lugar en el marco de la modernidad capitalista.

Conclusiones

La producción de objetos destinados a las élites se caracteriza por la valorización simbólica, aprovechando el carácter artesanal e histórico de la Talavera para elaborar series limitadas con diseños de autor, lo que da lugar a creaciones singulares. Las piezas talaveranas con intervención artística se orientan a ser objetos excepcionales, de lujo, diferenciados y distintivos, lo cual las convierte en bienes de gama alta y signos de clase, con capacidad para circular en el mercado del arte contemporáneo (Baudrillard, 1974; Boltanski y Esquerre, 2022).

A diferencia de los talleres talaveranos de Puebla y Tlaxcala, las empresas han incursionado en la producción simbólica, incrementando el valor percibido de sus piezas en los mercados de lujo y en el circuito del arte. Esta situación ha contribuido a la polarización del capital económico, social y cultural entre actores del mismo territorio.

¹⁴ Luis Nishizawa, Mónica Dower, Alberto Castro Leñero, Miguel Pérez, Aída Aguilera, Sergio González Angulo, por mencionar algunos. La curadora fue Sylvia Navarrete, en el año 2019.

La región geográfica protegida —integrada por los municipios de Puebla, Atlixco, Cholula y Tecali del estado de Puebla, y San Pablo del Monte en el estado de Tlaxcala— presenta estructuras diferenciadas de oportunidades para los sujetos involucrados en la producción, lo que genera desigualdades entre clases sociales en los procesos de producción y reproducción de la estructura cultural. El capital social de las empresas con mayor capital económico ha consolidado una brecha frente a los pequeños talleres artesanales, debido a sus vínculos con artistas, universidades, curadores, museos y galerías, favoreciendo la acumulación de capital simbólico en prácticas de carácter monopólico.

Por su parte, los artesanos propietarios de talleres familiares carecen de las formas que avalan el signo —como certificaciones o vínculos institucionales—, lo que limita su acceso a los mercados de lujo, así como a espacios de legitimación como museos y galerías, considerados lugares excepcionales frente a la vida cotidiana.

El signo, en tanto valor de uso de la cerámica suntuosa, profundiza las desigualdades tanto en el ámbito productivo como en el acceso al consumo cultural. La aproximación al valor-signo y la construcción de su sistema de significados podría contrastarse con otras formas de producción simbólica y de apropiación cognitiva de los objetos, en las cuales el valor-signo conserve una relación más estrecha con su valor de uso.

Referencias

Baudrillard, Jean.

(1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. España: Siglo XXI de España Editores.

(1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Francia: éditions gallimard.

(1968). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.

Bialogorski, Mirta y Fritz, Paola. (2021) “Neoartesanías: reconfiguraciones en el campo artesanal”, en: *Cuadernos del centro de estudios de diseño y comunicación*. N.º 141. Argentina.

Boltanski, Luc y Esquerre, Arnaud. (2022). *Enriquecimiento. Una crítica de la mercancía*. España: Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. México: Siglo veintiuno.

Connors, Margaret. (2000). “Talavera poblana: cuatro siglos de producción y coleccionismo”, en: *Mesoamérica*, 21(40), 118-141. México.

Debord, Guy Ernest. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Edición digital por Minicaja.

De la Garza Toledo, Enrique.

(2020). “Apuntes sobre el futuro del trabajo”, en: *CM El Colegio de México*, N.º 1. México.

(2009). “El trabajo no clásico y la ampliación de los conceptos de producción, control, relación laboral y mercado de trabajo”, en: *Revista Sociología del trabajo*, Vol. 67, 71-96. México.

Díaz de Cossío, Alberto y Álvarez, Francisco Javier. (2009). *La cerámica colonial y contemporánea*. México: Fondo Nacional para el fomento de las artesanías FONART.

Echeverría, Bolívar. (2011). *Antología. Crítica de la modernidad capitalista*. Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

García, Canclini. Néstor.

(2003) “Noticias recientes sobre hibridación”, en: *Revista Transcultural de música*, N.º 7. España.

(1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía.

Graw, Isabelle. (2017). “El valor de la mercancía artística. Doce tesis sobre el trabajo humano, el deseo mimético y la vitalidad”, en: *ARQ (Santiago)*, N.º 97. Chile.

Leoni Daniela, Macioci Victoria, Martínez Castillo, Patricia. (2017). “Cerámica Talavera en España y México”, Ponencia presentada en 3º Jornadas estudiantiles de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales, octubre de 2017.

Museo Amparo. (2023). “Salas de arte virreinal y siglo XIX” Disponible en: <<https://museoamparo.com/colecciones/pieza/3085/platon-art-nouveau-con-retrato-femenino?page=1>> acceso 2 de abril de 2024.

Oehmichen, Cristina. (2019). “La valoración de las culturas indígenas en el mercado turístico: ¿apropiación, despojo o resignificación?”, en: *Anales de Antropología*, Vol. I, N.º 53. México.

Patiño, Lozada, Leidy Yohana. (2019). “La cerámica Talavera como una práctica cultural artesanal: entre lo ancestral y los nuevos hibridismos artísticos” Disponible en: <<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15424>> [27 de abril de 2024].

Rincón, Ariza Delia y Flores, Hernández, Aurelia. (2022). “Saberes y prácticas artesanales de talavera em San Pablo del Monte, Tlaxcala”, en: *Opción, Revista de ciencias humanas y sociales*, Vol. I, N.º 29. Venezuela.

Universidad de las Américas Puebla, UDLAP. (2023). “Colección de arte y cultura” Disponible en: <<https://www.udlap.mx/arteycultura/coleccion/>> [30 de marzo de 2024].

Villarreal, Paloma. (2018). “En torno a la idea de mercado del arte”, en: *La albolafia: revista de humanidades y cultura*, N.º 20. España.

La industria artesanal del pan de fiesta como eje de la reproducción social local de San Juan Huactzinco, en el contexto de la metropolización poblano-tlaxcalteca

Sergio Alejandro Pérez Muñoz¹⁵

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito exponer el caso de las familias artesanas del pan de fiesta del municipio de San Juan Huactzinco, Tlaxcala, como la fuerza social que ha configurado históricamente la economía local de este pueblo. Esta actividad impulsó la formación del municipio como entidad autónoma en la década de 1990, y continúa determinando su desarrollo local actual. La elaboración artesanal del pan de fiesta puede entenderse como una fuerza económica comunitaria que conserva rasgos distintivos de una industria tradicional: el trabajo familiar, la articulación identitaria y cultural de los bienes producidos, así como el uso de saberes autóctonos.

La investigación se apoya en la teoría de la reproducción social en contextos periurbanos, particularmente en la región Puebla-Tlaxcala, perspectiva desarrollada por diversos estudios que analizan las estrategias desplegadas por familias y comunidades locales para conservar, desarrollar o mejorar su posición frente al avance urbano. En estas estrategias, las familias movilizan la totalidad de su sociabilidad —capital económico, cultural y social— para hacer viable su existencia y preservar su especificidad cultural.

La metodología adoptada articula la crítica y contrastación de fuentes documentales previamente generadas, con el trabajo de campo realizado entre agosto de 2023 y marzo de 2024 en el municipio de San Juan Huactzinco. Este incluyó observación participante y entrevistas semiestructuradas con productores, familias productoras y otros actores clave.

Perspectiva teórico-metodológica

Enfoque teórico

La matriz conceptual que guía este estudio es la de las estrategias de reproducción social familiar en el contexto periurbano poblano-tlaxcalteca. Esta noción alude a las prácticas que

¹⁵ Doctor en Economía Política del Desarrollo por la BUAP. Es posdoctorante del Programa "Investigadoras e investigadores por México" en el CIISDER-UATx, en la línea de generación y aplicación del conocimiento de Estudios Regionales y Territoriales

desarrollan los sujetos desde sus distintos grupos de referencia para enfrentar los procesos a los que están sometidos. Dichas prácticas se despliegan dentro de estructuras sociales, pero también desde un margen relativo de acción, que permite a los actores apropiarse creativamente de esas estructuras, resistirlas o incluso transformarlas (Bourdieu, 2011).

Al situar esta conceptualización en el contexto específico del periurbano poblano-tlaxcalteca, se orienta la mirada hacia las estrategias mediante las cuales los habitantes de entornos locales enfrentan los flujos de urbanización. Estos flujos, impulsados por diversas fuerzas económico-políticas, han transformado sus espacios de vida en zonas de interfaz entre lo rural y lo urbano, configurando lo que se denomina periurbanización (Hernández-Flores, 2018).

El concepto de estrategias de reproducción social familiar en el periurbano poblano-tlaxcalteca permite analizar prácticas económicas, formas de organización social y procesos de construcción cultural que han permitido a las comunidades locales subsumirse, adaptarse y responder creativamente a los procesos históricos de metropolización entre Puebla y Tlaxcala.

En este marco, la industria tradicional del pan de fiesta en San Juan Huactzinco es abordada como un complejo de prácticas articuladas históricamente con los flujos de urbanización regional. Su relevancia radica en que ha sido la base para que las familias locales y el pueblo se inserten en los procesos de urbanización, sin perder sus formas de vida, autonomía productiva ni identidad cultural. Esta industria ha permitido sostener su particularidad como comunidad artesana del pan: con dominio de sus medios y ritmos de producción, organización familiar en el trabajo y una producción profundamente enraizada en su calendario cultural-religioso.

Enfoque metodológico

El planteamiento teórico expuesto conlleva un proceder metodológico fundamentado en la perspectiva de la reconstrucción articulada de la realidad (Zemelman, 1987, 2004; De la Garza, 1983, 2018). Este enfoque privilegia el análisis de las relaciones sociales que configuran los hechos y fenómenos, por encima de su descripción fragmentaria o reificada. La atención se dirige hacia las interacciones entre sujetos socializados —y no hacia los objetos aislados— como base para comprender instituciones, formas de producción e intercambio, o configuraciones espaciales de escala local, regional u otra, reconociendo que es en dichas relaciones donde se encuentran las claves para su comportamiento, transformación y continuidad histórica.

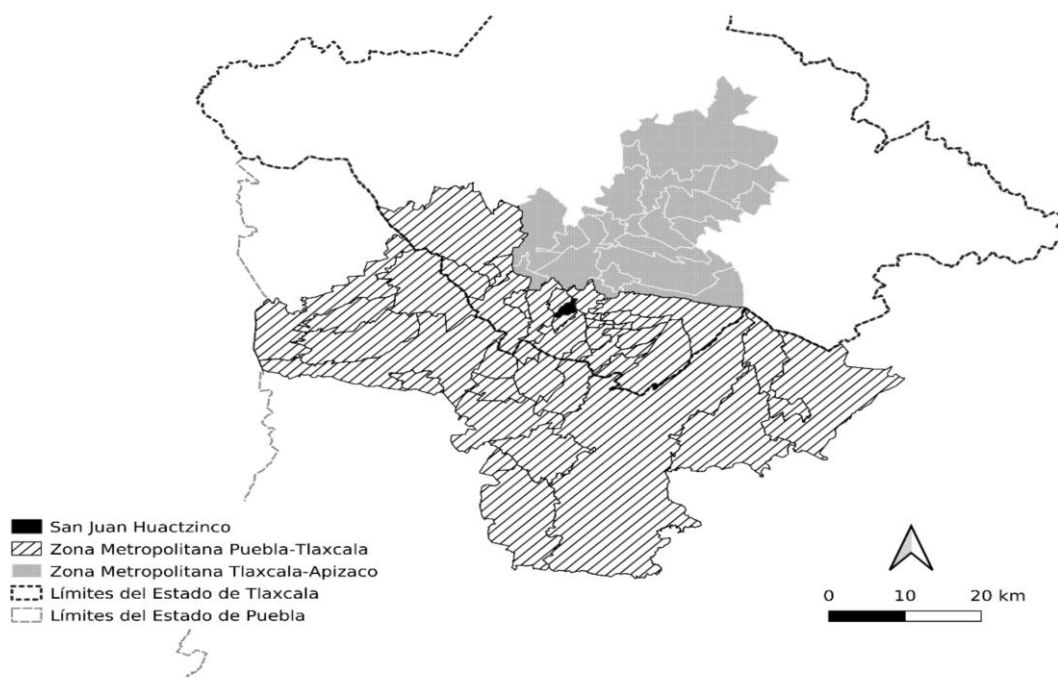
Desde esta perspectiva, las relaciones sociales se entienden como dinámicas de antagonismo entre sujetos que compiten, cooperan o se articulan en torno a recursos del entorno físico y social. Dicho antagonismo constituye el fundamento del agrupamiento o enclasmiento social, así como de los procesos de cooperación que emergen en medio de los conflictos por el acceso, uso y control de esos recursos.

En el caso de estudio, la reconstrucción articulada se orienta a identificar los hitos históricos de formación y reproducción de la industria artesanal del pan de fiesta en Huactzinco, los cuales coinciden con momentos clave de adaptación y reproducción social de sus habitantes desde los inicios del periodo colonial. De este modo, se asume un principio esencial de esta perspectiva: que los fenómenos sociales no son unidades cerradas, sino ensamblajes de tiempos y espacios diversos, cuya comprensión requiere ser desentrañada por medio de la práctica investigativa (Zemelman, 1987).

Respecto a la generación y tratamiento de la información, este abordaje no privilegia una técnica específica, sino que impulsa la integración crítica y contrastada de múltiples fuentes. Parte de la premisa de que los fenómenos sociales —en tanto sistemas de relaciones— no pueden aprehenderse desde miradas fragmentarias ni estáticas, sino como construcciones históricas complejas. La historia social, entendida como proceso, requiere de una lectura que articule lo diacrónico y lo sincrónico, y que observe los distintos elementos de información disponibles desde una mirada crítica (González, 2009). En consecuencia, la reconstrucción planteada en este trabajo se ha desarrollado a partir de:

- La revisión de información secundaria ya generada, relativa a la historia de la industria panadera artesanal en San Juan Huactzinco.
- La sistematización de datos estadísticos sociodemográficos y económicos locales que permiten comprender el panorama de reproducción social en que se desenvuelven los artesanos del pan.
- La observación participante en contextos y actividades relacionadas con la producción panadera local.
- La realización de entrevistas semiestructuradas con actores clave y con personas dedicadas al oficio, abordando temas como la integración actual de la economía panificadora, la organización colectiva de los productores y las formas en que estos se movilizan dentro del mercado.

Ilustración 1. San Juan Huactzinco y su entorno territorial metropolitano.



Fuente: elaboración propia con base en SEDATU, CONAPO e INEGI (2015) e INEGI (2020b); véase también Pérez Muñoz (2023).

Hitos formativos

Los primeros momentos de desarrollo de la industria tradicional del pan de fiesta de San Juan Huactzinco deben buscarse en la especial interacción del territorio del señorío prehispánico de Tepeyanco con la colonización española (Villalobos, 1998). Tepeyanco era un *altépetl* al que pertenecía el pueblo de Huactzinco, subordinado a su vez al *altépetl* de Ocotelulco (Fernández Niño, 2004). Como *altépetl*, participó con efectivos en la guerra de conquista y, una vez consumada esta en 1521, se les concedió a sus nobles la posibilidad de extender su dominio territorial y fundar pueblos en las tierras en disputa entre el pueblo de Xochimehuacan y Tepeyanco (Gómez, 2007). En tal sentido, Tepeyanco se convirtió en uno de los ejes político-económicos de la integración rural y urbana de la franja suroriental de Tlaxcala durante la temprana colonia, actuando como entorno de intermediación entre las nacientes ciudades de Tlaxcala y Puebla (Fernández Niño, 2004).

A la nobleza indígena local de Tepeyanco se sumó un entramado de poder adicional: el de las órdenes clericales, particularmente la de los franciscanos, quienes desarrollaron un amplio complejo económico-político basado en su función de imposición religiosa sobre la

población local. Este complejo se consolidó infraestructuralmente con la instalación de un convento franciscano en el territorio de la actual cabecera municipal de Tepeyanco: San Francisco Tepeyanco (Fernández Niño, 2004).

Este convento estaba integrado no solo por la estructura religiosa monacal y eucarística, sino también por un entorno productivo agrícola orientado a establecer en la región la agricultura triguera europea, pues las condiciones ecosistémicas eran propicias para ello, incluso con desecaciones de tierras húmedas. Asimismo, en las inmediaciones del convento se instalaron molinos de trigo destinados al abastecimiento de los mercados locales (Villalobos, 1998; Velasco Santos, 2017), los cuales eran impulsados por la demanda de fuerza de trabajo de la población subalterna para la construcción de las ciudades novohispanas de Tlaxcala y Puebla. La agricultura triguera se articuló con la economía autóctona del maíz, lo que, hacia finales del siglo XVI, derivó en la integración de un sistema triguero-maicero convergente (Velasco Santos, 2017). De igual manera, en la región de Tepeyanco, la producción y transformación del trigo se vinculó con la producción del maguey y su procesamiento tradicional (Villalobos, 1998).

Desde estos momentos tempranos del periodo colonial, se generó en esta región una economía de base subalterna, centrada en la agricultura y la producción artesanal, dentro de la cual se ubica el antecedente del pan de fiesta de Huactzinco: el llamado pan de pulque, elaborado con harina de trigo y pulque como agente fermentador.

El origen del pan de pulque puede situarse en el siglo XVI, particularmente si se observa el desarrollo de este tipo de pan en lugares como Saltillo y San Luis Potosí, a donde fue introducido por familias tlaxcaltecas que migraron para colonizar el norte del actual territorio mexicano hacia finales de dicho siglo. El consumo de este pan, asociado a la ritualidad católica y comercializado en atrios e inmediaciones de las parroquias, ha sido registrado en los testimonios de habitantes locales, cuyas memorias se remontan a generaciones que vivieron a finales del siglo XIX. No obstante, el origen colonial de este vínculo entre pan y ritualidad sigue siendo incierto¹⁶.

El pan de pulque, pues, fue una actividad productiva derivada de las relaciones económico-políticas que se desplegaron entre la población colonizadora, la nobleza regional y los grupos subalternos de la región de Tepeyanco y de sus pueblos, como el pueblo de San Juan

¹⁶ Entrevista con cronista municipal de San Juan Huactzinco, Guadalupe Sánchez García, agosto de 2023; y entrevistas con panaderos y panaderas locales, septiembre de 2023-marzo de 2024.

Huactzinco¹⁷. Estas relaciones, como se ha señalado, estuvieron constituidas por el establecimiento de un régimen político-administrativo colonial, representado por las órdenes clericales, particularmente los franciscanos, que se asociaron jerárquicamente con el régimen político-administrativo autóctono del *altépetl*. Además, se produjo una transformación material agrícola de la región, con la introducción del trigo y su articulación con otras formas de producción locales; así como la creación de sistemas de transformación, a partir de la construcción de molinos de trigo. También influyó la absorción de oficios artesanales, como la panadería, por vía de la educación franciscana enfocada en la evangelización, integrando dicha actividad al complejo de oficios ya practicados por la población subalterna. El inicio de la producción de pan de pulque en esta zona implicó la conformación de un sector económico de panaderos comerciantes, que se sumaron a las ocupaciones de la población local (Villalobos, 1998).

Esta estructura económico-política del entorno de los pueblos de Tepeyanco, como Huactzinco, se encontraba plenamente consolidada a inicios del siglo XVII y se mantuvo así durante la época colonial. La articulación entre la producción triguera y maicera se consolidó a través de las explotaciones de las haciendas que surgieron durante dicho siglo. Con ello, se configuró en el suroriente de Tlaxcala un sistema agrícola mixto, basado en cultivos de riego de trigo y de temporal de maíz, que dominó el entorno productivo regional durante la colonia (Velasco Santos, 2017).

A decir de Villalobos (1998), el convento franciscano de Tepeyanco contaba, en 1630, con 22 fincas agrícolas y un amplio molino que funcionaba como centro de transformación triguera en la región. Asimismo, en las inmediaciones del pueblo de Huactzinco, se estableció la Hacienda Los Reyes, dedicada también a la producción triguera-maicera y a las labores de molienda.

Tras la consolidación de la independencia, Tepeyanco fue reconocido como municipalidad tlaxcalteca, y San Juan Huactzinco fue identificado como uno de sus pueblos (Ochoa Paredes, C., 1985; INEGI, 1997, pp. 115–116; González Jácome, A., 2004, p. 137). En ese contexto, y con la consolidación del sistema de haciendas, la población de Huactzinco era mayoritariamente agrícola. Sus habitantes se dedicaban a las labores agrícolas en pequeñas parcelas propias, insuficientes por la escasa extensión del pueblo, ya delimitado por las haciendas; o trabajaban como peones en las haciendas (Villalobos, 1998).

¹⁷ Del mismo modo, en las inmediaciones de la ciudad de Tlaxcala, este tipo de pan se desarrolló en el pueblo de Totolac, actual municipio de San Juan Totolac del estado de Tlaxcala.

La panadería del pan de pulque continuó siendo, durante el siglo XIX, una actividad complementaria a la agricultura triguera y maicera predominante. Durante el Porfiriato, con la inauguración de los ferrocarriles entre Puebla y Apizaco, y entre Puebla y la Ciudad de México, se estableció una estación en el municipio vecino de Zacatelco. Esta nueva infraestructura permitió a los panaderos de San Juan Huactzinco intensificar la comercialización itinerante de su producto en ciudades cercanas como Puebla, Tlaxcala y Apizaco, así como en la Ciudad de México (Villalobos, 1998).

Es en este periodo cuando ya se cuentan con registros fehacientes sobre la producción del pan de pulque de Huactzinco y su carácter de pan de fiesta, es decir, su vínculo con la comercialización en torno a misas y festividades del calendario católico (Garay, 2020; INAFED, s/f).

La actividad panadera se constituyó, así como una vía de incorporación al desarrollo urbano de finales del siglo XIX y principios del XX en Tlaxcala, Puebla y la Ciudad de México, tanto para los panaderos ya establecidos en Huactzinco como para aquellos que se acercaban a esta actividad en busca de un oficio, motivados por el déficit de tierras de labor en su comunidad de origen.

Los diversos repartos agrarios ocurridos en Tlaxcala, desde 1915 hasta finales de los años treinta, beneficiaron solo a una minoría de los habitantes de Huactzinco. En la década de 1930, solo 33 personas del pueblo se beneficiaron con tierras provenientes de las haciendas del municipio de Nativitas (Villalobos, 1998). La escasez de tierras, así como su baja productividad, contribuyeron al estancamiento de la actividad económica en el pueblo, lo que impulsó a la población a buscar ocupaciones distintas a la agricultura.

En ese contexto, comenzaron a desarrollarse los oficios locales, en particular la panadería, y la producción de tabique y ladrillo para la construcción. A partir de 1942, también se registró una intensa migración desde el sur de Tlaxcala —incluido Huactzinco— hacia Estados Unidos, como parte del Programa Bracero (Flores-Hernández, 2009).

No obstante, desde mediados del siglo XX, comenzó a destacarse el crecimiento sostenido de la panadería del pan de fiesta. Según Villalobos (1998), el Programa Bracero influyó en este proceso, ya que varias personas enviaron remesas o, al regresar de su estancia laboral en el extranjero, destinaron los recursos obtenidos a la inversión en la actividad panadera.

Otro factor relevante para el crecimiento de esta actividad artesanal fue el desarrollo de infraestructura carretera regional, en particular la construcción, a principios de la década de 1940, de la carretera federal entre Puebla y Tlaxcala, la cual fue trazada junto al pueblo de

Huactzinco (González Jácome, 2003, p. 77). Esta vía facilitó a los panaderos locales el uso del autotransporte, tanto colectivo como propio, para desplazarse y comercializar su pan artesanal en más fiestas patronales y eventos litúrgicos de diversas localidades del entorno metropolitano de Tlaxcala y Puebla.

Antes de la construcción de esta carretera, el ferrocarril ya había dado impulso a la actividad panadera, como se ha mencionado. Sin embargo, el medio de transporte más común continuaba siendo el burro, razón por la cual este pan era conocido regionalmente como “pan de burro”.

El crecimiento de esta actividad artesanal tuvo un efecto dinamizador en la economía local de Huactzinco. Permitió a los pobladores aprovechar su ventaja comparativa: la cercanía con un entorno urbano en acelerado crecimiento durante la década de 1940, especialmente el sur del estado de Tlaxcala y el norte del municipio de Puebla, así como otros municipios poblanos aledaños. Este dinamismo urbano fue precipitado, en un primer momento, por el auge de la industria textil en localidades cercanas, como la ciudad de Puebla y San Martín Texmelucan, así como en otros municipios de Tlaxcala, como Nativitas.

Dicho auge industrial textil se debilitó al término de la Segunda Guerra Mundial (Pansters, 1998), pero posteriormente fue sustituido por el dinamismo generado por la industria automotriz en el valle poblano-tlaxcalteca, a partir de mediados de la década de 1960.

La creciente participación de los habitantes de Huactzinco en la producción artesanal de pan de fiesta, atraídos por las oportunidades económicas que ofrecía este oficio en relación con el aumento del consumo urbano, convirtió al pueblo en la localidad con mayor crecimiento poblacional dentro del municipio de Tepeyanco.

Las demás localidades del municipio, mayoritariamente dedicadas a la agricultura, experimentaron estancamientos a medida que se profundizaba la ruptura entre la producción de granos básicos y el desarrollo urbano. Esta desarticulación contribuyó al inicio de la crisis de autosuficiencia alimentaria en México a finales de la década de 1960 (véase Saavedra y Rello, 2007; Otero, 2004).

El pan de fiesta producido hacia estas fechas había cambiado, dejando atrás su antigua composición identificada en su denominación como pan de pulque, para incluir otros componentes, particularmente el reemplazo del pulque por levadura industrializada (García Elizalde y Pérez Sánchez, 2012). Igualmente, en esos años el uso del trigo comenzó a modificarse, ya que la producción regional de este cereal en Tlaxcala y Puebla se fue deprimiendo y fue reemplazada por maíz, cultivado por diversos campesinos como resultado del impulso de la agroindustria promovido por la Revolución Verde (Velasco Santos, 2017).

La harina de trigo empleada por los locatarios de Huactzinco en la producción panadera pasó a convertirse en un insumo adquirido a través de las harineras nacionales, las cuales, a partir de la década de 1960, comenzaron a incluir en su molienda un porcentaje cada vez mayor de trigo importado.

A estas transformaciones en los insumos se sumaron innovaciones tecnológicas en los procesos de producción, como la incorporación de revolvedoras de harina, las cuales hicieron más eficiente la preparación de la masa¹⁸. El elemento que se mantuvo como distintivo eminentemente local y regional en el pan de fiesta huactzinquense fue la hoja de zapote, utilizada como conservador natural y aromatizante del pan.

La venta del pan de fiesta, según lo relatan panaderos locales¹⁹, continuó asociada a los momentos litúrgicos: misas, fiestas patronales y grandes conmemoraciones católicas. Estas ventas se realizaban en el entorno de los municipios aledaños a Huactzinco, así como en municipios de la zona capitalina de Puebla, en pueblos del entorno de las ciudades de Tlaxcala y Apizaco, en comunidades cercanas a la Sierra Norte de Puebla, e incluso en algunos pueblos de Morelos y de la Ciudad de México. Hasta la década de 1970, buena parte de estas comercializaciones todavía se efectuaban mediante transportación en burros de carga y transporte colectivo.

A mediados de dicha década, la producción panadera de Huactzinco se convirtió en una actividad comercial permanente para muchos de los panaderos locales, quienes continuaron su práctica itinerante en las zonas mencionadas, pero complementándola con el establecimiento de puntos de venta o visitas rutinarias semanales a diversos barrios. En estas visitas se vendía diariamente el pan de fiesta, que dejó su carácter ceremonial y se transformó en un pan de consumo cotidiano dentro de la región urbana interestatal de Puebla y Tlaxcala. De este modo, la relación entre las liturgias y las conmemoraciones católicas con la comercialización y el consumo del pan de fiesta comenzó a subordinarse al mercado popular permanente de alimentos²⁰.

El carácter permanente dominante en la comercialización del pan se debió a las estrategias que desarrollaron los panaderos locales una vez que el acceso a camionetas de carga se fue pluralizando entre las distintas familias. A partir de ello, hacia finales de los años setenta, diversos panaderos huactzinquenses comenzaron a acudir, en primer lugar, al Estado de

¹⁸ Entrevistas con panaderos y panaderas locales, septiembre de 2023-marzo de 2024.

¹⁹ Entrevistas con panaderos y panaderas locales, septiembre de 2023-marzo de 2024.

²⁰ Entrevista con cronista municipal de San Juan Huactzinco, Guadalupe Sánchez García, agosto de 2023.

México; en segundo lugar, a pueblos y ciudades del sur del país: Veracruz, Tabasco y Chiapas.²¹ Con el trabajo sostenido de las familias panaderas, se consolidaron rutas comerciales hacia todos estos lugares, y se mantuvieron las rutas en los entornos de los estados de Tlaxcala y Puebla. Todo ello a partir de una dinámica que involucró la producción local en el pueblo de Huactzinco y la comercialización permanente en plazas, mercados populares, puntos de venta, venta por encargo y a domicilio en los pueblos y ciudades visitados.

Este sistema de producción y comercialización implicó el establecimiento de una rutina semanal específica para las familias panaderas, que conforman la inmensa mayoría de la población del pueblo, por lo que dicha rutina domina la cotidianidad de Huactzinco. La semana de las familias panaderas se organiza de tal modo que, a partir del jueves y viernes, se dedican al trabajo en el horno familiar: desde la preparación de la masa hasta las decoraciones y barnizados. De este modo, a partir del viernes pueden emprender sus viajes para llegar a sus puntos de venta, instalarse y movilizarse para vender durante todo el fin de semana. Los lunes estas familias retornan al pueblo, y las piezas de pan que no logran vender las comercializan con clientes del entorno inmediato o las llevan a mercados de trueque, como el que se establece en Texmelucan, Puebla.

Por supuesto, además de esta venta permanente, continuó la actividad comercial de los panaderos locales de Huactzinco ligada a las fiestas patronales, liturgias y grandes conmemoraciones católicas. Además de los entornos metropolitanos poblano-tlaxcaltecas aledaños a Huactzinco, y de otros contextos del centro de México accesibles para los huactzinquenses —como la Sierra Norte de Puebla, el Estado de Morelos, el Estado de México y la Ciudad de México—, a partir del incremento en el acceso a unidades de autotransporte, los panaderos locales comenzaron a incursionar también en mercados de fiestas religiosas, patronales y conmemoraciones de mayor escala en el occidente del país, como el estado de Jalisco, e incluso en entidades fronterizas del norte. No obstante, según relatan actualmente los panaderos y panaderas de Huactzinco, la venta permanente se ha vuelto la más importante para ellos²².

Condición actual

El pueblo de Huactzinco se segregó de Tepeyanco durante la remunicipalización desarrollada en el estado de Tlaxcala en agosto de 1995 (González Madrid, 1995 y 1996), en busca de una

²¹ Entrevista con cronista municipal de San Juan Huactzinco, Guadalupe Sánchez García, agosto de 2023; y entrevistas con panaderos y panaderas locales, septiembre de 2023-marzo de 2024.

²² Entrevistas con panaderos y panaderas locales, septiembre de 2023-marzo de 2024.

mayor representatividad política y mejores servicios públicos para la población más amplia que entonces integraba Tepeyanco. Así, se constituyó como municipio autónomo, dentro de los sesenta que actualmente conforman el estado de Tlaxcala. Para ese periodo, Huactzinco ya se encontraba articulado a la creciente conurbación entre diversos municipios de Tlaxcala y el estado de Puebla, que configura las dos zonas metropolitanas de las que forma parte.

De esta manera, la economía agrícola del municipio —ya minoritaria— comenzó a disminuir rápidamente a partir de ese momento. Entre 1990 y 2020, la población ocupada local en actividades agrícolas pasó de representar el 27 % de la población económicamente activa a solo el 4 % (INEGI, 1990 y 2020). Huactzinco se constituyó, así, como un entorno barrial dentro de las zonas metropolitanas a las que sirve como bisagra, con una economía basada en el comercio de consumo cotidiano para una población que habita en la localidad, pero que desarrolla sus ocupaciones fuera de ella. Actualmente, el 27.7 % de las unidades económicas locales se dedican al pequeño comercio cotidiano (INEGI, 2021).

Sin embargo, Huactzinco conserva una peculiaridad significativa: el 54.6 % de las unidades económicas locales se dedican a la panadería artesanal de pan de fiesta (INEGI, 2021). Es decir, las posibilidades de abordar mercados urbanos cada vez más grandes y la capacidad de movilización hacia dichos mercados —propiciadas por el crecimiento urbano desde la década de 1940—, ligadas a las estrategias de incorporación ocupacional desarrolladas por los huactzinquenses, dieron lugar a que Huactzinco se constituyera como un pueblo panadero incrustado en la gran urbanización poblano-tlaxcalteca.

La panadería tradicional actual de Huactzinco, como se comentó anteriormente, conserva elementos de su antigua composición artesanal. Esta ocupación es de carácter familiar; se aprende mediante el juego temprano y la formación en el trabajo, particularmente entre niños y adolescentes. La producción y comercialización son realizadas por las familias organizadas, con participación tanto de mujeres como de hombres, hijos e hijas. Existe una preponderancia masculina en las actividades de comercialización debido a los ritmos de cuidado de los hijos en los hogares; sin embargo, son muchas las mujeres que también viajan a vender su producción y que permanecen durante los fines de semana trabajando con sus hijos en los puntos de venta.

El sistema descrito —producción local en talleres instalados en los hogares del municipio y venta externa, preponderantemente a través del comercio permanente y, en menor medida, en fiestas religiosas y grandes conmemoraciones católicas— se ha mantenido hasta nuestros días. Es este sistema el que ha permitido, actualmente, la transformación de la panadería en una ocupación económica viable y eminentemente urbana. En muchos casos, esta

se vincula con la producción y venta de otros bienes alimentarios de consumo cotidiano, como pan diario, pizzas y las llamadas gorditas de nata, elaborados por los panaderos en puntos de venta y mercados, utilizando hornos portátiles.

Este sistema quedó consolidado en los distintos mercados donde los panaderos locales sostienen su comercialización permanente. Estos mercados integran un territorio de rutas comerciales bien establecidas en el centro de México —Tlaxcala, Puebla, Morelos, Ciudad de México y Estado de México— y en el sur del país, particularmente en Veracruz y Tabasco. Otros mercados han sido abordados más recientemente por los productores locales, como el del estado de Guerrero, a raíz de la pandemia, que provocó bloqueos en municipios de Puebla y Veracruz que dificultaron la comercialización²³.

En una muestra de entrevistas grupales realizadas en 22 unidades productoras²⁴, solo 2 de ellas desarrollaban una comercialización dentro del entorno urbano interestatal de Puebla y Tlaxcala. La comercialización en el interior de este entorno urbano poblano-tlaxcalteca está controlada desde hace muchos años por familias panaderas consolidadas. Asimismo, existen familias migrantes originarias de Huactzinco o del municipio de San Juan Totolac —también reconocido por su tradición panadera— que actualmente dominan parte del mercado del pan de fiesta en este territorio. Por esta razón, las familias panaderas huactzinquenses encuentran mayores ventajas en movilizarse hacia territorios externos al ámbito poblano-tlaxcalteca, donde hay menor competencia y mayor posibilidad de establecerse en pueblos, barrios y mercados y hacer de estos su “plaza”.

Esta estrategia también se relaciona con la posibilidad de aprovechar el valor agregado cultural del pan de fiesta, que resulta más reconocible fuera del contexto poblano-tlaxcalteca. En esta región, el pan de fiesta ha adquirido un carácter de consumo cotidiano, lo cual ha diluido parte de su dimensión simbólica. Por el contrario, según refieren los panaderos locales²⁵, en los contextos externos a los que acuden a vender, el pan tradicional de fiesta —horneado con leña y elaborado con elementos tradicionales como la hoja de zapote— es solicitado de manera acuciosa por la población. De este modo, los panaderos huactzinquenses, al vender en otros estados, logran capitalizar de mejor manera el valor cultural del pan de fiesta,

²³ Entrevistas con panaderos y panaderas locales, septiembre de 2023-marzo de 2024.

²⁴ Este ejercicio se desarrolló en las primeras incursiones exploratorias para la presente investigación, con un nivel de confianza de 85 % sobre las 409 unidades panaderas huactzinquenses ubicadas en el Directorio de Unidades Económicas (INEGI, 2021); se enfocó en el origen generacional panadero del hogar, en los costos que se erogan semanalmente para su producción y en los lugares de comercialización. Por ser exploratorio el ejercicio, no se abordaron rentas y ganancias, lo que se ha solventado con otros elementos de información secundaria, como se observa más adelante.

²⁵ Entrevistas con panaderos y panaderas locales, septiembre de 2023-marzo de 2024.

destacando su origen tlaxcalteca-huactzinquense y la preparación artesanal que demandan los consumidores de pueblos, barrios y ciudades donde no existe una producción de este tipo de pan.

Más allá de estos entornos permanentes de venta, la panadería huactzinquense se proyecta hacia lugares más lejanos a través de dos formas. La primera corresponde al trabajo desarrollado por familias con miembros migrados a otros estados —fuera del contexto regional del centro de México y de los estados del sur tradicionalmente abordados por los panaderos de Huactzinco—, quienes realizan actividades de producción y venta permanente, y a quienes se asocian sus familiares aún residentes en Huactzinco durante temporadas de alta demanda, como las fiestas patronales o conmemoraciones católicas relevantes. La segunda forma es la movilización en búsqueda de nuevos mercados por parte de los panaderos huactzinquenses, quienes acuden a ferias, exposiciones y celebraciones religiosas, algunas de ellas con la intención de realizar demostraciones y exhibiciones donde se promueve el valor agregado religioso-cultural de su producción. Esta última modalidad es considerada necesaria tanto por panaderos como por autoridades locales, con el fin de conservar la tradición productiva y enfrentar el deterioro de sus condiciones.²⁶

Actualmente, las panaderías locales tienen una composición familiar reducida. De las 409 unidades dedicadas a esta actividad, 394 son unidades económicas que no rebasan los cinco integrantes; solo 15 cuentan con una población ocupada entre seis y diez personas (INEGI, 2021). Los miembros de la familia que se dedican a esta panadería tradicional, en su mayoría lo hacen a tiempo completo, salvo el caso de los menores de edad y algunos profesionistas. Las personas que realizan esta actividad como complemento a otra ocupación económica son, precisamente, quienes se dedican de tiempo completo a diversas profesiones, pero que continúan cultivando la actividad panadera de forma intermitente, movidos por la devoción hacia la ocupación de sus ascendientes, por compromiso familiar y con el pueblo²⁷.

Es decir, en Huactzinco, las personas prefieren dedicarse a la panadería antes que involucrarse en otro comercio informal o en trabajos proletarizados y precarizados propios de las urbanizaciones circundantes. Esta preferencia es clave para la continuidad de la ocupación panadera, ya que la mayoría de la población local la considera una fuente primaria de ingresos, capaz de sustentar económicamente al hogar familiar. Por esta razón, muchos jóvenes se incorporan a esta actividad cuando forman una familia e inician su vida independiente. A pesar

²⁶ Entrevistas con panaderos y panaderas locales, septiembre de 2023-marzo de 2024.

²⁷ Entrevistas con panaderos y panaderas locales, septiembre de 2023-marzo de 2024.

de esta preponderancia y de la capacidad de la panadería local para constituirse como una fuente central de ingresos, las actividades panaderas huactzinquenses han enfrentado, en lo que va del siglo XXI, un proceso de depresión en las rentas medias obtenidas a partir de esta ocupación; una situación que, de mantenerse, podría desincentivar su continuidad entre las nuevas generaciones. En efecto, entre 2013 y 2018 se registró un decremento anual constante promedio del 3.07 % en los ingresos derivados de la panadería local.

Tabla 1. Cambio económico en unidades de producción de pan de San Juan Huactzinco²⁸

Año	UPP*	RM/P** Anual (\$ nominales)	RM/P Anual (Pesos 2023)	D/Anual*** RM (%)
2003	282	30500	39697.53	n/a
2008	455	27200	35402.39	-2.26
2013	381	24200	31497.71	-2.31
2018	404	19,081	24835.14	-4.64
			Promedio de D/Anual RM/P	-3.07

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2019); véase también Pérez Muñoz (2023).

Al mismo tiempo el pequeño comercio de consumo cotidiano ha tenido un incremento anual promedio en sus rentas medias de 17.07 %.

Tabla 2. Cambio económico en unidades de comercio al por menor de San Juan Huactzinco²⁹

Año	UE*	RM/P** Anual (\$ nominales)	RM/P Anual (Pesos 2023)	C***/Anual RM (%)
2003	97	5800	7,549.04	n/a
2008	117	29,166.67	37,962.13	38.13
2013	139	82,500.00	107,378.58	23.12
2018	162	48,653.06	63,324.81	-10.02
			Promedio de C/Anual RM/P	17.07

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2019); véase también Pérez Muñoz (2023).

Las razones del decremento en las rentas medias de las panaderías huactzinquenses son diversas. En principio, este fenómeno puede explicarse por la alta presión social que recae

²⁸ *Unidades de producción de pan

**RM/P Remuneración media por persona ocupada

***Disminución anual

²⁹ *Unidad económica

**RM/P Remuneración media por persona ocupada

***Cambio anual en remuneración media

sobre dicha actividad productiva. Como se ha comentado, la mayoría de los jóvenes del pueblo se incorporan a la panadería al formar una nueva familia, salvo que cuenten con una ocupación profesional estable y bien remunerada. Esta tendencia ha generado preocupación entre algunas autoridades locales, que advierten el riesgo de que la panadería se convierta en un factor de deserción escolar.³⁰

Además, la depresión económica de los bienes artesanales en contextos urbanos no es un caso aislado. En estos espacios, los productos tradicionales deben competir con la producción industrial y enfrentan intermediaciones comerciales de tipo predatorio. En el caso específico de Huactzinco, también influye la falta de reconocimiento al valor agregado cultural del pan de fiesta, muchas veces identificado con el pan convencional de consumo diario. Esta confusión ha sido propiciada, en parte, por la propia estrategia de producción y comercialización permanente, que permitió el crecimiento de la actividad pero que al mismo tiempo diluyó sus rasgos diferenciales ante el consumidor común.

A ello se suma la limitada capacidad adquisitiva de los sectores populares, que impide pagar precios más altos por un bien con valor cultural. Esto obliga a las familias panaderas a competir dentro del rango de precios del pan convencional, a pesar de que sus procesos de producción artesanal implican mayores tiempos, costos y cuidados.

Conclusiones

La panadería de pan de fiesta, desarrollada por las familias de Huactzinco, ha sido históricamente la base de su reproducción social, de su integración territorial y del desarrollo mismo del pueblo como municipio autónomo. A través de esta actividad, la comunidad ha logrado insertarse en las dinámicas urbano-regionales, aprovechar los recursos agrícolas locales y articularse con la urbanización de su entorno. La panadería, así, ha constituido una forma particular de sociabilidad económica que ha sostenido la existencia colectiva del pueblo, ha mejorado su posición frente al exterior e incluso ha impulsado su autonomía político-territorial.

Al mismo tiempo, esta actividad ha permitido conservar una economía peculiar, arraigada en prácticas familiares y comunitarias, que define el carácter panadero del pueblo. Este tipo de singularidades económicas locales, lejos de ser residuos del pasado, constituyen los cimientos de la diversidad urbana contemporánea. Son expresiones de autonomía frente al

³⁰ Comunicaciones personales con funcionarios del Ayuntamiento municipal, agosto-diciembre de 2023.

mercado capitalista dominante y una vía por la que la población subalterna ha contribuido a construir las metrópolis sin renunciar a sus formas de vida y organización.

Sin embargo, como se ha evidenciado, la economía artesanal de Huactzinco atraviesa un momento crítico, con una tendencia decreciente en los ingresos derivados de la panadería, al tiempo que otras actividades como el pequeño comercio muestran crecimientos sostenidos. Esta situación anuncia una presión creciente hacia la reconversión funcional del municipio, en dirección a un perfil más cercano al de “localidad dormitorio” que al de “pueblo panadero”.

Frente a esta tendencia, corresponde tanto a las familias panaderas como a las autoridades locales y estatales tomar medidas para su reversión. Una de ellas debe ser la revalorización cultural del pan de fiesta, mediante políticas que reconozcan su especificidad, impulsen su diferenciación respecto al pan convencional y fomenten su inserción en mercados de bienes con identidad. Sólo así podrá sostenerse como una ocupación viable y significativa en el futuro inmediato.

Referencias

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI editores [Argentina].
- De la Garza, E. (1983). *El método del concreto-abstracto-concreto*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Gedisa-Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- Fernández Niño, M. (2004). *Los retablos de la parroquia de San Francisco Tepeyanco. El conflicto del clero regular y secular en imágenes*. Tesis de Maestría en Estudios del Arte. Universidad Iberoamericana. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014422/014422.pdf>
- Flores-Hernández, A. (2009). Género y migración en dos sistemas de organización de la tierra en Tlaxcala, México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 6(1), págs. 1-31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722009000100001&lng=es&tlng=es.
- Garay, I. (2020). *Iniciativa con proyecto de acuerdo, por el que se declara al pan de fiesta de San Juan Huactzinco, como patrimonio cultural y gastronómico del estado de Tlaxcala*, presentada el 3 de noviembre de 2020. Congreso del Estado de Tlaxcala.
- García Elizalde, A. y Pérez Sánchez, A. (2012). El pan de fiesta de San Juan Huactzinco, Tlaxcala: ¿Tradición detonante del desarrollo local? (págs. 199-222). En *Desarrollo y*

Territorio: Abordajes Teórico-metodológicos y Expresiones Socioterritoriales.
COLTLAX-CIISDER.

Gómez, L. (2007). Mantenimiento del culto divino. Los archivos fiscales de Santa Inés Zacatelco (Siglos XVI-XVIII). En Agustín René Solano Andrade e Israel León O´Farrill (coords.). *Zacatelco. Patrimonio y memoria* (págs. 226-258). BUAP-El Errante editor.

González, L. (2009). *El oficio de historiar* (tercera edición). El Colegio de Michoacán.

González Jácome, A. (2003): *Cultura y agricultura. Ecología cultural en dos comunidades rurales del México central*. Universidad Iberoamericana.

Hernández-Flores, J. (2018). Campo y habitus periurbanos. Estrategias metodológicas para su validación empírica. En Castro, R. y Suárez. H. (coords). *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana: el uso de campo y habitus en la investigación* (págs., 343-370). México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

INAFED (s/f). San Juan Huactzinco. *En Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, Estado de Tlaxcala.* INAFED.
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM29tlaxcala/municipios/29053a.html>

INEGI (1990). *XI Censo General de Población y Vivienda 1990. Principales resultados por localidad (ITER)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1990/#Microdatos>

INEGI (1997). *División territorial del Estado de Tlaxcala de 1810 a 1995*.

INEGI (2019). *Censos Económicos 2019. Sistema Automatizado de Información Censal (SAIC)*. <https://www.inegi.org.mx/app/saic/default.html>

INEGI (2020a). *Censo de población y vivienda 2020*.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados>

INEGI (2020b). *Marco Geoestadístico. Censo de Población y Vivienda 2020*.
<https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463807469>

INEGI (2021). *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas*.
<https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/default.aspx>

Ochoa Paredes, C. (1985). *Evolución histórico-geográfica de las divisiones territoriales del Estado de Tlaxcala (1519-1980)*.
<http://www.investigacionesgeograficas.unam.mx/index.php/rig/article/view/59480/5283>

- Otero (2004). *¿Adiós al campesinado? Democracia y formación política de las clases en el México rural*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Simon Fraser University, Miguel Ángel Porrúa.
- Pansters, W. (1998). *Política y poder en Puebla: formación y ocaso del cacicazgo avilacamachista, 1937-1987*. Universidad Autónoma de Puebla, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Muñoz, S. (2023). *Informe de diagnóstico cuantitativo de entorno y situación socioeconómica de familias locales productoras de pan de fiesta de San Juan Huactzinco*.
- Saavedra, F. y Rello, F. (2007). *Implicaciones estructurales de la liberalización en la agricultura y el desarrollo rural. El caso de México*. FLACSO México.
- SEDATU, CONAPO e INEGI (2015). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2015*. SEDATU, CONAPO e INEGI.
- Velasco Santos, P. (2017). *Ríos de contradicción. Contaminación, ecología política y sujetos rurales en Nativitas*. UNAM-IIA.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2004). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. IPECAL.

Desarrollo cultural y artístico

Precarización laboral de artistas visuales en la Ciudad de Puebla desde el enfoque del trabajo no clásico, en un contexto de postpandemia

Vanessa Parody Lozano³¹

Introducción

Esta investigación pretende conocer las configuraciones en las que se construye socialmente la ocupación de los artistas pictóricos en la ciudad de Puebla, con el objetivo de develar sus condiciones laborales, económicas y sociodemográficas. Asimismo, busca profundizar en la forma en que se produce tanto material como simbólicamente su trabajo, atendiendo a la interacción con sus públicos y a la intervención de estos en los procesos de montaje de exposiciones y venta de obra, así como a los momentos en los que se lleva a cabo la producción y el consumo. Se propone también un acercamiento a las redes de cooperación que conforman el trabajo artístico, más allá de la relación binaria entre artista y obra de arte. Para ello, se considera importante tener claridad sobre la división del trabajo dentro de la actividad artística plástica, a partir de los planteamientos teóricos de la sociología del trabajo, específicamente desde el enfoque del trabajo no clásico.

Es relevante comprender cómo se configuran las prácticas laborales del trabajo artístico pictórico dentro del contexto de los nuevos retos impuestos por las dinámicas laborales posteriores a la pandemia de COVID-19. La crisis sanitaria transformó significativamente las lógicas de las relaciones laborales, particularmente en un sector como el artístico que ya estaba precariedad. El artista pictórico, en tanto sujeto laboral, genera mercancías sujetas a las dinámicas del mercado, sobre todo porque el mercado del arte se sustenta en la producción de experiencias estéticas y sensoriales, las cuales se vieron profundamente trastocadas por las nuevas formas de distribución y consumo. La imposibilidad de desplazarse durante la contingencia sanitaria afectó de forma notable la experiencia estética del consumidor y, por ende, el consumo de bienes culturales y artísticos.

Los sujetos laborales artistas pictóricos, en muchos casos, no dependen de un mercado laboral capitalista convencional basado en la oferta y demanda de fuerza de trabajo. En su mayoría, se autoemplean, se identifican como trabajadores independientes y recurren a la

³¹ Maestra en Estudios Sociales por la BUAP. Cuenta con la Especialidad en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la UAM-I. Es doctorante en Economía Política de Desarrollo en el CEDES-BUAP.

multiactividad, lo cual implica establecer relaciones diversas con actores sociales como clientes, públicos y espectadores. Esta investigación busca arrojar luz sobre estas interacciones, las cuales trascienden el modelo clásico de relación laboral dual, y se enmarcan en nuevas configuraciones emergentes dentro del campo del arte. Se parte de la premisa de que las realidades sociales son dinámicas, se transforman constantemente y albergan contradicciones internas. En este sentido, se plantea la necesidad de repensar el ámbito de los derechos laborales, las identidades colectivas y las formas de organización de los trabajadores del arte.

Por otro lado, las investigaciones sociales sobre el trabajo artístico se han abordado principalmente desde la sociología del arte, y desde la sociología del trabajo, lo que ha proporcionado una perspectiva amplia —aunque a veces fragmentaria— de las dinámicas laborales en el sector. La sociología del arte, según Bourdieu et al. (1971), se ocupa de estudiar los procesos artísticos considerando la obra, el público, las relaciones de legitimación, los estilos de vida, los hábitos de trabajo, el estatus de los agentes y las luchas de poder dentro del campo artístico. Por su parte, Heinich (2003) advierte sobre la necesidad de que los sociólogos del arte eviten anclarse exclusivamente en enfoques históricos, y promueve una revisión empírica que integre aportes de la sociología del trabajo para enriquecer el análisis. En esta línea, Furio (2000) sugiere que el estudio de las obras debe situarse en su contexto de producción, considerando las relaciones sociales e influencias implicadas en su creación.

En América Latina, Néstor García Canclini (1979) propone una perspectiva marxista que vincula dialécticamente la estructura y la superestructura, poniendo en relación el arte con sus determinantes socioeconómicos. Desde el campo de los estudios del trabajo, De la Garza y Hernández (2021) destacan que uno de los desafíos contemporáneos para la sociología del trabajo consiste en atender las nuevas formas de empleo, entre ellas el trabajo artístico, para comprender las subjetividades, los símbolos y los actores involucrados. Resulta, por tanto, fundamental ampliar el concepto de trabajo para incluir todas sus expresiones y los diversos contextos donde se desarrolla, tal como propone la noción de trabajo no clásico.

La pandemia por COVID-19 ha acentuado la necesidad de investigar la precarización laboral de los artistas, quienes han sido históricamente marginados en los estudios convencionales del trabajo (Guadarrama et al., 2021). Aunque existen estudios que han abordado la precariedad y la desigualdad en el ámbito cultural, sigue siendo limitada la información sobre las experiencias vividas por los productores culturales frente a los procesos de trabajo precario, especialmente si se consideran variables como el género y el origen social (Jaramillo, 2022). La mayoría de estas investigaciones se han centrado en los aspectos estructurales del trabajo artístico: las condiciones laborales precarias, la configuración del

mercado, la informalidad económica y el análisis del artista como trabajador independiente. Sin embargo, se vuelve necesario un enfoque que contemple también las acciones, motivaciones, identidades e interacciones simbólicas que configuran el trabajo artístico.

En este sentido, Karina Mauro (2020) sostiene que el arte debe ser considerado un trabajo no clásico, ya que presenta características específicas que lo distinguen de otras formas laborales. En el trabajo artístico y cultural, los saberes adquiridos mediante la formación o la experiencia previa siempre se conjugan con la producción misma de la obra, lo que deja un amplio margen a la improvisación. Además, el mercado del trabajo artístico se encuentra fuertemente influenciado por cualidades singulares y no estrictamente reproducibles de los trabajadores del arte. Estas particularidades, sumadas a la aleatoriedad de la demanda, dificultan la regulación y limitan la posibilidad de intervención por parte de instancias externas al hecho artístico.

Por ello, han surgido propuestas analíticas que abordan el fenómeno laboral artístico desde el enfoque del *trabajo no clásico*, una noción derivada del concepto ampliado de trabajo. Esta perspectiva permite comprender el mundo laboral más allá de los límites del empleo asalariado y de la producción de bienes materiales, al considerar dimensiones como el trabajo emocional, estético, cognitivo, moral y subjetivo. Así, se reconoce la centralidad de la subjetividad y de la interacción entre trabajador y cliente en el contexto de las economías contemporáneas. Este enfoque ha abierto nuevas posibilidades para el análisis de las configuraciones laborales, particularmente en el ámbito artístico. Un ejemplo relevante es el estudio de Feregrino (2023), quien analiza el trabajo no clásico y la configuración productiva en la creación escénica, a partir de una investigación con personas egresadas de la licenciatura en arte dramático en la Ciudad de México, utilizando una metodología configuracionista que da como resultado la caracterización del trabajo artístico como una configuración compleja.

El trabajo artístico continúa siendo un fenómeno poco abordado desde el concepto de *trabajo no clásico*, a pesar de que esta perspectiva ofrece herramientas valiosas para analizar las múltiples dimensiones que lo conforman. En particular, el presente estudio se centra en comprender cómo se configura la ocupación del *artista pictórico* en la ciudad de Puebla. Se busca conocer de qué manera se articulan las subjetividades en las relaciones laborales, cómo se establece el vínculo entre el artista y el público consumidor, y si la legitimación del artista se relaciona con los procesos colectivos que lo consagran socialmente. Asimismo, interesa explorar cómo el artista pictórico se autoconstruye mediante la creación de subjetividades, formas de interacción, identidades y modos organizativos.

Una de las aportaciones sociológicas de este capítulo es el uso de una metodología configuracionista con perspectiva latinoamericana, centrada en la *coinvestigación*. Esta metodología implica la participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento y en la identificación de sus posibilidades transformadoras. En este sentido, se reconoce a los trabajadores del arte no como objetos pasivos de estudio, sino como actores reflexivos que participan en la reconstrucción de los significados que transforman su realidad. Esta perspectiva se aleja del modelo hipotético-deductivo tradicional, donde el investigador extrae información de sujetos concebidos como fuentes de datos (De la Garza, 2018).

Cabe destacar que la crisis sanitaria por COVID-19 modificó profundamente las lógicas de las relaciones laborales, afectando especialmente al sector artístico, ya de por sí históricamente precarizado. El *artista plástico*, en tanto sujeto laboral, produce mercancías simbólicas sujetas a las lógicas del mercado, en el cual se comercializan experiencias estéticas y sensoriales. Dichas experiencias se vieron profundamente trastocadas por las nuevas formas de distribución cultural y la imposibilidad de desplazamiento físico para el consumo de bienes artísticos. En consecuencia, se afectaron gravemente tanto el consumo como la vivencia estética del espectador.

Contexto sociolaboral y cultural en México durante la pandemia por COVID-19

El contexto laboral en México muestra que el desempleo ha crecido preocupantemente en los últimos años, exacerbando los niveles de pobreza. Muchos de los empleos generados son de baja remuneración, lo que afecta directamente el poder adquisitivo de las familias e impide el acceso a servicios básicos como la educación y la salud, limitando con ello la calidad de vida. Un empleo bien remunerado permitiría satisfacer necesidades básicas y acceder a beneficios como seguridad social y vacaciones (Martínez-Licerio et al., 2019).

La crisis sanitaria por COVID-19 y el confinamiento desafiaron las dinámicas laborales, llevando a muchos trabajadores a adoptar el teletrabajo y a utilizar la virtualidad para organizar, producir, consumir y distribuir trabajo cultural. En 2020, se perdieron 114 millones de empleos a nivel mundial respecto a 2019.

La disminución en la ocupación incrementó la baja participación de la fuerza de trabajo, extremando las condiciones que ya eran precarias en los empleos de baja calificación y remuneración. En este contexto neoliberal, el sector artístico y cultural también ha desarrollado actividades laborales, pero sin posibilidades claras de evitar los procesos de precarización que afectan sus trayectorias profesionales. La mayoría de los artistas se adhieren a diversas

actividades laborales para obtener ingresos que les permitan alcanzar una calidad de vida digna. Como resultado, viven en la intermitencia de encontrar un empleo estable y digno, lo cual genera una condición de vulnerabilidad en su vida laboral.

Diversas instituciones culturales internacionales como la UNESCO han emitido recomendaciones sobre la importancia de los artistas. El 27 de octubre de 1980, en la *Declaración de los principios de la cooperación cultural internacional*, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 14.ª reunión —en especial en sus artículos III y IV— se reconoció el papel esencial de los creadores en la vida cultural. No obstante, la realidad dista mucho de lo establecido. A pesar de estas recomendaciones, la situación actual de los profesionales del arte sigue marcada por el autoempleo, la inestabilidad laboral y contractual, así como por salarios que no compensan adecuadamente el valor simbólico de la obra ni el costo de los materiales empleados (Recomendación relativa a la Condición del Artista | UNESCO, 2023).

La contingencia sanitaria por COVID-19, en 2020, exacerbó la ya existente crisis económica en países latinoamericanos, afectando gravemente a los artistas visuales. En México, según la Cuenta Satélite de la Cultura de 2020, el PIB cultural representó el 2.9 % del PIB nacional (INEGI, 2023). Las áreas culturales más afectadas fueron las artes escénicas y espectáculos, la música y los conciertos, los libros, las impresiones y prensa, las artesanías, así como las artes visuales y plásticas. Durante el periodo 2020-2021, los artistas se vieron obligados a recurrir a la virtualidad como único medio para mantener su vida profesional, laboral, educativa y cultural, enfrentando condiciones laborales extremas, aforos reducidos y estrictos protocolos sanitarios.

Desde una perspectiva local, se reconoce que el estado de Puebla cuenta con un gran potencial para impulsar la industria creativa y cultural, así como con esfuerzos importantes por parte de artistas locales para generar procesos colaborativos de difusión y apoyo mutuo. Sin embargo, también es cierto que, para considerarse una ciudad creativa, debe impactar en aspectos estructurales como el mejoramiento de la calidad de vida, un crecimiento económico elevado, empleo de mayor calidad y salarios más altos (Piedras, 2010).

Falta más investigación al respecto en el estado de Puebla. Más allá de los registros estadísticos que permiten una perspectiva general del fenómeno, se requieren estudios con un enfoque más amplio sobre la ocupación artística pictórica, más allá de su dimensión dentro de la industria cultural. Esta perspectiva resulta importante para comprender los desafíos que enfrentan los artistas en un contexto de precarización laboral, reconociendo las dinámicas de orden cultural y económico que rodean su actividad profesional. Se necesitan investigaciones

que incluyan otras estructuras e interacciones, que interpelen el contexto, el género, la etnia, así como el capital social y cultural. Se requiere una perspectiva ampliada que visibilice otras formas de trabajo no clásico en el campo del arte, más allá de la mirada clásica obrera, industrial y capitalista, donde la relación de trabajo se define entre jefe y empleado, en espacios cerrados y con control específico sobre el proceso productivo.

Abordajes teóricos sobre el trabajo artístico

El estudio de las relaciones laborales ha sido abordado desde distintas perspectivas como la sociología industrial, la sociología de las profesiones y la sociología del trabajo, disciplinas que a su vez han sido nutridas por enfoques provenientes de la economía, la psicología organizacional e incluso la antropología. No obstante, según Martín Artiles (2002), a lo largo del siglo XX pueden identificarse dos líneas fundamentales de análisis. La primera se sitúa en el marco del orden social, las relaciones de conflicto y consenso, y el debate sobre dichas cuestiones, impulsado por la búsqueda de un orden lógico en pensadores como Comte, Spencer, Marx, Durkheim, Weber, entre otros. La segunda línea se enfoca en las relaciones entre instituciones sociales, la cohesión social y el mercado laboral, integrando grandes estructuras como la economía y el mercado dentro de lo social.

Las teorías sociológicas del trabajo han incorporado la perspectiva de la economía política clásica, centrada en el capitalismo asalariado y en la noción del intercambio entre la fuerza de trabajo y el capital. Marx (1974), en *El Capital*, realiza un análisis fundamental en torno a la teoría del valor-trabajo, distinguiendo entre valor de uso —la capacidad de un bien para satisfacer necesidades— y valor de cambio —el valor que adquiere una mercancía en el intercambio con otra—.

De la Garza y Hernández (2021) identifican una segunda etapa clave en la evolución de la sociología del trabajo, representada por las perspectivas tayloristas y fordistas de finales del siglo XIX. Estas corrientes proponían que la eficiencia en el trabajo industrial se lograba mediante la división del trabajo en pequeñas tareas, la eliminación de movimientos innecesarios y la optimización del proceso productivo a través de la formación y selección adecuada de los trabajadores. Este enfoque concibe al trabajador como un engranaje dentro de una maquinaria, dejando de lado los aspectos subjetivos y simbólicos que acompañan a la producción.

El concepto de trabajo se ha resignificado históricamente. Durante la era fordista, se comprendía el trabajo desde la producción de bienes materiales y la inserción en el mercado

laboral como generador de riqueza y bienestar. En contraste, la realidad contemporánea se caracteriza por actividades precarias, no asalariadas y con una fuerte presencia de elementos inmateriales en los procesos productivos (De la Garza, 2010). Esta transformación exige un concepto ampliado de trabajo, que contemple tanto objetos de producción materiales como inmateriales, así como actividades laborales con dimensiones objetivas y subjetivas³². Es decir, resulta imprescindible considerar las subjetividades que intervienen en la producción, especialmente aquellas que surgen de las relaciones sociales, incluida la relación laboral, las cuales otorgan sentido a las prácticas laborales.

El trabajo artístico, y en particular el del artista pictórico, genera mercancías que satisfacen necesidades simbólicas. Predominan en él lo sensitivo, emocional, estético y cognitivo, por lo que puede considerarse una forma de trabajo no clásico. En este tipo de actividad, los símbolos producidos por los artistas poseen especificidades derivadas de su formación, así como de códigos de interpretación que no se agotan en la obra terminada ni en su exposición. Por el contrario, es el público quien, en un segundo momento, atribuye significados estéticos, emocionales y cognitivos a la obra. Así, la consagración de un artista suele estar mediada por la legitimación proveniente de determinados grupos sociales, con quienes comparte códigos culturales que contribuyen tanto a la interpretación de la obra como al reconocimiento simbólico del artista.

Desde esta perspectiva, el enfoque del trabajo no clásico permite introducir un concepto ampliado de mercado de trabajo, entendido como una construcción social de la ocupación. Este enfoque posibilita la incorporación de los servicios y actividades no clásicas, exigiendo una comprensión integral de las regulaciones, procesos productivos, relaciones e interacciones laborales, el control sobre la actividad, así como las formas de identidad y acción colectiva que surgen como formas de resistencia mediadas por estructuras políticas y culturales (Feregrino, 2018). Asimismo, este enfoque contempla a las instituciones y las decisiones de los actores para elegir un empleo, entendiendo que dichas decisiones no son meramente racionales, sino que están atravesadas por creencias, valores, redes sociales, estéticas y emociones (De la Garza, 2019).

El enfoque teórico del trabajo no clásico brinda a la presente investigación herramientas conceptuales idóneas para analizar el trabajo artístico, más allá del empleo asalariado o de la producción de bienes materiales. Este enfoque permite integrar dimensiones del trabajo emocional, estético, cognitivo, moral y subjetivo, así como resaltar la importancia de la

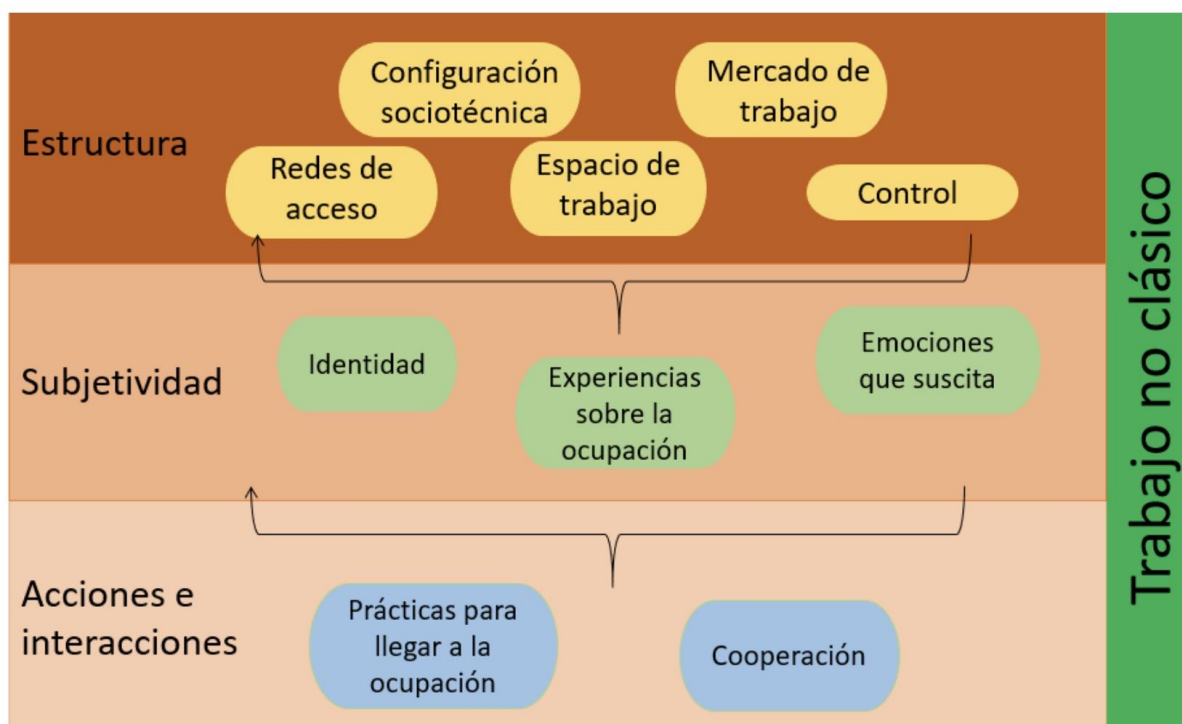
³² Aunque las objetivaciones sean también simbólicas (De la Garza, 2010).

interacción entre trabajador y cliente en las dinámicas laborales contemporáneas (De la Garza, 2017). De este modo, se da cuenta de las formas en que se construyen socialmente ocupaciones marcadas por el autoempleo, la multiactividad y otras configuraciones en las que no existe una relación laboral formal entre empleador y empleado. También permite explorar otras formas de control, de organización del espacio de trabajo, el uso de tecnologías, la construcción de identidades y las implicaciones sociales y políticas que afectan al sujeto trabajador, pero que también modelan sus formas de acción colectiva.

Investigación del trabajo artístico pictórico en la Ciudad de Puebla

La investigación de la cual se desprende el presente capítulo cuenta con un diseño cualitativo y un abordaje epistemológico configuracionista latinoamericano, distinto al modelo hipotético-deductivo. Por ello, la inmersión en campo resultó fundamental, ya que permitió abrirse a la riqueza del análisis de las narrativas de las y los entrevistados. Se aplicaron ocho entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron identificar interpretaciones, sentimientos, apreciaciones y perspectivas. Aunque estas entrevistas partieron de un guion, éste se adaptó al contexto y a los propios entrevistados, posibilitando aclarar ideas, términos e incluso detectar vacíos en la información. Los resultados se estructuraron a partir de conceptos ordenadores, distribuidos en tres niveles de realidad (ver Figura 1).

Figura 1. Configuración de la Construcción social de la ocupación



Fuente: Elaboración propia con base a De la Garza, (2001).

En un primer momento, se aplicó un cuestionario para obtener datos sociolaborales, mediante preguntas abiertas y cerradas. Se recabó información como edad, género, pertenencia a comunidades indígenas o LGBTQ+, características del empleo actual, tiempos de ocio, ingresos y participación en otras actividades laborales. El universo de análisis consistió en artistas pictóricos que residen en la ciudad de Puebla, que trabajan como freelancers, cuentan con formación universitaria, tienen entre 24 y 60 años de edad, y una experiencia profesional mínima de tres años en la práctica de la pintura.

Se entrevistó a cuatro mujeres y cuatro hombres artistas cis género. De ellos, una mujer y un hombre se identifican como parte de la comunidad LGBTQ+. Las instituciones de formación artística de las y los entrevistados son diversas, destacando: la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” (INBA), la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), el Instituto de Artes Visuales del Estado de Puebla (IAVEP), la Universidad Iberoamericana Puebla, la Universidad de Barcelona y la Universidad del Arte (UNARTE). Según Cortés (2015, p. 275), en Puebla existen al menos seis instituciones de educación superior dedicadas a la formación de artistas visuales: IAVEP, UDLAP, UNARTE, Bauhaus, BUAP e IBERO.

Las y los participantes señalaron que dedican en promedio 3.5 horas diarias al cuidado de hijos y padres. El 37.5% afirma tener dependientes económicos —específicamente hijos—

, mientras que el 25% declara depender económicamente de alguien más; en este último grupo, se trata de mujeres cuya fuente de apoyo económico es su esposo. La mayoría vive en unión libre, está divorciada o vive sola, aunque permanece al pendiente del cuidado de sus padres. En este sentido, la mayoría expresó que alcanzar independencia económica les genera satisfacción respecto a su profesión y las actividades asociadas.

El sueldo promedio mensual reportado por las y los artistas es de \$34,375.00 MXN*. Sin embargo, estos ingresos no provienen exclusivamente de la venta de obra, sino de una diversidad de actividades vinculadas a la multiactividad: consultorías en gestión cultural, docencia en universidades públicas y privadas, dirección de área en museos, coordinación de comunicación en áreas de arte y diseño, además de la producción de obra artística. Es decir, los entrevistados diversifican sus fuentes de ingreso para sostener su actividad profesional, y son pocos quienes viven únicamente de la venta de obra.

El 62.5% de los entrevistados cuenta con un salario fijo en al menos una de las actividades que realiza como parte de la multiactividad; sin embargo, no todos cuentan con prestaciones laborales. De quienes sí las tienen, las prestaciones se limitan generalmente a seguro médico (IMSS) y vacaciones. Las y los artistas reportaron dedicar en promedio 14 horas a la creación de una obra, lo cual depende también de la organización de sus demás actividades laborales, personales y de cuidado. El financiamiento para producir sus obras proviene principalmente de sus otras fuentes de ingreso, de la venta de obra, de becas y, en algunos casos, de adelantos de clientes.

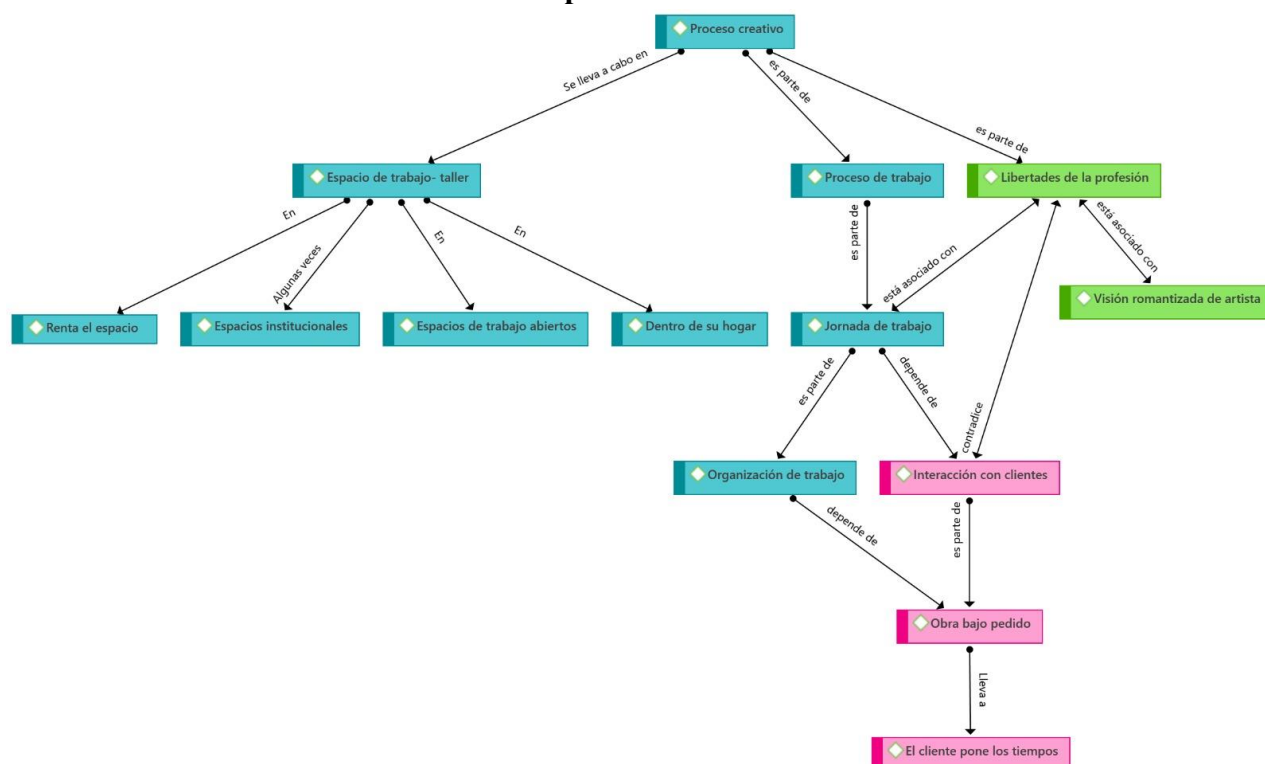
Entre los espacios en los que las y los artistas entrevistados han expuesto su trabajo, se encuentran: el Centro Nacional de las Artes, el Museo de Arte de Querétaro, la Galería de Arte Contemporáneo de Puebla, la Casa de la Cultura, el Zócalo de la ciudad de Puebla, la Galería Rodríguez Alconedo del Barrio del Artista, el Museo Regional de la Revolución Mexicana Casa de los Hermanos Serdán, la Casa de la Cultura de Huamantla (Tlaxcala), la Casa de la Cultura de Teziutlán, el Palacio Municipal de Teziutlán, la Capilla del Arte, el Laboratorio Cotidiano de Arte Contemporáneo de la IBERO Puebla, la Fototeca Juan Crisóstomo de Puebla, y el Proyecto Archipiélago de Barcelona, entre otros.

La configuración sociotécnica del trabajo artístico

Las entrevistas fueron aplicadas a cuatro mujeres y cuatro hombres artistas pictóricos, alcanzando el punto de saturación en la octava entrevista (Díaz-Bravo et al., 2013). A partir de 31 preguntas formuladas en estas entrevistas, se desarrolló un análisis cualitativo mediante el

software *Atlas.ti* versión 9.1.3.0, lo que permitió codificar las narrativas y generar categorías analíticas que ayudaron a descifrar y construir los significados otorgados por los propios artistas a su práctica laboral. Finalmente, se establecieron configuraciones de códigos que identifican patrones con características que dotan de sentido a las acciones de los artistas (Feregrino, 2023, p. 27).

Figura 2. Mapa semántico de la configuración sociotécnica de las y los artistas pictóricos poblanos



Fuente: Elaboración propia, en software Atlas ti 9.1.3. 0, a partir de las respuestas de las entrevistas semiestructuradas

El mapa codificado obtenido muestra que el proceso creativo de las y los artistas pictóricos se encuentra asociado con el código referente al espacio de trabajo, es decir, el taller; así como con el propio proceso de trabajo y las libertades de la profesión. Las y los artistas pictóricos suelen desarrollar su trabajo creativo en un taller cerrado, lo que corresponde a un espacio de trabajo clásico; sin embargo, le atribuyen un significado simbólico de apropiación a través de la creatividad y de su construcción como artistas, pues “el taller se vuelve el lugar soñado del artista, no evoca trabajo en sí mismo, es el lugar de la creación, es un espacio sagrado, todo artista debe tener un lugar, un taller...” (E.1).

La configuración sociotécnica del trabajo de las y los artistas pictóricos poblanos gira en torno a su proceso creativo, que incluye la evocación de ideas, la innovación, el uso de materiales, la aplicación de técnicas, la incorporación de símbolos y la elaboración de un discurso estético en la obra. El espacio de trabajo suele ser cerrado, íntimo y privado. No obstante, se observaron diferencias de género: las mujeres artistas enfrentan mayores dificultades para compaginar su trabajo artístico con las tareas de cuidado asignadas socialmente.

Es por eso que la configuración sociotécnica en el trabajo de las y los artistas pictóricos inicia a nivel cognitivo con el proceso creativo, en el cual se transita de la intención a la realización de elementos emocionales y cognitivos. Desde el enfoque del trabajo no clásico, un hallazgo significativo fue la interacción entre el artista y el cliente. En los casos en que la obra es por encargo, el artista pictórico se subordina a la solicitud del cliente, ajustando su jornada laboral a los tiempos establecidos, incluso en situaciones de producción de obra o montaje de exposiciones. En ocasiones, el contenido de la obra también queda supeditado al deseo del cliente. Según la OIT (2006), en su 95.^a Conferencia Internacional del Trabajo, la subordinación surge en el momento en que una persona presta sus servicios a otra persona o entidad bajo condiciones de dependencia a cambio de una remuneración.

La configuración del trabajo no clásico en el arte pictórico

Figura 3. Mapa semántico de la configuración del trabajo no clásico de las y los artistas pictóricos poblanos

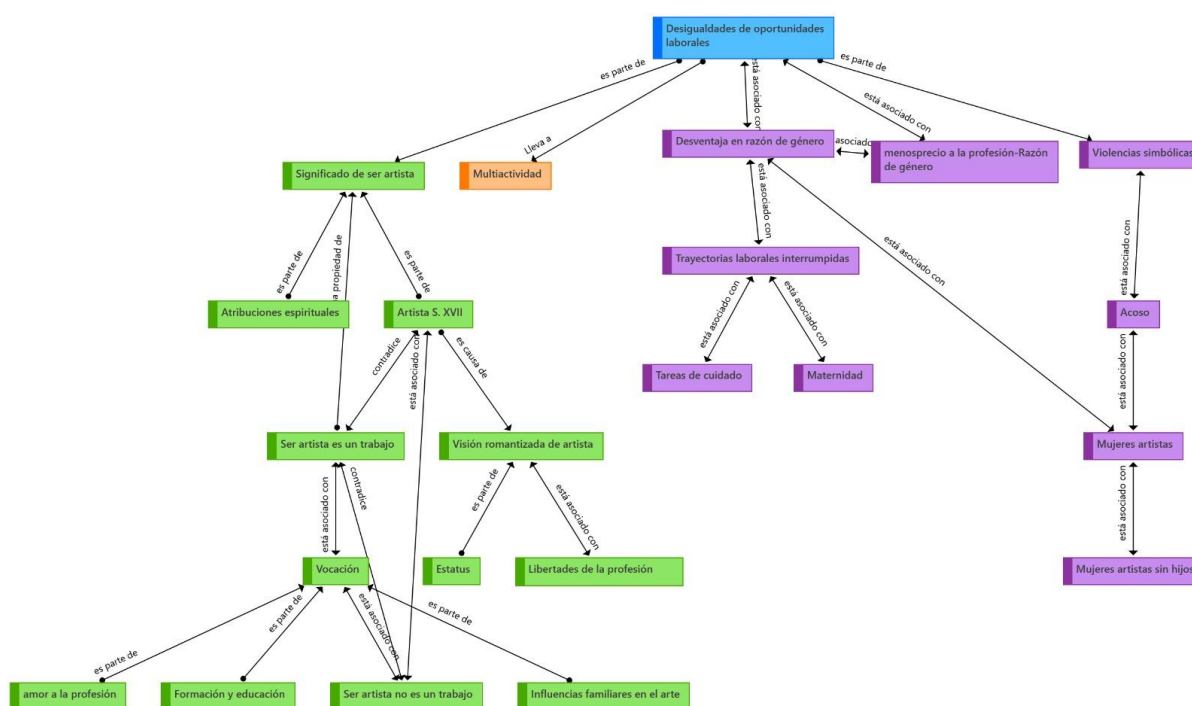
su identidad profesional y cómo dotan de sentido a su quehacer artístico, aspecto que será abordado en el siguiente apartado.

La multiactividad se revela como una estrategia esencial frente a un contexto laboral precario. Las y los artistas pictóricos suelen combinar su labor creativa con otras actividades profesionales dentro del campo de las artes plásticas y visuales: gestión cultural, docencia, impartición de cursos, así como funciones dentro de instituciones como la Secretaría de Cultura de Puebla. La venta exclusiva de obra resulta insostenible dada la intermitencia y las fluctuaciones del mercado del arte. La pandemia por COVID-19 impactó negativamente en las ventas de obra, pero a la vez favoreció el proceso creativo: permitió producir más, ampliar el alcance hacia nuevos públicos y explorar canales como las redes sociales.

Las y los artistas tienen plena conciencia de la precariedad que atraviesa su profesión. Si bien diversifican sus actividades para complementar sus ingresos, muchas veces conciben dichas actividades como una extensión de su trabajo artístico, dotando a su trayectoria de una dimensión más amplia y compleja. Sin embargo, las condiciones laborales no deben evaluarse únicamente en términos salariales. El equilibrio entre el trabajo y la vida personal aparece como un criterio fundamental, especialmente para preservar la salud mental.

La configuración de la identidad de las y los artistas

Figura 5. Mapa semántico de la configuración de la identidad en las y los artistas pictóricos poblanos



Fuente: Elaboración propia, en software Atlas ti 9.1.3. 0, a partir de las respuestas de las entrevistas semiestructuradas

La configuración de la identidad se construye a partir de diversas dimensiones como el género, la pertenencia a colectivos, el posicionamiento político y social, las experiencias personales, los sentimientos sobre la ocupación, la formación y la vocación, así como las atribuciones simbólicas que las y los propios artistas asignan a sus acciones. La configuración se despliega en distintos niveles de realidad: en estructuras sociales como las instituciones educativas, la influencia familiar y el apoyo o su falta; y en el plano subjetivo, mediante las interpretaciones que las y los artistas hacen sobre su estilo de vida y sobre el significado de la profesión artística en sus trayectorias. También se configura en las interacciones con colegas, enmarcadas en contextos cambiantes como los vividos antes, durante y después de la pandemia.

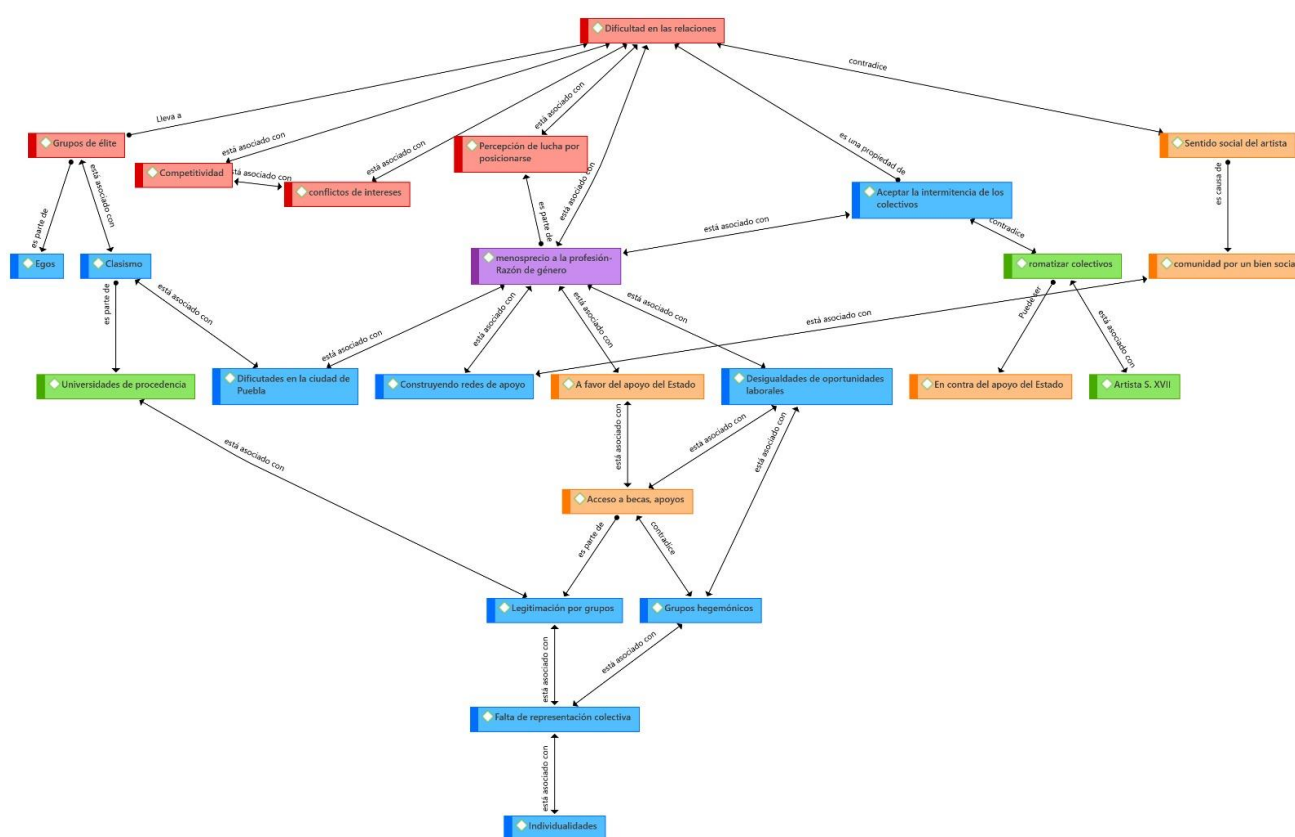
Es relevante destacar que, aunque las mujeres artistas perciben mayores desafíos y obstáculos en el contexto laboral artístico de Puebla, también son quienes muestran una mayor disposición al trabajo en colectivo y valoran de manera positiva la construcción comunitaria. Las tareas de cuidado, socialmente asignadas a los roles de género, han coartado el desarrollo profesional de muchas de ellas, impidiendo trayectorias equiparables a las de sus colegas varones. La mayoría de las entrevistadas mencionaron que decidieron posponer, e incluso renunciar a la maternidad, para continuar con su carrera artística. En los casos en que decidieron ser madres, cuentan con apoyo familiar: “...yo cuento con el apoyo de mi esposo en muchos sentidos, sobre todo cuando tomé la decisión de ser artista y dedicarme a esto, cuento con el apoyo de mi familia en general” (E.6).

La identidad de las y los artistas también se configura a partir de dimensiones del trabajo no clásico, como el género, la juventud y la relación con los clientes. Algunos artistas, especialmente quienes no se identifican como trabajadores del arte, prefieren evitar el término “cliente” al considerar que este mercantiliza su obra y le resta valor espiritual, social y estético. Esta percepción se encuentra relacionada con la figura del genio artístico del siglo XVII, que sacraliza tanto la obra como el proceso creativo, haciendo del taller una extensión simbólica del propio artista. Según Eliade (1957), la actividad artística tiene un significado ontológico y se vincula con una mística de lo sagrado. En la misma línea, Benjamin (1973) sostiene que el valor de una obra reside en su “aura”, es decir, en la trayectoria y legitimación del artista. Esta profesión posee un halo de espiritualidad que, según Kandinsky (1996), trasciende lo material y visual, conectando con el espíritu humano y evocando respuestas emocionales profundas.

En este punto, se evidencian diferencias significativas en la percepción de las oportunidades laborales entre mujeres y hombres artistas. Las mujeres enfrentan desigualdades en el acceso a espacios y condiciones de producción, así como diversas formas de violencia, muchas veces por parte de colegas varones. Su profesionalismo es frecuentemente cuestionado por estereotipos de género, y suelen ser relegadas a las tareas de cuidado, lo que afecta sus posibilidades de desarrollo profesional. A diferencia de los hombres, muchas prefieren trabajar fuera del hogar para evitar la doble jornada entre lo doméstico y lo artístico. Asimismo, valoran positivamente el trabajo colectivo y las redes de apoyo familiar, que son vistas como estrategias de resiliencia, especialmente durante y después de la pandemia.

La configuración de la acción colectiva y redes de apoyo

Figura 6. Mapa semántico de la configuración de la acción colectiva y redes de apoyo de las y los artistas pictóricos poblanos



Fuente: Elaboración propia, en software Atlas ti 9.1.3. 0, a partir de las respuestas de las entrevistas semiestructuradas

La configuración sobre la acción colectiva se asocia con la forma en que las y los artistas interactúan entre sí. En el mapa semántico se identifican “las dificultades para relacionarse”

como parte de la dimensión del conflicto, ya que las y los artistas perciben “luchas por posicionarse”, las cuales se originan por los distintos “conflictos de intereses” individuales que cada artista enfrenta. Entre estos se encuentran el posicionamiento político y social dentro de los colectivos, así como los intereses artísticos particulares. Lo anterior se vincula con el código “grupos de élite”, referido a aquellos artistas que exponen en espacios vinculados a las clases altas del sur de la ciudad, como el Museo Internacional del Barroco, en contraste con quienes trabajan y exponen en espacios como el Barrio del Artista, ubicado en el Centro Histórico.

La configuración de la acción colectiva también está determinada por factores estructurales, como el acceso desigual a apoyos estatales —como becas que benefician a unos pocos—, la precarización laboral generalizada y la presencia de grupos hegemónicos de artistas con mayor visibilidad en zonas específicas de la ciudad. Estas condiciones refuerzan contextos de desigualdad que se reproducen mediante las interacciones entre artistas. En este sentido, los espacios expositivos devienen campos simbólicos de disputa por el prestigio, donde quienes detentan una posición hegemónica obstaculizan el acceso de artistas provenientes de otras zonas geográficas de la ciudad.

La configuración artística pictórica poblana

Para concluir, la investigación analiza cómo las y los artistas pictóricos de la ciudad de Puebla configuran su ocupación a partir de varios ejes: la configuración sociotécnica, el trabajo no clásico, la interacción con clientes, la identidad y la acción colectiva, todo ello enmarcado en contextos precarizados antes, durante y después de la pandemia. Esta configuración implica comprender la construcción social de la ocupación artística en su complejidad, considerando factores como la familia, las instituciones educativas y culturales, el tiempo libre, las motivaciones simbólicas y las redes de apoyo profesional.

Se observaron trayectorias profesionales influenciadas por instituciones formativas, culturales y familiares, así como por los incentivos del Estado, especialmente a través de becas. Estos hallazgos se articulan con los niveles de realidad propuestos en el marco teórico: para identificar las configuraciones del trabajo artístico, se asumió una perspectiva más allá de la interacción dual rígida tradicional de las relaciones laborales, optando por una lectura basada en articulaciones y desarticulaciones de conceptos, que integran aspectos estructurales, subjetivos y posibilidades de agencia.

En consecuencia, los resultados obtenidos para explicar la construcción social de la ocupación artística se desplazan en los tres niveles de realidad: macro, meso y micro. Cada una de las configuraciones se mueve entre estos planos, generando una “configuración de

configuraciones” que, como señala De la Garza (2018, p. 237), constituye una rearticulación que, desde los espacios de incertidumbre, contradicciones y subjetividad de los actores, encuentra definiciones de sentido en sus posibilidades de acción. Las configuraciones aquí presentadas permiten comprender la ocupación de las y los artistas pictóricos en Puebla como un fenómeno profundamente enraizado en dinámicas sociales, culturales y económicas locales, y cuya comprensión exige un enfoque interdisciplinario desde los Estudios del Trabajo, sensible a las complejidades del contexto postpandemia.

Queda abierta la invitación a futuras investigaciones que profundicen en las condiciones laborales precarias de las y los artistas que, mediante la multiactividad, combinan su quehacer creativo con otros empleos atípicos para garantizar su subsistencia. Muchos de estos trabajos son temporales y por honorarios, sin derechos laborales adquiridos, como lo ejemplifica una entrevista: “... en donde doy clases me contratan por honorarios, por hora, igual no es algo que genere antigüedad” (E.2).

En este panorama, el Estado, las instituciones culturales y el imaginario social participan en la reproducción de la precarización al flexibilizar el trabajo artístico y contribuir a su inestabilidad. Las y los artistas, atravesados por estos contextos laborales, culturales y económicos, terminan beneficiando involuntariamente a estos sistemas al sostener la configuración simbólica del trabajo bohemio, tal como lo plantea Feregrino (2023).

No obstante, a pesar de estas adversidades, las y los artistas han desarrollado redes de apoyo y cooperación que han transformado sus realidades, especialmente en momentos críticos como el confinamiento por COVID-19. La pandemia exacerbó las condiciones precarias de comercialización de sus obras, pero fue también un catalizador de resiliencia, creatividad e innovación. Durante ese periodo, muchas y muchos artistas aumentaron su producción, construyeron nuevos vínculos, iniciaron proyectos colaborativos, digitalizaron su obra, exploraron nuevas plataformas de venta y diversificaron sus fuentes de ingreso. Estas estrategias no solo mitigaron el impacto de la crisis, sino que sentaron las bases para prácticas sostenibles a largo plazo.

Referencias

- Benjamin, W. (1973). “La obra del arte en la época de la reproductibilidad técnica”. Taurus.
- De la Garza, E. (2010). Hacia un concepto ampliado de trabajo: Del concepto clásico al no clásico de trabajo. Anthropos.
- De la Garza, E. (2018). Metodología configuracionista de la investigación. Gedisa Editorial.

- De la Garza, E., & Hernández, M. (2021). Configuraciones Productivas y Circulatorias en los Servicios y Trabajo no Clásico: Fundamentos teóricos y estudios de caso. UAM-I.
- Enrique de la Garza & Marcela Hernández. (2021). Configuraciones Productivas y Circulatorias en los Servicios y Trabajo no Clásico: Fundamentos teóricos y estudios de caso. UAM-I.
- Feregrino, A. F. (2023). Trabajo no clásico y configuración productiva en el trabajo artístico. Ediciones del Lirio.
<https://libroscecsch.izt.uam.mx/index.php/libros/catalog/view/550/35/91>
- Furio, V. (2000). Sociología del arte (Ediciones Cátedra).
- García, N. (1979). Problemas teóricos y metodológicos de la investigación”. En: La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte. (Siglo Veintiuno Editores).
- Heinich, N. (2003). La sociología del arte. Nueva Visión.
- INEGI. (2023). Encuesta nacional de ocupación y empleo: Segundo trimestre 2023.
- Jaramillo-Vázquez, A. (2022). Precariedad laboral en el sector cultural: Consecuencias en las vidas personales de las y los jóvenes artistas de la Ciudad de México. Sociológica (México), 37(105).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-01732022000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Kandinsky, V. (1996). De lo espiritual en el arte: Contribución al análisis de los elementos pictóricos (20.a ed.). Ediciones Paidós.
- Martín Artiles, A. (2002). Teoria clàssica de les relacions laborals. Teoría de las relaciones laborales. UOC.
- Martínez-Licerio, K. A., Marroquín-Arreola, J., & Ríos-Bolívar, H. (2019). Precarización laboral y pobreza en México. Análisis económico, 34(86), 113-131.
- Mauro, K. (2022). Trabajo artístico y pandemia: Precariedades estructurales, políticas públicas y estrategias de lxs trabajadorxs. Trabajo y sociedad, 23(38), 119-124.
- Mircea, E. (1957). Lo sagrado y lo profano. Labor.
- Observatorio de la OIT sobre el mundo del trabajo. 9a edición | International Labour Organization. (2022, mayo 23). <https://www.ilo.org/es/resource/brief/observatorio-de-la-oit-sobre-el-mundo-del-trabajo-9a-edicion>

- Piedras, E. (2010). Análisis de contriubución económica de la cultura y la creatividad en la zona metropolitana de la ciudad de Puebla (Gran Visión Cultural) [Estadístico].
- Recomendación relativa a la Condición del Artista | UNESCO. (2023, abril 12). <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-concerning-status-artist>
- Rocío Guadarrama Olivera, María Noel Bulloni Yaquinta, LilianaRolfesen Petrilli Segnini, Guillermo Quiñ, Marcos RobertoMariano Pina, & Hedalid Tolentino Arellano. (2021). América Latina: Trabajadores creativos yculturales en tiempos de pandemia (83, Número especial). 83, Número especial, Article 83, Número especial.
- Toledo, E. D. la G. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 22(50), Article 50.

El Tianguis Cultural del Chopo como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Ciudad de México: entre la contracultura y la contradicción

Karla Ruiz Rodríguez³³

Raúl Rubén Lozada Ortega³⁴

Introducción

El Tianguis Cultural del Chopo (TCCh) ha sido reconocido, a lo largo de más de cuatro décadas de existencia, como el espacio de expresión contracultural por excelencia en México, y particularmente en la capital del país. Desde el sentido común y la percepción general, se da por sentado que se trata de un espacio de resistencia, de expresión y rebeldía, e incluso, más aún, de un espacio contracultural; es decir, un espacio cuyos valores, razón de ser, representaciones y simbolismos se contraponen a la cultura dominante, oficial, establecida y ampliamente aceptada, por denominarla de alguna forma.

En palabras de sus propios integrantes e iniciadores, tal como se expresa en el documental *Especiales del Once – Tianguis Cultural del Chopo. Patrimonio de la CDMX* (Canal Once, 2023), donde se relata de manera sintética la historia del tianguis desde sus inicios en la década de los ochenta hasta su declaración como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Ciudad de México en 2023, se insiste, tanto por parte de quienes lo fundaron como de las autoridades, en la idea de que conserva su carácter contracultural. A la par, se narra cómo ocurrieron los acercamientos y procesos que permitieron que el Gobierno de la Ciudad de México otorgara la denominación patrimonial.

Si bien es cierto que el Estado actual —el que otorga la declaratoria— no es exactamente el mismo que el de 1980, cuando surgió el movimiento, sigue representando el *establishment* institucional contra el cual se rebeló. Aquel Estado nacional no solo buscó censurar estas expresiones culturales y artísticas de grupos de jóvenes de clase proletaria urbana

³³ Socióloga por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestrante en Análisis Regional por el CIISDER, en el seminario de Desarrollo Regional y Urbano.

³⁴ Escritor y poeta. Doctor en Economía Política del Desarrollo por el CEDES-BUAP. Es docente investigador, Coordinador de la Maestría en Análisis Regional del CIISDER-UATx. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores C.

—hijos de obreros y campesinos que migraron del campo a la ciudad cuando el modelo de industrialización así lo requirió—, sino que también los reprimió, persiguió e incluso desapareció. El movimiento que dio origen al TCCh no fue solo un espacio de intercambio de música no autorizada por el gobierno y difícil de conseguir; fue también una continuación de los movimientos estudiantiles del 2 de octubre de 1968, de la matanza del jueves de Corpus del 10 de junio de 1971 (conocido como El Halconazo), y de la concentración masiva de jóvenes en el Festival de Avándaro, o Festival de Rock y Ruedas, celebrado los días 11 y 12 de septiembre de 1971. Este festival buscó emular al célebre Festival de Woodstock, realizado en Bethel, Nueva York, del 15 al 18 de agosto de 1969, que se convirtió en ícono de la contracultura norteamericana al manifestar los ideales pacifistas, amorosos y antibélicos del movimiento hippie, con la participación de artistas legendarios como Jimi Hendrix y Janis Joplin y una asistencia aproximada de 400 mil personas.

Por todo lo anterior, resulta pertinente llevar a cabo una revisión teórica de las categorías que se atribuyen al TCCh de manera automática e inercial, tales como “contracultura” y “cultura”, con el fin de aproximarnos de mejor manera a lo que parece ser una contradicción: que un movimiento y un espacio contracultural sea ahora reconocido oficialmente como Patrimonio Cultural Inmaterial por parte de la autoridad institucional contra la cual, en sus orígenes, se posicionó en abierta rebeldía. Asimismo, resulta necesario puntualizar, en términos históricos, la evolución de las representaciones que ha tenido el tianguis en relación con la cultura dominante y las expresiones subculturales y contraculturales.

Cultura y contracultura

Se inicia el análisis del Tianguis Cultural del Chopo (TCCh) a partir de su vinculación con el término *contracultura*, considerando el uso común del concepto, ya que son sus propios integrantes quienes se definen de este modo. Sin embargo, una revisión documental permite afirmar que dicha categoría es polisémica e imprecisa. Desde la Sociología y la Antropología, se han propuesto diversas conceptualizaciones que aluden al fenómeno de conformación de ciertos grupos sociales que buscan afirmar su identidad y propiciar transformaciones sociales. En ambas disciplinas, los conceptos empleados permiten delimitar diferencias generacionales, de estilo, contextuales y de propósito. Conceptualmente, a estos grupos se les ha nombrado como *contraculturas*, *subculturas*, *tribus urbanas* o *culturas juveniles* (Cortés, 2008). De esta clasificación emergen, como categorías centrales de discusión, los términos *contracultura* y *subcultura*, pero también, necesariamente, el de *cultura*.

Aunque Galán (2022) advierte que el concepto de contracultura es frágil y poco explorado en el siglo XXI —asociado principalmente a los movimientos juveniles de las décadas de 1960 a 1990 que se oponían al modelo tecnocrático dominante—, su uso se popularizó a partir de la obra de Theodore Roszak (1981), quien la define como un desafío radical a los valores sociales vigentes, reconociendo en la juventud una capacidad transformadora tanto de su entorno inmediato como del conjunto de la sociedad. Por otro lado, Dezcallar (1984) subraya que los grupos contraculturales deben contar con un propósito claro y un enemigo común para que su acción sea efectiva, mientras que Agustín (2013) sostiene que se trata de movimientos culturales que rechazan la cultura institucionalizada, apelando al arte como medio para impulsar el cambio social.

Asimismo, Marroquín (1975) considera que la contracultura debe entenderse como un proceso de transformación cultural derivado de la necesidad de adaptación frente a un contexto social en evolución. En línea con ello, Herrera (2017) interpreta la contracultura como un posicionamiento dentro de una cultura específica, donde los individuos se constituyen como agentes de cambio. Finalmente, Greco (2008) la define como una subcultura que se opone a la cultura dominante, tomando como ejemplo movimientos como el hippie o las llamadas tribus urbanas, que expresan valores y actitudes divergentes frente al orden social establecido.

El análisis comparado de estas perspectivas evidencia la complejidad del término *contracultura*. Ésta no solo implica una actitud de rechazo frente a la cultura dominante, sino que también representa una búsqueda activa de identidad y transformación social. La capacidad crítica de los jóvenes para cuestionar normas impuestas pone de relieve su potencial como actores de cambio. En este sentido, la contracultura actúa como un motor de transformación social que se inicia en la conciencia individual y en los valores personales, para luego proyectarse en actitudes y prácticas que —idealmente— tendrían un impacto sobre las estructuras sociales. Estas propuestas teóricas suelen asumir una estructura social relativamente estática, por lo que el cambio institucional se vislumbra como un proceso no inmediato, dependiente del despertar de una conciencia colectiva.

Al examinar el concepto de contracultura, es común observar que se utiliza indistintamente con el término *subcultura*, como si fueran sinónimos. Por esta razón, se considera relevante incorporar esta categoría a la discusión. Tanto la Sociología como la Antropología han aportado diversas interpretaciones conceptuales sobre las subculturas. En los siguientes apartados se presentará una revisión conceptual de la subcultura, teniendo como referente el TCCh.

Debido a la diversidad de grupos que llegan a converger, el TCCH ha sido objeto de diversas investigaciones y reflexiones. Por ello, ha sido conceptualizado como un espacio cultural urbano (Boudreau, Julie-Anne et al., 2022), caracterizado por su diversidad y accesibilidad, así como por fungir como una plataforma de resistencia donde se manifiestan múltiples expresiones culturales y artísticas. En este sentido, el TCCh actúa como punto de encuentro e interacción social. En la misma línea, Domínguez (2001) lo considera un espacio alternativo, destacando elementos como la identidad y cohesión grupal, así como su papel en la configuración de un lugar destinado a la manifestación y expresión cultural. Por su parte, Ramírez et al. (2020) lo abordan como un espacio urbano de tensiones entre regulación y transgresión, enmarcado dentro de las dinámicas de la calle y, en términos sociológicos, como una forma de espacio público.

Asimismo, José Agustín (1996) señala que el TCCh se consolidó como centro referencial para movimientos y expresiones culturales que desafían las normas y valores establecidos por la sociedad³⁵. Robles (2018) lo identifica como un espacio multicultural clave, donde las y los jóvenes pueden explorar y afirmar su identidad. En conjunto, estas interpretaciones coinciden en comprender al TCCh como un nodo cultural de resistencia y afirmación simbólica, que excede su función de mercado para convertirse en territorio de apropiación, expresión juvenil y confrontación simbólica.

Los postulados teóricos recuperados de las y los autores mencionados anteriormente permiten comprender la contracultura como una oposición deliberada y radical a los valores sociales hegemónicos. En este marco, se atribuye a los jóvenes, de manera esencial, la capacidad de transformar su entorno inmediato y, eventualmente, la sociedad en su conjunto. Los movimientos contraculturales se configuran a partir del reconocimiento claro de un enemigo común y una estructura dominante frente a la cual se posicionan de forma crítica. En otras palabras, lo contracultural implica una comprensión profunda del orden social vigente y una elección consciente de ir en su contra, promoviendo con ello el cambio social.

Para ilustrar lo anterior, resulta pertinente revisar brevemente dos de los movimientos contraculturales más emblemáticos del siglo XX, considerados como tales por la magnitud de sus manifestaciones y el legado que dejaron en términos de resistencia y transformación cultural.

³⁵ Para hacer este apunte se toma en consideración su propia perspectiva sobre la contracultura y su perspectiva sobre el TCCh.

El primero es el movimiento *beatnik*, también conocido como la *Generación Beat*, un movimiento literario y cultural que emergió en Estados Unidos durante la década de 1950. Compuesto por escritores y artistas que cuestionaban la conformidad, el materialismo y el estilo de vida promovido por el American way of life en el contexto del auge del capitalismo industrial de posguerra, este grupo propuso formas alternativas de existencia y de expresión creativa. Con raíces en las ciudades de Nueva York y San Francisco, la literatura fue su principal herramienta de intervención cultural. Sus representantes más destacados fueron Jack Kerouac, con su obra emblemática *On the road*; Allen Ginsberg, con *Howl*; y William S. Burroughs, con *Naked lunch*.

Las temáticas recurrentes en sus producciones literarias incluían la espiritualidad, la alienación, la búsqueda de autenticidad, el rechazo del materialismo y el interés por las culturas y religiones orientales. Los *beatniks* promovían un estilo de vida bohemio y anticonvencional que incluía la experimentación con drogas, el jazz, la poesía improvisada y una actitud de ruptura con las normas sociales establecidas. Su visión artística trascendió la literatura para influir en la música, con figuras como Bob Dylan y Patti Smith, quienes pavimentaron el camino hacia otros movimientos contraculturales posteriores.

El movimiento hippie tomó la estafeta en la década de los 60's y 70's, manifestando también un rechazo a las estructuras políticas y sociales en Estados Unidos. Los hippies promovían el amor y la paz, la vida en armonía con la naturaleza, la libertad sexual y la experimentación con drogas. Manifestaron una férrea oposición a la guerra en Vietnam y optaron por vivir en comunas, que poco o nada eran compatibles con los valores y las necesidades productivistas del capitalismo de la época. Este movimiento influyó en la cultura popular, en la moda, el arte, la música y la política, introduciendo conceptos sobre ecología, derechos civiles y libertad sexual en los debates públicos y en la esfera política.

Sus expresiones artísticas se dieron fundamentalmente en la música, con exponentes tan trascendentales como Jimi Hendrix y Janis Joplin, quienes precisamente fueron parte del mencionado Festival de Woodstock, que a su vez fue inspiración para el Festival de Avándaro en México, considerado precursor del movimiento estudiantil de jóvenes que eventualmente derivó en el Tianguis Cultural del Chopo.

Ahora bien, con esta perspectiva teórica e histórica, podemos tener una mejor noción de lo que es la contracultura y lo que representa. Sin embargo, para poder entender si el TCCh representa (o ha representado) ese movimiento cultural al que refieren, no solo sus integrantes y el imaginario popular, sino también estudios y académicos que —como hemos revisado

anteriormente— también dan por hecho en sus investigaciones el carácter contracultural del Chopo, al menos en algún momento de su historia, es necesario profundizar.

Pero para un mejor entendimiento de lo que representa un movimiento contracultural, y para saber si el TCCh entra en esa categoría, es necesario entender también a cabalidad qué es la cultura dominante e institucionalmente establecida: de dónde proviene, quiénes la ejercen o practican, por qué ostenta ese título, y por qué existen manifestaciones en su contra.

Cultura dominante y hegemonía

El concepto de cultura dominante está estrechamente ligado al de cultura hegemónica o hegemonía, entendida como la imposición de una visión e interpretación de la realidad que, en una sociedad dividida en clases sociales, pertenece a una de ellas —la clase dominante— y se presenta como única y compartida por el resto, incluso cuando va en su propio detrimento. Es decir, la cultura dominante o hegemónica representa los valores, intereses, necesidades y cosmovisiones de una clase en particular, pero, a través de distintos medios, se impone a las clases dominadas, quienes la asimilan e interiorizan como si fuese propia, sin llegar a cuestionarla.

El concepto de hegemonía ha sido desarrollado desde el pensamiento marxista, el cual encontró en América Latina —en tanto región históricamente catalogada como parte del “Tercer Mundo”— un espacio fértil para su reinterpretación, a partir de múltiples luchas políticas, movimientos sociales y procesos de resistencia (López, 2000). En un primer momento, se reconoce a Marx como precursor del término, aunque no lo desarrolla ni lo conceptualiza explícitamente. En el *Manifiesto Comunista*, Marx busca establecer una relación dialéctica entre dos clases: la burguesa y la proletaria (Marx & Engels, 1948).

Posteriormente, es Lenin quien introduce formalmente el uso del término hegemonía (López, 2000), planteando también la existencia de dos clases: una corporativa y otra hegemónica. Más adelante, Antonio Gramsci (1985), al reflexionar sobre los postulados de Marx y Lenin, reorienta el análisis hacia las relaciones entre clases y grupos sociales, estableciendo un vínculo más complejo entre poder, dominación y consenso (López, 2000; Wolf, 2001).

Este marco resulta esencial para analizar y comprender fenómenos como el Tianguis Cultural del Chopo (TCCh), ya que no es posible categorizarlo como contracultural o contrahegemónico sin antes entender a fondo los conceptos de cultura, hegemonía y cultura hegemónica. En este sentido, Antonio Gramsci señala:

El ejercicio 'normal' de la hegemonía en el terreno que ya se ha hecho clásico del régimen parlamentario, está caracterizado por una combinación de la fuerza y del consenso que se equilibran, sin que la fuerza supere demasiado al consenso, sino que más bien aparezca apoyada por el consenso de la mayoría expresado por los llamados órganos de la opinión pública (Gramsci, 1985, p. 102).

Desde esta perspectiva, la hegemonía implica la influencia o el control que un grupo ejerce sobre otros, no sólo mediante la coerción, sino a través de mecanismos de consenso, como los órganos de la opinión pública como medios de comunicación, entre otros. El poder se sostiene gracias a ese equilibrio entre la imposición y la legitimidad social, lo que permite a la clase dominante mantener su posición privilegiada.

El control ejercido, que no se hace coercitivamente, sino mediante un consenso de la mayoría, responde naturalmente a los intereses y el beneficio de la clase que domina, proscribiendo y marginando las manifestaciones originadas entre las clases dominadas. Esas manifestaciones que son materiales y simbólicas, así como identitarias y espirituales, conforman lo que comúnmente se conoce como cultura dominante.

Hablar de términos como *contracultura* y *subcultura* obliga a quien los estudia a partir del concepto del cual se derivan: *cultura*. Pero ¿qué es la cultura? Esta pregunta ha sido objeto de reflexión desde el siglo XIX, especialmente en disciplinas como la Sociología y la Antropología, aunque no de forma exclusiva (F. García, 2012; Rafael & Ribeiro, 2014). Sin embargo, es en estas dos disciplinas donde se ha concentrado la mayor parte del debate. A lo largo del tiempo, la noción de cultura se ha expandido y contraído, siendo señalada como imprecisa, amplia, ambigua, polisémica e incluso difusa (Cortés, 2008; F. García, 2012; Hebdige, 2004).

Si se indaga en el origen del término, se observa que tradicionalmente se ha vinculado al “cultivo”, una definición que aún aparece en los diccionarios, pero que resulta limitada y equívoca. En este sentido, Kroeber y Kluckhohn (1952) compilieron más de cien definiciones de cultura, lo que pone en evidencia la complejidad de su conceptualización. Para comprenderla con mayor profundidad, resulta fundamental analizar las particularidades que emergen según condiciones específicas de tiempo y espacio.

Raymond Williams lo expresa claramente al afirmar que “la ‘cultura’ es una de las dos o tres palabras más complicadas de la lengua inglesa” (Williams, 2003, p. 87). Esta afirmación puede extenderse, incluso, a cualquier lengua. En una línea similar, E. B. Tylor la define como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, creencias, el arte, la moral, el derecho, las

costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en sociedad” (Tylor, 1871, p. 65). Ambos autores coinciden en que la palabra “cultura” no es simple, sino una categoría abstracta, compleja y en constante disputa. Hasta hoy no existe consenso sobre qué es cultura y, en consecuencia, tampoco sobre qué significan exactamente los conceptos de contracultura o subcultura.

Como se mencionó anteriormente, aunque otras disciplinas también se han interesado por el estudio de la cultura (García, 2012; Rafael & Ribeiro, 2014), son la Sociología y la Antropología³⁶ las que han desarrollado con mayor profundidad este campo. En los diccionarios especializados de ambas disciplinas, es común encontrar que la cultura se refiere al cultivo, desarrollo o perfeccionamiento de ciertos conocimientos, así como a la formación y educación de los individuos en sociedad. Dadas las múltiples acepciones del concepto, se retoma la siguiente definición como punto de inflexión:

Entendemos la palabra ‘cultura’ como aquel nivel en el cual los grupos sociales desarrollan distintos patrones de vida y dan forma expresiva a su experiencia de vida social y material. Cultura es el modo, las formas en que los grupos manejan la materia prima de su existencia social y material. (Clarke et al., 2014, p. 62)

Los patrones y formas expresivas de experiencia de vida social y material, así como la “materia prima” de la existencia social de distintos grupos (entendidos mejor, en términos marxistas, como *clases sociales*), no poseen el mismo nivel de visibilidad, legitimidad ni aceptación. Esto se acentúa cuando dichos grupos tienen intereses antagónicos dentro del sistema capitalista. Es precisamente en este punto donde el concepto de *hegemonía* converge con el de *cultura*. Las expresiones de la vida social y material, así como los valores, cosmovisiones y formas de interpretar la realidad —incluyendo las manifestaciones materiales como el arte— de la clase social dominante, se vuelven *hegemónicas* en la medida en que son impuestas a través de distintos medios, hasta convertirse en las expresiones comúnmente aceptadas y reconocidas, llegando incluso a asumirse como las “únicas” válidas o, al menos, como las “legítimas”. Así se constituye la *cultura hegemónica*.

El Tianguis Cultural del Chopo como expresión contracultural

³⁶ Kroeber y Kluckhohn (1995) reúnen más de 150 definiciones de cultura, organizándolas en categorías y examinando sus fortalezas, debilidades y tendencias. Este análisis lo realizan sobre cómo se ha entendido y definido el término fundamental en las ciencias sociales.

Aquí surge la interrogante central y el postulado esencial de este texto: ¿sigue siendo el Tianguis Cultural del Chopo (TCCCh) un movimiento contracultural, particularmente si consideramos que ha sido recientemente declarado Patrimonio Cultural Inmaterial? Dicha denominación sólo puede ser conferida por una institución del Estado —en este caso, el Gobierno de la Ciudad de México— que, en los términos planteados por Gramsci (1985), forma parte del entramado institucional mediante el cual se ejerce la hegemonía cultural, junto con la Iglesia, los medios de comunicación y otras estructuras de poder.

Para aproximarnos a una respuesta, es necesario recorrer la historia del TCCCh, así como los contextos sociales y políticos en los que surgió y se ha desarrollado a lo largo de más de cuatro décadas. El Tianguis Cultural del Chopo, conocido popularmente como “el Chopo”, nació el 4 de octubre de 1980 en el seno del Museo Universitario del Chopo, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue una iniciativa impulsada por la directora del museo, Ángeles Mastretta, y su coordinador de actividades, Jorge Pantoja, quienes convocaron a sellos independientes, librerías y revistas especializadas —principalmente en música rock— a participar en un pequeño tianguis de intercambio musical. La convocatoria respondía a la dificultad de acceder a propuestas distintas o alternativas a lo permitido oficialmente por el gobierno de la época. Inicialmente, el tianguis fue concebido para realizarse durante cuatro sábados, incluyendo además conciertos y exposiciones, con una asistencia que superó todas las expectativas, especialmente entre jóvenes.

Sin embargo, la lógica institucional del museo y de la universidad llevó a su cierre temporal por vacaciones. Ante la falta de un espacio formal, las y los participantes se trasladaron a la calle Enrique González Martínez, justo afuera del museo, donde encontraron un entorno sin restricciones ni normas que les impidiera continuar con la práctica de intercambio musical. Este traslado marcó el inicio de la etapa callejera del Chopo, caracterizada por una apropiación del espacio público. Pronto comenzó a atraer no sólo a universitarios, sino también a bandas de rock, punk y heavy metal, así como a jóvenes de las periferias urbanas, particularmente de clase trabajadora. Para ellos, el Chopo se convirtió en un espacio de identificación, afinidad, expresión artística —a través de conciertos improvisados— y resistencia frente a los valores sociales dominantes.

Para el gobierno de aquel entonces, este fenómeno representaba una amenaza al *status quo*, no sólo por la incomodidad de los vecinos de la zona, sino por lo que implicaba que sectores populares de jóvenes se agruparan en torno a expresiones musicales catalogadas como subversivas. Estas manifestaciones eran interpretadas como símbolos de inconformidad ante un régimen autoritario y represivo que, desde los años sesenta, ejercía control sobre la juventud.

Las autoridades respondieron con redadas, decomisos de mercancía, cateos y actos de violencia física. Ante esta represión, y con el propósito de mantener vivo el proyecto, el tianguis adoptó una modalidad itinerante en 1985, moviéndose por diferentes puntos de la ciudad.

Durante los años más duros del autoritarismo mexicano, el TCCh fue consolidándose como un espacio de resistencia y de expresión contracultural, que confrontaba las normas hegemónicas sobre cómo debía comportarse la sociedad: qué vestir, qué escuchar, cómo relacionarse o ganarse la vida. Al mismo tiempo, negaba las prácticas y valores artísticos dominantes, proponiendo sus propias formas de expresión e incluso una distinta manera de concebir el mundo.

Sin embargo, ya para la tercera década del siglo XXI, más de cuarenta años después de su nacimiento y en pleno 2023, esa misma institución hegemónica de la que hablaba Gramsci en términos teóricos, otorgó un reconocimiento oficial de Patrimonio Inmaterial al Chopo. Este acto termina por clausurar todo carácter contracultural de este espacio, al abandonar la represión y proscripción de la que siempre fue objeto, para reconocer la diversidad o alternatividad que representa, sus valores y formas de expresión, haciéndolas parte de la cultura dominante e incluso celebrándolas.

Subcultura y grupos culturales

Si el TCCh vio cancelado su carácter contracultural en el momento en que fue reconocido como Patrimonio Cultural Inmaterial, ello no implica que no lo haya sido en sus inicios, dadas las condiciones sociales imperantes en aquel momento, como ya se relató en líneas previas. Sin embargo, tampoco puede afirmarse que haya mantenido ese carácter contracultural de manera constante durante los 43 años transcurridos desde su nacimiento. En realidad, ha transitado por diversas categorizaciones culturales, en correspondencia con las tendencias de cambio social. A medida que los grandes metarrelatos de lo que se considera hegemónico o consensualmente aceptado se modifican, también lo hace el carácter cultural del Chopo. Una de esas categorías es la de subcultura.

Rhum (2000) define la subcultura como grupos con características culturales distintivas dentro de sociedades más amplias, destacando así la diversidad cultural. Por su parte, García (2012) la concibe como una forma de diferencia respecto a la cultura hegemónica, en la que existen entidades parciales —como clases sociales o minorías— que poseen culturas propias, vinculadas a la cultura general de la sociedad.

Desde la perspectiva de los estudios culturales desarrollados en Inglaterra, Hall y Jefferson (2014) interpretan la subcultura como una forma de resistencia juvenil de clase

trabajadora, utilizando herramientas analíticas de corte marxista para explorar las dinámicas de poder y jerarquía social. Para estos autores, las subculturas son subconjuntos diferenciados dentro de redes culturales más amplias, cuya configuración refleja relaciones de clase y poder. En esta misma línea, Hebdige (2004), en su obra clásica sobre el estilo de las subculturas, argumenta que estas expresan su oposición a la cultura dominante mediante gestos, vestimenta y lenguaje, los cuales revelan las contradicciones y tensiones existentes con respecto al orden hegemónico. Ambos enfoques destacan la interacción entre cultura, clase y poder, y proponen que el análisis de estos elementos es esencial para comprender las tensiones sociales.

La noción de subcultura también ha sido aplicada al análisis de grupos específicos, como los metaleros (Torres, 2013), K-poperos (Varela-Domínguez, 2024), punketos (Pérez, 2023) y frikis (Fischer de la Vega, 2021), entre otros. Además, el término ha sido adoptado por otras disciplinas: por ejemplo, se ha hablado de *subcultura política*, como señala Garnelo (2022), o de *subculturas digitales*, tal como plantea Hernández (2022), quien observa cómo ciertos grupos utilizan los medios de comunicación y las tecnologías para desarrollar campañas de desinformación y direccionar la opinión pública. Asimismo, la subcultura se ha vinculado con las prácticas de consumo (Sanz-Marcos & Elías-Zambrano, 2020; Fischer de la Vega, 2021).

Un punto para destacar es que varios estudios —como los de Cobos (2010), Torres (2013) y Garnelo (2022)— emplean el término *subcultura* como si fuese una categoría de sentido común, sin realizar un análisis teórico riguroso que lo articule con los demás conceptos que abordan en sus investigaciones.

Desde una perspectiva marxista, autores como Clarke et al. (2014) y Hebdige (2004), vinculados a los estudios culturales, ofrecen una definición más elaborada del concepto de subcultura:

[...] son subconjuntos: estructuras más pequeñas, localizadas y diferenciadas dentro de una u otra de las redes culturales más amplias [...] ver a las subculturas en términos de su relación con las redes de cultura de clase más amplias de las que forman una parte muy distintiva” (Clarke et al., 2014, p. 66).

Por su parte, Hebdige la define como “las objeciones y contradicciones [...] el desafío de la hegemonía representado por las subculturas no emana directamente de ellas: en realidad se expresa sesgadamente por el estilo” (p. 33).

Ambas posturas coinciden en aspectos esenciales: por un lado, reconocen que las subculturas mantienen una relación con las estructuras culturales más amplias. Desde Clarke et al., (2014) se menciona su relación con las redes culturales de clase, mientras que Hebdige (2004) alude a la hegemonía cultural. Por otro lado, ambas afirmaciones coinciden en que las subculturas son entidades distintivas dentro de una cultura más amplia, ya sea por su estructura o por su estilo.

Diferencias conceptuales en el análisis de las subculturas

Es importante enfatizar las diferencias en los enfoques teóricos sobre las subculturas. Mientras que algunos autores adoptan una perspectiva estructural, como Clarke et al. (2014), otros — como Hebdige (2004)— se enfocan en el estilo como medio de expresión simbólica. La primera postura se centra en las subculturas como subconjuntos localizados y diferenciados dentro de redes culturales más amplias, haciendo énfasis en su inserción estructural dentro de la cultura de clase. En cambio, Hebdige (2004) pone el acento en el estilo como vehículo a través del cual las subculturas expresan sus objeciones y contradicciones frente a la cultura dominante, no de forma directa, sino de manera sesgada o indirecta.

En ese sentido, Hebdige (2004) define a las subculturas como grupos que se distinguen principalmente por su estilo y que desafían de forma simbólica la hegemonía cultural, a través de expresiones estéticas que articulan gestos, vestimenta, lenguaje y códigos específicos. Por su parte, Clarke et al. (2014) analizan las subculturas como entidades diferenciadas, pero siempre en relación con redes culturales de clase, destacando su carácter estructural dentro de un marco de dominación. Esta última perspectiva es la que se retoma como base para el presente proyecto de investigación.

Desde esta propuesta teórica, de raíz marxista, se asume que la vida material condiciona la vida social de los grupos y clases sociales —dominantes y dominadas—. Los condicionamientos materiales influyen en los valores y significados culturales que dichos grupos elaboran y reproducen. Esta perspectiva permite analizar cómo las subculturas interactúan con la cultura dominante y con las dinámicas de poder, revelando tensiones, disputas y procesos de negociación entre distintos sectores sociales. Asimismo, contribuye a comprender cómo las subculturas coadyuvan en la formación de identidades colectivas, ofreciendo sentidos de pertenencia y diferenciación dentro de la sociedad.

Al enfocarse en las estructuras sociales, esta aproximación permite identificar patrones que dan cuenta de transformaciones más amplias, revelando el potencial de las subculturas como agentes de cambio cultural. Se trata de una herramienta teórica útil para abordar la

complejidad de las interacciones culturales contemporáneas y su impacto en la configuración de la vida social.

Aunque esta perspectiva considera fundamental el papel de los factores socioeconómicos en la formación de identidades culturales, se opta en esta etapa del análisis por no desarrollar dicho aspecto en profundidad, partiendo del supuesto de que los condicionantes económicos están implícitamente reflejados en la configuración de estos grupos subculturales.

Estas relaciones sociales tienen un correlato espacial que se sitúa en el espacio público, particularmente en las calles de la Ciudad de México, donde el Tianguis Cultural del Chopo se desarrolla desde 1980 de manera **no permanente**, sino temporal y recurrente: cada sábado, el Chopo se activa como un nodo de interacción simbólica, económica y cultural. En ese contexto, los grupos subculturales que participan en él reflejan dinámicas más amplias de la sociedad, y su identidad de clase se media por las actividades económicas a las que se dedican, las cuales a menudo están marcadas por la informalidad o la precarización.

Así pues, si previamente se ha planteado el fin del carácter contracultural del TCCh tras su institucionalización como Patrimonio Cultural Inmaterial, cabe entonces preguntarse: ¿es posible categorizarlo ahora como una subcultura? Para responder esta pregunta, hay que abrir una discusión más amplia en las transformaciones de la cultura hegemónica y en las tendencias de cambio social asociadas al tránsito de la modernidad hacia la posmodernidad.

Reflexiones finales

Sin duda, el estudio de la cultura es un ejercicio complejo, dada la amplitud del término. Hablar de cultura es hablar de prácticamente todo aspecto del comportamiento humano y su vida en sociedad. Los convencionalismos sobre lo que es o no es cultura dominante o hegemónica se encuentran en constante tensión y movimiento, en tanto la lucha de clases sigue siendo el motor de la historia. La clase dominante impone sus cosmovisiones e interpretaciones del mundo, mientras las clases dominadas, al tiempo que luchan por su emancipación y autodeterminación, también están luchando por legitimar sus formas de interpretar y expresarse en sus propios términos.

El Tianguis Cultural del Chopo nació como convergencia y catalizador de movimientos sociales de expresión y resistencia, de jóvenes esencialmente, universitarios en un inicio, frente a la persecución y represión de un Estado autoritario que impuso, mediante la fuerza legítima, un modelo de sociedad acorde a las necesidades de producción y reproducción del capital.

Particularmente, es posible vislumbrar un punto de partida en la matanza estudiantil del 2 de octubre de 1968, perpetrada por el entonces presidente Gustavo Díaz Ordaz. Diez años después ocurrió la Matanza del Jueves de Corpus, también conocida como El Halconazo, el 10 de junio de 1971, en el marco de la guerra sucia, en la que el gobierno utilizó técnicas de espionaje, persecución y desaparición de grupos disidentes; pero también, frente a la avidez de los jóvenes por manifestarse en torno a la música rock, como se expresó ese mismo año en el Festival de Avándaro.

El TCCh desafió el statu quo del momento, desafió la cultura hegemónica y desafió también al autoritarismo del Estado, ya que no sólo estableció un esquema de intercambio de un género musical que el gobierno había prohibido, sino que creó un espacio de tolerancia y reconocimiento de los “otros”, de los “raros” e “inadaptados”, reconociendo su derecho a existir tal cual son.

En esos términos, no hay duda del carácter contracultural que el TCCh tuvo cuando nació y en años posteriores, rebelándose y resistiendo siempre. Sin embargo, en el constante cambio social, impulsado precisamente por movimientos como éste, donde la música y otras manifestaciones artísticas e identitarias antes proscritas no sólo han ganado aceptación y reconocimiento, sino que han sido impulsadas, celebradas y básicamente incorporadas a la noción de cultura hegemónica, podría parecer que la pérdida del carácter contracultural del Chopo representaría un fracaso y una cooptación por parte del sistema contra el que se rebelaba. Pero la realidad es que constituye un triunfo: una resistencia exitosa que lo llevó a mantenerse legítimo al paso del tiempo, y que, sobre todo, contribuyó a ese cambio social que permitió la inclusión de quienes anteriormente habían sido marginados.

No obstante, es importante señalar que el Estado mexicano actual, y el gobierno tanto federal como de la Ciudad de México que decretó el carácter patrimonial del TCCh, no son los mismos de hace más de cuarenta años, cuando éste surgió. La democracia, el acceso de las clases proletarias al poder y la conquista de derechos antes negados ahora son insoslayables.

Las aportaciones que el TCCh ha hecho a la sociedad mexicana, y particularmente a la Ciudad de México, pueden medirse no sólo en términos abstractos o inmateriales, sino también en materiales y económicos. El Chopo ha sido una fuente de empleo —si bien informal— que ha dado sustento a numerosas familias cuya condición social y educativa no les permitía acceder a empleos formales. Actualmente, su contribución económica también se manifiesta como derrama económica, convirtiéndose en un punto de interés para quienes visitan la capital del país. Aunque esto pueda parecer un tanto banal o superficial, son consideraciones que, en un inicio, hubiesen sido simplemente impensables.

Queda como propuesta de análisis de la categorización teórica del Tianguis Cultural del Chopo como subcultura, pero también, si a su vez las expresiones que tienen lugar en su interior pueden considerarse subculturas. Lo anterior no se vislumbra sencillo, especialmente si tenemos en cuenta las nociones de la modernidad y la posmodernidad, la difuminación de los grandes metarrelatos, y la cultura dominante que se fragmenta en expresiones cuasi individuales y aisladas, sólo en función de lo que ofrezca una respuesta inmediata a las necesidades de la sociedad capitalista.

Resulta importante explicar a las subculturas dentro de la academia, ya que ello permite un entendimiento más profundo y matizado de los fenómenos sociales y culturales. En el Chopo se reúnen diversos grupos formados por individuos que, según Clarke et al. (2014), carecen de la capacidad para cambiar las estructuras sociales, pero logran hacerse visibles mediante la creación de subculturas. Estos individuos se adaptan y se diferencian al formar grupos alternativos. Desde este punto de vista, los autores destacan la existencia de una cultura más amplia que incluye pequeños grupos que mantienen sus propias características y estructuras, contribuyendo así a la diversidad cultural.

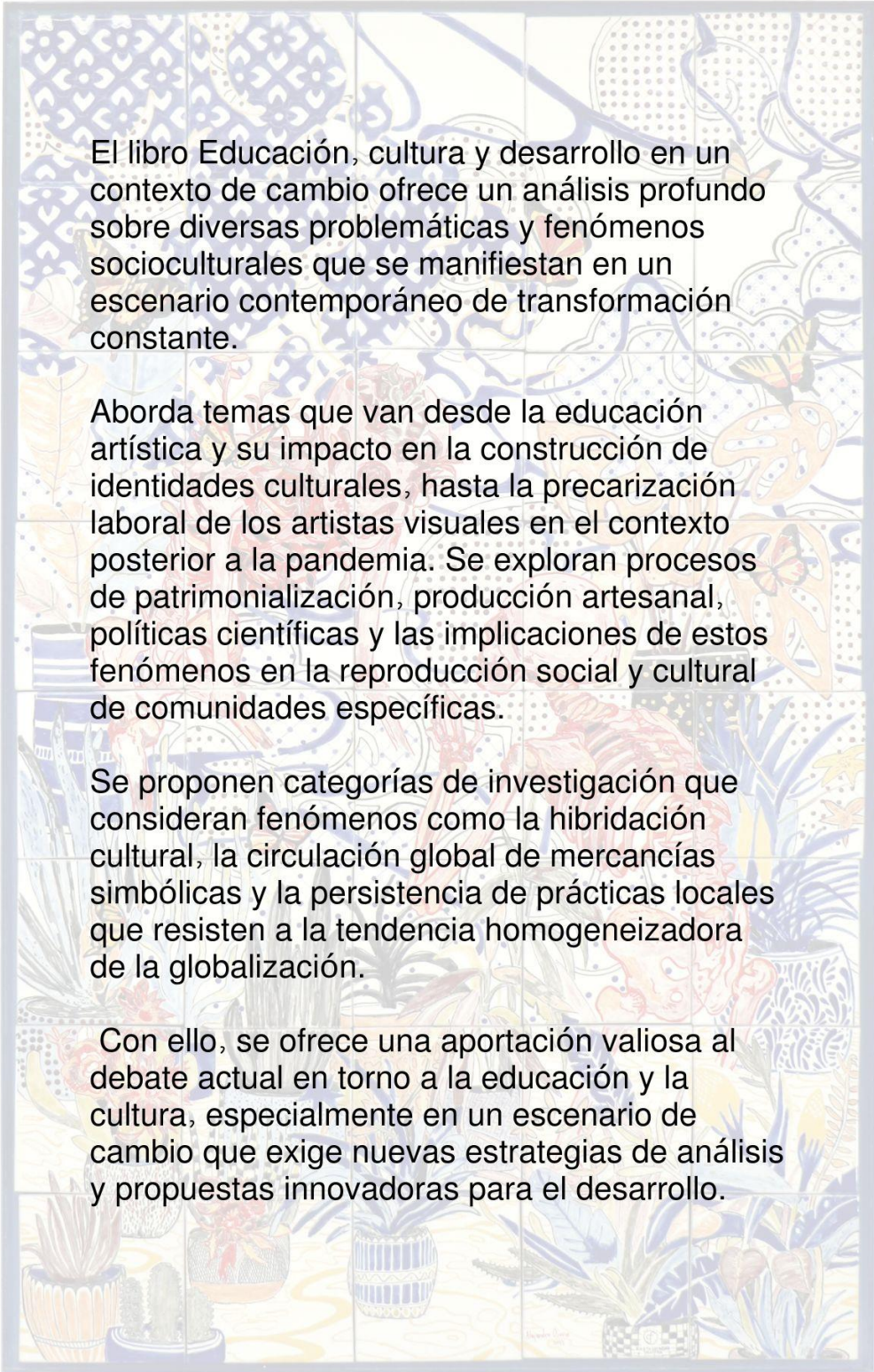
Referencias

- Agustín, J. (1996). La contracultura en México. La historia y el significado de los rebeldes sin causa, los jipitecas, los punks y las bandas. (Tercera). Grijalbo.
- Boudreau, Julie- Anne, Castillo, Ramírez Guillermo, Hernández Chelico Javier, Medina Rincón Guadalupe Leslie, Díaz Gutiérrez Tercero, Gómez Sánchez Santiago, Huerta Ratia Alejandro Javier, Agüero Cheix Manuel, Agüero Herrera Antonio Jordi, & Ávila Farfán Alejandra Adriana. (2022). *El Tianguis Cultural del Chopo. Historia y presente de un espacio cultural urbano*. (Primera edición). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía.
- Canal once (2023) *Especiales del once – Tianguis cultural del Chopo. Patrimonio de la CDMX* [Documental]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=tur2AZO6Deg>
- Clarke, J., Stuart, H., Jefferson, T., & Roberts, B. (2014). Primera parte. Teoría (Primera Edición). Traficantes de sueños, pp. 0-0.
- Cobos, T. L. (2010). *Animación Japones y globalización: la latinización y la subcultura otaku en América Latina*. 72, 1–29.

- Cortés, T. (2008). *Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación?* *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 257–271.
- Dezcallar, R. (1984). *Contracultura y tradición cultural*. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 37, 209–237.
- Domínguez, P. (2001). *El tianguis del Chopo: un espacio alternativo en la ciudad*. En *Ciucuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 8(22), pp. 59-69.
- Fischer de la Vega, L.E. (2021). *La subcultura friki en la Ciudad de México y su efecto mercadológico de consumo*. 1–17.
- Galán, F. J. (2022). Espacios contraculturales en San Cristóbal de Las Casas alrededor del movimiento zapatista en 1994. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana, Número 15*(15). <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0208>
- García, F. (2012). *Cultura, subcultura, contracultura “Movida” y cambio social (1975-1985)*. *Actas del III Congreso Internacional de Historia de Nuestro tiempo*, 301–310.
- Garnelo P, I. (2022). *Una propuesta para la conceptualización y operacionalización del término subcultura política*. 2, 91–107. <https://doi.org/se>
- Gramsci, A. (1985). *Cuadernos de la cárcel. Los 6 Tomos* (Era, S.A de C.V). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Greco (2008). *Diccionario de sociología*. Editorial Biblos. Buenos Aires Argentina.
- Hall, S. & Jefferson, T. (Eds.). (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra* (Traficantes de sueños). Traficantes de sueños.
- Hebdige, D. (2004). *Subcultura, el significado del estilo*. Paidós.
- Hernández, J. (2022). *Las subculturas de internet: Implicaciones en la desinformación* (Primera Edición). El colegio de la frontera norte.
- Herrera, B. (2017). Cultura y contracultura: Observaciones periféricas. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 108, 273–283. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i108.3833>
- Kroeber A. y Kluckhohn C. (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Peabody’s museum of Archeology and Ethnology. University of Harvard. Massachusetts
- López, I. (2000). Marx, Lenin y Gramsci. *ISLAS*, 42(124), 122–139.

- Marroquín, E. (1975). *La contracultura como protesta. Análisis de un fenómeno juvenil* (Primera). Joaquín Mortiz.
- Pérez, S.P. (2023). *Tensiones de la noción civilización-barbarie dentro del despliegue de la subcultura punk americana*. 53.
- Rafael, R. D., & Ribeiro, L. A. (2014). Cultura e contracultura: Ferlinghietti. *Revista Criação & Crítica*, 13, 127–137. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v0i13p127-137>
- Ramírez, G. C. (2020). *Tianguis del Chopo: Espacio urbano de regulación/transgresión*. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(3), 557–585.
- Rhum, M (2000). Subculturas. En *Diccionario de antropología*. (número de edición, p. 500).
- Robles, V. (2018). *Variaciones de identidad dentro de la cultura metal; estudio de jóvenes seguidores en “El Chopo”*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roszak, T. (1981). *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su posición juvenil*. Kairós.
- Sanz-Marcos, P., & Elías-Zambrano, R. (2020). Experiencia comunitaria del consumo de marcas. De la subcultura de consumo a la tribu consumidora. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 69–83. <https://doi.org/10.15178/va.2020.151.69-83>
- Taylor, E.B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. Londres, Inglaterra.
- Torres, V. A. (2013). *Metal, subcultura con identidad social*. En *Alofonía*, No.0 (1), pp. 5-12.
- Varela, L. (2024). *K-pop Dance Covers: Reclamando las calles desde la subcultura del K-Pop en España*. *Historia Actual Online*, 63, 165–180. <https://doi.org/10.36132/kfmsn194>
- Williams, R. (2003). *Palabras Clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad* (Nueva Visión SAIC). Nueva Visión.
- Wolf, R. E. (2001). *Conceptos polisémicos. Figurar el poder: Ideologías de dominación y crisis*. México: CIESAS, pp. 39 - 92.

Esta primera edición de *Educación, Cultura y Desarrollo en un contexto de cambio*, estuvo a cargo de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y se publicó el mes de noviembre de 2025 en formato electrónico en internet.



El libro Educación, cultura y desarrollo en un contexto de cambio ofrece un análisis profundo sobre diversas problemáticas y fenómenos socioculturales que se manifiestan en un escenario contemporáneo de transformación constante.

Aborda temas que van desde la educación artística y su impacto en la construcción de identidades culturales, hasta la precarización laboral de los artistas visuales en el contexto posterior a la pandemia. Se exploran procesos de patrimonialización, producción artesanal, políticas científicas y las implicaciones de estos fenómenos en la reproducción social y cultural de comunidades específicas.

Se proponen categorías de investigación que consideran fenómenos como la hibridación cultural, la circulación global de mercancías simbólicas y la persistencia de prácticas locales que resisten a la tendencia homogeneizadora de la globalización.

Con ello, se ofrece una aportación valiosa al debate actual en torno a la educación y la cultura, especialmente en un escenario de cambio que exige nuevas estrategias de análisis y propuestas innovadoras para el desarrollo.