



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN HISTORIA DEL ARTE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA**

**DESPLAZAMIENTOS EDUCATIVOS EN LA PRÁCTICA ARTÍSTICA COLECTIVA  
DURANTE LA GUERRA SUCIA EN MÉXICO (1972-1982)**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN HISTORIA DEL ARTE**

**PRESENTA:  
CARLOS NICOLÁS PRADILLA MOLINA**

**TUTORA PRINCIPAL  
HELENA CHÁVEZ MAC GREGOR  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS**

**TUTORES  
LUIS ADRIÁN VARGAS SANTIAGO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS  
DANIEL MONTERO FAYAD  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS  
RITA EDER ROZENCWAJG  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS  
MÓNICA AMIEVA MONTAÑEZ  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS**

**CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE, 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>9</b>
1. Cuestiones metodológicas	18
2. Desplazamientos educativos	24
3. El contexto General	30
4. El recorte sensible de la Guerra Sucia	35
5. Contra la emancipación como donación	40
6. Autogestionar la educación	44
7. La socialización del arte	49
8. Descripción de casos	54
<b>1. Entre la lucha por el poder y los imaginarios del mundo por venir</b>	<b>59</b>
<b>Escuela Popular de Arte (1973-1974)</b>	
1. Diseño y experimentación a la currícula	62
2. Los artistas, el movimiento estudiantil y la organización colectiva	65
3. La universidad entre fuego cruzado	69
4. Contra la imposición de agendas y recursos formales	76
5. Frente a la mirada autoritaria del partido	89
6. Fundar una escuela como parte de una guerra de posiciones	93
7. Conclusión: la organización como eje de la educación artística	96
<b>2. Ocupar y refuncionalizar los espacios de la producción cultural</b>	<b>100</b>
<b>Taller de Arte e Ideología (1974-1977)</b>	
1. La herencia de Siqueiros	104
2. Lo común-dialógico	109
3. Lo público del arte público	115
4. Una diversidad de sentidos	117
5. Una política contextual	123
6. Conclusión: el reacomodo del programa del arte público	128

**3. Lugares posibles de la comunicación paralela 133*****Periódico Vivo* y el Paquete didáctico de comunicación plástica y gráfica (1976-1978)**

1. “Ante la crisis, el arte debe socializarse” 134
2. Imaginarios del foquismo cultural 137
3. *Periódico Vivo*: el espacio como detonador de debate y contrainformación 141
4. Paquete didáctico: ¿dónde está lo comunitario? 151
5. Dilemas del foquismo cultural 160
6. Conclusión: los focos de iniciativas 164

**4. Herramientas no prescriptivas 167*****Pasos a la socialización del arte* (1977-1978)**

1. Los lugares de las fisuras 168
2. El artista como profesor 173
3. Pasos hacia la socialización del arte: eludir al museo, el mercado y la crítica 177
4. El horizonte de los manuales 185
5. Mudar los marcos operativos: el editor con huaraches 189
6. Conclusión: la autonomía como eje de la socialización 195

**5. Pensar *en* y *desde* el entorno 199****Grupo Germinal (1977-1982)**

1. La educación al centro 203
2. Nadie libera a nadie, nadie se libera solo 212
3. ¿Afectar todo el proceso? 221
4. Potencias del arte-educación 228
5. Conclusión: la educación como práctica artística 233

**Conclusión: mudar las formas de transmisión de conocimiento y cocreación de los imaginarios del mundo por venir 236****Bibliografía 241**

No hay un “pienso”, sino un “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el “pienso”, y no al contrario.

Esta coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, se da en la comunicación.

[...]

La comunicación implica una reciprocidad que no puede romperse.

No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función:  
cognoscitiva y comunicativa.

[...]

...la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente.

Paulo Freire<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (México: Siglo XXI, 1973), 74-75, 78-79

## Presentación

A esta investigación la motiva el interés por conocer más acerca de aquellas prácticas colectivas que recurren a las herramientas de la producción cultural para posibilitar espacios de la emancipación social<sup>2</sup> fuera del régimen expositivo. Se trata de prácticas que no pasan por museos o galerías, exposiciones o programas públicos dentro de estos, así como tampoco por el sistema de prensa y crítica artística o el mercado del arte y que, por ende, no se someten a sus ritmos, exigencias y políticas de visibilidad. Este interés está estimulado por la necesidad de distinguir algunas estrategias de lo que ha tendido en llamarse arte-educación durante la última década y la incorporación al campo de una serie de recursos teórico-prácticos vinculados a la pedagogía. Estos no se limitan a los espacios de la mediación y los programas públicos de museos, sino que reclaman el lugar de la educación como un medio más de lo artístico, un modelo interpretativo o, incluso, un “estilo”.<sup>3</sup> La pregunta aquí se orienta a entender qué tipo de lugar reclaman.

En años recientes, en el diálogo y el trabajo con colegas, ha surgido la necesidad de generar espacios de estudio entre colectividades y organizaciones de artistas y productores culturales de orígenes diversos. No como gestos ejemplares o para su puesta en circulación espectacular, tampoco como eventos performáticos en salas de exposición, sino como un interés centrado en la charla, el estudio o la reunión alrededor de la comida que se ha cultivado sin fuegos artificiales y muchas veces a puerta cerrada o en el ámbito vecinal. Este interés por

---

<sup>2</sup> A lo largo de este texto, nos referimos a *emancipación* en un sentido general como liberar, soltar, *separar de la sujeción*, liberar de la *conducción*, de la esclavitud, de la tutela. Guido Gómez de Silva, *Breve diccionario etimológico de la lengua española* (México: Fondo de Cultura Económica, COLMEX, 1998), 246. No obstante, es pertinente aclarar que durante la época se tendió a hablar de *liberación*, cuyo sentido, para efectos de lo que aquí proponemos, resulta restringido, ya que no aludimos solamente a la liberación de la sujeción política, sino también a la creación colectiva de sentidos y de formas de hacer. Cfr. Comité de Estudiantes de la Academia de Bellas Artes, “Proyecto para la creación de la Escuela Popular de Arte de la UAP” (12 de septiembre de 1973). Archivo de Enrique Condés Lara; Grupo Germinal, “Germinal”, en *n Artes Visuales 23* (enero de 1980), 30-31 o Alberto Híjar, “Afectar todo el proceso”, en *De los Grupos, los individuos, Artistas Plásticos de los grupos metropolitanos* (México: Museo de Arte Carrillo Gil/ INBA, 1985), por mencionar algunos ejemplos.

<sup>3</sup> Véase Irit Rogoff, “El giro”, en *Arte y políticas de identidad* vol. 4 (2011), 253-266.

posibilitar espacios de reunión para aprendizajes no institucionalizados o informales es poco visible y difícil de clasificar, sin embargo forma parte de un repertorio de procesos creativos de construcción de conocimiento socializado al que muchas personas involucradas en la producción cultural recurrimos desde hace bastante tiempo.

Organizaciones como Beta Local en Puerto Rico o TEOR/ÉTica en Costa Rica –por mencionar los casos más cercanos–, han tendido a ponderar dos factores en sus políticas: la dirección colectiva y el tránsito de una lógica expocéntrica –basada en la producción de objetos– hacia grupos de estudio, residencias no productivas y espacios de encuentro centrados en un proyecto vincular de materialidades más bien construidas en la coproducción de sentido a través de la confluencia de los cuerpos.<sup>4</sup> Los diálogos con colegas de estas organizaciones, así como con el Grupo de domingos o el Taller de Producción Editorial,<sup>5</sup> se han centrado en el estudio pausado y largo, pocas veces sujeto a la lógica del calendario expositivo o los programas públicos. Su vuelco dialógico no espectacular pone al centro una recomposición de los modos de hacer, de ser y de decir en colectivo alrededor de sentidos diversos del trabajo de la cultura.<sup>6</sup>

Reconocer estos enfoques en el presente arroja preguntas a las estrategias y motivos de las prácticas de periodos anteriores en donde la construcción de espacios de aprendizaje tuvo un

---

<sup>4</sup> Actividades menos vistosas que resultan difíciles de justificar frente a juntas directivas y patronos acostumbrados a financiar exposiciones, catálogos o producción de obra como elementos tangibles físicamente.

<sup>5</sup> El Grupo de domingos es un grupo de estudio, traducción y escritura fundado por Jessica Goggan y Mônica Hoff donde participamos Ignacia Biskupovic, Renata Cervetto, Lola Malavasi, Nicolás Pradilla y Mariela Richmond. Se conformó originalmente en 2020 alrededor del estudio y traducción de textos del curador brasileño Frederico Morais y su proyecto *Domingos da criação* (1971). [osdomingos.org](http://osdomingos.org). El Taller de Producción Editorial (TPE) fue una cooperativa de estudio, producción y distribución de publicaciones alojada por la Cooperativa Cráter Invertido en la que participaron editoriales como hormiguero, Vacaciones de Trabajo, Islario, S-ediciones, SubVerzines, Cráter Invertido, Zúngale y taller de ediciones económicas entre 2016 y 2019.

<sup>6</sup> Jacques Rancière, *El desacuerdo. Política y filosofía* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1996), 58. Al menos desde la Documenta X se ha insistido en hablar del carácter conversacional multidisciplinar hospedado por el arte recurriendo a su infraestructura existente y presupuestos. Estos espacios tendieron a posibilitar diálogos que no están sujetos al rigor de la academia o los rígidos marcos institucionales habituales. Podríamos pensar que abren un espacio generoso a la elucubración de otros horizontes. Sin embargo, como cuestionó Irit Rogoff cuando comenzaba a hablarse de un giro educativo, estos marcos espectaculares se han fincado demasiado en asumir la reunión acorde a una lógica programática y tal vez no se le ha dado mayor valor a los debates que de ahí han surgido. Rogoff, “El giro”, 262.

rol persistente. Esto lleva a reconsiderar la historización de la práctica colectiva durante la Guerra Sucia como una de sujetos políticos que reclaman para sí mismos instancias y capacidades de enunciación que no se reconocían y cuya identificación produce nuevos marcos de representación –que no necesariamente tienen que ver con la producción bi o tridimensional expositiva, sino como imágenes del mundo por venir que se cristalizan en el encuentro físico de las personas y sus modos de relación en el presente.<sup>7</sup>

En las últimas décadas, la educación formal ha tendido hacia un modelo acumulativo de competencias técnicas mensurables. Asimismo, la comodificación de la producción cultural que propone el paradigma neoliberal de las economías creativas torna urgente el reclamo de espacios de puesta en común y cocreación de sentidos diversos del mundo más allá de su rentabilidad económica y simbólica. Esta tesis busca aportar una relectura histórica de la relación que tuvieron artistas y productores culturales con la educación durante un periodo de muda de sentidos que en muchas formas reverbera en las urgencias del presente.

Durante el proceso de escribir acerca de las estrategias educativas de los setenta, junto con estudiantes con quienes he tenido el placer de dialogar y aprender, hemos tratado de descentrar nuestro hacer de los roles asumidos por los relatos de la aceleración capitalista. Por diversas vías hemos especulado acerca de posibles salidas al imaginario fósil. Estas provocaciones han tratado de pensar colectivamente una producción simbólica en las tramas de la vida que se construya desde la traición al patriarcado, a la monocultura de la acumulación y al binarismo antropocéntrico.

---

<sup>7</sup> Esto no quiere decir que las personas involucradas en los casos aquí estudiados no hayan producido gráfica, publicaciones, objetos escultóricos o proyectos instalativos, sino que aquello en lo que aquí nos enfocamos se localiza en disputa con el régimen expositivo que da pie a la estabilización de estos soportes como aquellos propios de la producción artística y abre otros espacios vinculares de la creación como espacio político.

Buscar mudar los imaginarios hacia tramas relacionales enfocadas en la reproducción de la vida tiene puntos en común con lo que exploró la práctica artística colectiva en el centro del país durante los setenta. Lo que en ese momento se debatió fue modificar estructuralmente las formas de creación que conocemos como arte. Esta transformación se exploró como una puesta en escena del futuro por venir, de su acuerpamiento en el presente. Ese futuro por venir era aquél en el que la potencia de creación está desconfinada de su cautiverio en la división social del trabajo y ocurre como una praxis crítica imbricada en la vida cotidiana. Esta tesis insiste en que los desplazamientos educativos de la práctica artística colectiva de los setenta nos pueden arrojar algunas provocaciones a las crisis del presente precisamente en ese énfasis en la vincularidad y el reconocimiento de la interdependencia. Poner atención a ello potencialmente permite coproducir sentidos divergentes del proyecto hegemónico del crecimiento permanente como vía única y ayudar a descentrar los imaginarios de la creación de su vía productivista, una empresa necesaria frente a la desaceleración energética y la degradación a nivel geológico del planeta.

Nicolás Pradilla,

Ciudad de México, marzo de 2022.

## Introducción

A lo largo de la década de 1970, en el centro del país se conformaron agrupaciones de artistas que apostaron por un trabajo colectivo que desafió las políticas del campo artístico al perseguir un proyecto que rebasaba sus marcos: desestabilizaron la lógica de la autoría individual, el estilo, los espacios de exhibición y la definición misma de campo, los materiales, los soportes y la relación con el público. Esta trama de reactivación de la “producción artística militante”<sup>8</sup> se consideró una nueva ruptura durante la época y trastocó la rebeldía formalista de los cincuenta al comprometerse con la búsqueda de herramientas de autogestión como parte central del proceso artístico.<sup>9</sup> Este cambio de narrativa desplazó la aproximación formal del arte basada en el objeto hacia el cuestionamiento alrededor de un tema presente en los debates artísticos de izquierdas desde la década de 1920: el sentido de las y los artistas en la sociedad, el de sus espacios, relaciones, procesos de trabajo y políticas, es decir, acerca de qué es lo que hacen.

Esta tesis tiene un doble propósito. El primero es entender la manera en que se desplazan los sentidos de la función social de la práctica artística colectiva en el centro del país durante la Guerra Sucia –nombre con el cual se conoce al periodo de persecución política, desaparición forzada, tortura, encarcelamiento y asesinato de presuntos guerrilleros y activistas a lo largo de los años sesenta y setenta. El segundo y el principal es reconocer el lugar que ocupó la educación en estos desplazamientos.

---

<sup>8</sup> Véase, por ejemplo, la presentación de la publicación *Arte-Luchas Populares en México* (México: FMGTC/UNAM, 1978), 2. Aquí habría que notar al menos un par de cosas que se desarrollarán a lo largo de la tesis. Por un lado, que la enunciación de la militancia de las prácticas alude, en realidad, a la práctica de artistas cuyas tendencias políticas de orden diverso se orientan hacia las izquierdas políticas. Por otra parte, que esta militancia no alude a la militancia partidista –frente a la cual hay posturas divergentes que son centrales a la forma que las propias prácticas adquieren– y, en muchos casos, tampoco a un proyecto concreto en común, sino a diversas posturas emancipatorias que tienden a las fricciones con la conducción faccional o partidista.

<sup>9</sup> Rita Eder, “El arte público en México: los grupos”, en *Artes Visuales* 23 (enero de 1980), I.

Durante los setenta se ampliaron diversos debates teóricos y estrategias prácticas iniciadas a lo largo de la década anterior en el escenario sociopolítico del centro del país. Estos permitieron que confluyeran las prácticas artísticas y los movimientos emancipatorios en nuevas rutas de relación a través de las pedagogías críticas. Contribuyeron a este debate una gran cantidad de textos difundidos en México por editoriales como Siglo XXI, Era o el Fondo de Cultura Económica que permitieron agitar el clima político post 68. Libros como *Revolución en la revolución* de Régis Debray (1967) popularizaron la teoría del foquismo guevarista, sugerente en ámbitos artísticos que buscaron escapar a las prácticas de estudio e incidir directamente en la sociedad. Durante los años sesenta se abrió la discusión sobre el lugar de la educación en los procesos emancipatorios desde distintos marcos. La publicación de los dos primeros libros de Paulo Freire: *La educación como práctica de la libertad* y *la Pedagogía del oprimido* (1969 y 1970) generaron una masa crítica de iniciativas que buscaron la transformación social desde una educación liberadora en ámbitos públicos como entre organizaciones civiles diversas. En 1968, la editorial Siglo XXI publicó *La filosofía como arma de la revolución*, de Louis Althusser, que sumó a reconocer el rol de la educación y los medios de comunicación como enclaves estratégicos para la construcción de horizontes alternos a las lógicas de acumulación-dominación. Estos debates agitados por publicaciones, carteles, panfletos, asambleas, cursos, talleres y charlas de pasillo influyeron sustancialmente en la práctica de los artistas formados en la resaca del movimiento estudiantil de 1968, que optaron por establecer frentes de lucha contra los imaginarios del colonialismo cultural al fomentar marcos dialógicos de aprendizaje. Se trata de una ruta que concilia el rol de los artistas entre la producción de un imaginario de agitación social y la intervención concreta.

Como se ha planteado en distintos trabajos, la reactivación estético-política de los artistas en la segunda mitad del siglo XX en el centro del país tuvo como punto de quiebre histórico el 68, sus consecuencias políticas y sociales. Para Cristina Híjar son dos los sucesos en los cuales se cifra la emergencia de la práctica colectiva durante los setenta: el giro formal y organizativo que supuso el movimiento estudiantil de 1968 para estudiantes de arte como Arnulfo Aquino o Jorge Pérez Vega, y una enseñanza artística caduca en los centros de formación artística que impulsó vías autogestivas.<sup>10</sup> Por su parte, Álvaro Vázquez Mantecón dice que si bien se comenzaron a formar grupos desde 1973, es hasta 1977, con la convocatoria a la Bienal de Jóvenes de París que se puede hablar de un movimiento grupal.<sup>11</sup> Sin embargo, esto deja de lado en cierta medida los motivos políticos y las formas que adoptan más allá de las materialidades artísticas reconocidas. Habría que preguntarnos si estas narrativas no han oscurecido la importancia de las formas organizativas como parte de las prácticas mismas dentro de la historización al ponderar una suerte de movimiento artístico o escena. Ya en los años ochenta, Rita Eder planteó una vía compleja que más allá de localizar aquello que es susceptible de inscribirse en el campo de la ortodoxia expositiva, apela a cómo la práctica artística colectiva puso en el centro, en primer lugar la organización de la cultura y cómo esto demandó, a su vez, repensar los soportes, los espacios y los sujetos de los procesos del arte, es decir, la reorganización estructural de su sistema.<sup>12</sup>

En este sentido, el aporte historiográfico de la tesis se encuentra en inscribir el rol de la educación popular como un elemento sustancial a la reorganización política de las colectividades artísticas tras el 2 de octubre y el jueves de corpus en el centro del país; una estrategia de acción

---

<sup>10</sup> Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta* (México: UAM-X, 2008).

<sup>11</sup> Álvaro Vázquez Mantecón, "Los grupos. Una reconsideración", en Cuauhtémoc Medina et al., *La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México, 1968-1997* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006), 194-196.

<sup>12</sup> Rita Eder, "El arte público en México: los grupos", en *Artes Visuales 23* (enero de 1980), I.

política cuyo propósito fue generar marcos organizativos y esbozar imaginarios colectivos para la transformación social. Así mismo, busca abonar a la historia del arte contemporáneo en México al enfocarse en la articulación entre práctica colectiva y educación popular, que se ha tocado tangencialmente –más como una glosa a la producción de obra artística. A su vez, incorpora a la historia de las pedagogías críticas y el activismo político post 68 una lectura de los aportes prácticos y conceptuales de iniciativas propuestas por las colectividades artísticas.

A lo largo de las dos últimas décadas se ha resarcido la deuda historiográfica de los años ochenta y noventa con los grupos de artistas de los setenta. Podemos mencionar los importantes aportes de Vázquez Mantecón y Cristina Híjar, que sitúan su emergencia en el reacomodo crítico-visual post 68. Sol Henaro, desde la Celda Contemporánea (2004-2006) dedicó ciclos a reactivar la memoria de las prácticas de distintos grupos para particularizar sus historias y la exposición *La era de la discrepancia* (2007) les puso en el contexto del periodo largo entre el 68 y los años noventa colocando la obra en un lugar preponderante. En años más recientes, miradas monográficas han profundizado en casos particulares, como la exposición *No Grupo. Un zangoloteo al corsé artístico*, curada por Henaro en el Museo de Arte Moderno (2010); *Proceso Pentágono. Políticas de la intervención 1969-1976-2015* (Pilar García y Julio García Murillo, MUAC, 2015) y *Grupo Mira. Una contrahistoria de los setenta en México* (Annabela Tournon, Museo Amparo, 2017), así como las muestras *Grupo Suma: obra gráfica* (Museo Nacional de la Estampa, 2005) o *Revisión del Archivo: Grupo Suma* (IAGO, 2016), por mencionar un par. A esto podemos sumar trabajos académicos recientes como los de Tania José Alavez (2016) y Yolanda Hernández (2021) sobre Germinal o Getsemaní Guevara Romero sobre el *Comunicado gráfico* de Grupo Mira (2019). El relato, necesariamente panorámico en los primeros trabajos historiográficos, contribuyó a definir un marco de análisis desde *dentro* del campo del arte. Éste

tendió a localizarse dentro de un periodo de la práctica grupal en los breves pero agitados años entre 1977 con la convocatoria a la Bienal de jóvenes de París y 1979, año de la *Sección Anual de Experimentación* en el Auditorio Nacional. Este énfasis contribuyó en gran medida a fortalecer el recorte disciplinario de sus prácticas. Sin embargo en la propia narrativa de sus agentes la fuga aparece de manera reiterada. Cristina Híjar publicó extensas entrevistas que dan cuenta de los entramados entre arte y política que conformaron sus prácticas, así como de la importancia de los procesos organizativos. La recopilación del libro *Frentes coaliciones y talleres*, editado por Alberto Híjar el mismo año en que se presenta *La era de la discrepancia*, hace un intento por ampliar una genealogía de las organizaciones artísticas alrededor de las militancias políticas, que subyace a muchos de los documentos de las agrupaciones publicados en el volumen, cuyo tono es de carácter más político-organizativo que artístico. Una de las inquietudes que mueven esta investigación está en considerar que no es forzosamente en la dimensión expositiva en dónde se encuentra la articulación central de sus prácticas. Se trata de un enfoque que no pone a las obras al centro, sino a la organización desde la educación y las relaciones que establece con la acción política.

El recorte disciplinar que guió la inscripción inicial de las prácticas no objetuales en el dispositivo expositivo a nivel latinoamericano, está en parte influenciado por la esfera discursiva noroccidental de los conceptualismos conformada durante las últimas décadas del siglo XX. Este sesgo de lectura en la historiografía de las relaciones entre arte y política en contextos de persecución en el Cono Sur determinó, al menos hasta la primera década de este siglo, aquello perteneciente al arte y aquellas otras cosas que quedaban fuera, como lo que parecía estrictamente político.<sup>13</sup> Durante los sesenta y setenta, gran parte de las iniciativas

---

<sup>13</sup> Luis Camnitzer, *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation* (Austin: University of Texas Press, 2007), 1.

“conceptualistas” en Latinoamérica giraron alrededor de la comunicación de ideas políticas. En ese sentido, confinarlas al recorte disciplinar del campo artístico constriñe actividades que no se enmarcaron en un solo espacio y que obedecen al contexto de manera preponderante.<sup>14</sup> En muchos casos, en ese contexto politizado, el compromiso de los artistas fue con una vida mejor, algo que también buscaron las pedagogías críticas, campo de acción emergente durante la época que abrazaron en sus procesos. La educación popular se conformó como una contrapedagogía del poder y las herramientas del arte devinieron elementos estratégicos en sus articulaciones en distintos ámbitos latinoamericanos. Podemos remontarnos a pensar en los textos de Simón Rodríguez (1769-1854) o José Carlos Mariátegui (1894-1930) y su crítica a la educación como vector preponderante de la reproducción de las relaciones de poder o en las Escuelas de pintura al aire libre en la ciudad de México, particularmente después de 1923, como proyectos de socialización del arte entre niñas y niños de escasos recursos, que tenían lugar en parques públicos. En los años sesenta, la apuesta de Paulo Freire por una educación en diálogo y liberadora centrada en los contextos propios y sus relatos de opresión. También la apuesta del curador Frederico Morais por sacar los recursos del departamento de educación del Museu de Arte Moderna de Rio de Janeiro al Aterro do Flamengo para realizar actividades abiertas con materiales "pobres" entre todas las personas asistentes durante el endurecimiento de la dictadura militar en Brasil (*Domingos da criação*, 1971); un ejercicio de emancipación creativa e intelectual que trastoca las posiciones fijas de público, artista y crítico a la luz de un imaginario foquista. Muy cercanos a Morais, Lygia Pape (*Divisor*, 1968) y Hélio Oiticica (*Parangolés*, 1964-1979) construyeron relaciones de activación pública durante la época y colaboraron con Morais en fugas de los dispositivos de exhibición de carácter pedagógico excepcional. En Argentina, Víctor Grippo, Jorge Gamarra y A. Rossi construyeron y utilizaron un horno popular

---

<sup>14</sup> *Op. Cit.*, 4.

para hacer pan en el espacio público con un propósito en primer lugar pedagógico y comunicacional bajo el terrorismo de estado de la junta militar (*Horno popular para hacer pan*, 1972). Por ese mismo periodo, en Buenos Aires es de destacar el proyecto de los Talleres de Militancia Plástica de Base de Ricardo Carpani, influenciado por el *Atelier Populaire* del mayo francés, ambos muy enfocados en los dispositivos comunicativos para las luchas estudiantiles y obreras. Caso aparte es el del Grupo Vanguardia de Rosario y *Tucumán Arde* (1968) que entró y salió de espacios expositivos y sedes sindicales para utilizarlos como dispositivos pedagógico-comunicativos sobre explotación laboral y represión política en el contexto agroindustrial argentino, lo que Ana Longoni y Mariano Mestman llamarían una progresiva disolución de las fronteras entre el arte y la política, y que como el cine militante, buscaba abrir discusiones en sitio.<sup>15</sup>

Estos vínculos y otros abordajes que tocaremos más adelante, de la relación entre arte, política y educación en Latinoamérica durante la época, nos permiten reconocer que esta no se trata de una lectura arbitraria, sino la recuperación de una trama alrededor de la educación para la organización política que quedó oscurecida por lecturas que han ponderado hasta ahora la dimensión visual en vínculo con las identidades colectivas de los mismos grupos, más que con iniciativas concretas que en muchos casos difuminan.

La tesis continúa trabajos previos acerca de los talleres editoriales iniciados por artistas y las políticas organizativas alrededor de estos,<sup>16</sup> y enfoca su objeto a partir de *Arte-Luchas Populares* (1979), una publicación realizada en el marco de la exposición y congreso homónimos

---

<sup>15</sup> Ana Longoni y Mariano Mestman, "Vanguardia y revolución: acciones y definiciones por una "nueva estética" argentina, 1968", en *La abolición del arte. XXI Coloquio Internacional de Historia del Arte* (México: IIE/UNAM, 1998), 597.

<sup>16</sup> Nicolás Pradilla (ed.), *Imprentas desobedientes* (México: Taller de Ediciones Económicas, 2015); Nicolás Pradilla, "Manual del editor con huaraches: un modelo de organización colectiva para la subjetivación política mediante seminarios de labor editorial". (Ensayo académico para optar por el grado de Maestro en Historia del Arte, Posgrado en Historia del Arte. Universidad Nacional Autónoma de México, 2016).

organizados por el Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura (FMGTC) en 1978.<sup>17</sup> En este documento, los grupos participantes se presentan enmarcados por los movimientos populares y hacen énfasis en sus iniciativas educativas. En la presentación, el grupo Mira, cuyos miembros participaron en la fundación y elaboración de programas de la Escuela Popular de Arte (EPA) en Puebla a principios de la década, subraya la importancia de los medios de comunicación en la formación política: el cómic crítico-didáctico de *Los agachados*, de Rius o la revista de humor crítico *La garrapata*, medios sindicales o el reportaje gráfico. El Colectivo hace una autoevaluación detallada de su “Paquete didáctico de comunicación plástica y gráfica”, puesto a prueba en la colonia Albert-Portales de la Ciudad de México entre 1977 y 1978. El grupo Germinal da cuenta del trabajo en mantas como una actualización pragmática del muralismo y subraya su experiencia pedagógica con jóvenes en Escuinapa, Sinaloa. Por su parte, el Taller de Arte e Ideología (TAI) relata su conformación como una alternativa al curso de estética en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde estudiaron *El Capital* en clave estética, así como textos de Louis Althusser y Bertolt Brecht. La publicación incluye documentación de algunos medios impresos, manuales populares y talleres de comunicación a los cuales se vincularon miembros del FMGTC, así como de otras organizaciones sindicales, de colonos o estudiantiles.

---

<sup>17</sup> Véase *Arte-Luchas Populares en México* (México: FMGTC/ UNAM, 1979). El FMGTC se reorganizó a principios de 1980 y cambió su nombre a Frente Mexicano de Trabajadores de la Cultura para adaptarse a la inclusión de otros agentes que no participaran de la práctica artística colectiva. En este documento se utilizarán FMGTC o FMTC de acuerdo a la época a la que se refiera.



Arte-Luchas Populares. México: Difusión General de Difusión Cultural, UNAM, 1978. Portada y páginas interiores.

*Arte-Luchas Populares* es un ejemplo del cambio de paradigma de la socialización del arte y el rol que tienen en conjunto los espacios de producción, aprendizaje y difusión en el imaginario artístico emancipatorio en los años setenta. Las páginas de esta publicación despliegan imágenes cuya influencia podemos localizar en la tradición gráfica de las izquierdas latinoamericanas, renovada tras la Revolución en Cuba con la adopción de técnicas de síntesis gráfica tomadas de la publicidad comercial. También es reconocible el eco del cartón político en México y la influencia contemporánea de dibujantes como Rius o Palomo; así mismo los elementos gráficos de la prensa sindical de trazos de urgencia contundente. Estos elementos articulan una gramática particular del imaginario artístico que parece más cercano a las organizaciones políticas que a otros productores artísticos de la época. El cruce de este repertorio gráfico con el énfasis en la práctica educativa a su vez apunta a una genealogía que reconoce históricamente el rol fundamental de la educación y los medios de comunicación en los procesos de transformación social. *Arte-Luchas Populares* no sólo delinea un panorama en el cual la comunicación gráfica y la producción de medios de circulación ágil se asumen como tareas de

las y los artistas, sino que es fundamental compartir sus herramientas. Bajo esta mirada, que alude a un desplazamiento respecto a la relación entre el arte y la educación socialmente comprometidos de décadas anteriores, comunicación y pedagogía constituyen elementos de un mismo proceso que no está confinado a las aulas de la educación formal o los muros del arte público.

Esta tesis se enfoca en la Escuela Popular de Arte (EPA) en la Universidad Autónoma de Puebla (1973-1974); los primeros años del Taller de Arte e Ideología (TAI) en la Sala de Arte Público Siqueiros (SAPS) en la Ciudad de México (1975-1977); el *Periódico Vivo*, un programa de conferencias, talleres y proyecciones cinematográficas organizado por los Talleres de Comunicación de la Perra Brava y miembros del TAI en la escuela del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (1976-1977) así como el Paquete didáctico de El Colectivo (1977-1978); el seminario *Pasos hacia la socialización del arte* (1977-1978), coordinado por Felipe Ehrenberg en la Academia de San Carlos, así como el trabajo de enfoque pedagógico del grupo Germinal (1977-1982), cinco casos basados en relaciones de educación escolarizada y desescolarizada como parte importante de la práctica colectiva.

### **Cuestiones metodológicas**

Hay dos elementos que guían esta tesis. Lo primero es que lo pedagógico siempre está presente en los procesos sociales.<sup>18</sup> Lo segundo es que toda producción cultural y artística está socialmente comprometida en tanto carga con una mirada particular del marco en el cual se

---

<sup>18</sup> Esto no quiere decir que todo sea pedagógico, ni que la educación se diluya en otras prácticas, sino que cada proceso social conduce los sentidos por los cuales pugna y a su vez produce significados diversos. Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (Buenos Aires: Colihue, 2017), 17. Para Antonio Gramsci, toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica. Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*. Trad. Carlos Cristos (México: Fontamara, 1988), 56.

inscribe y las formas de su reparto, las cuales reproduce o transforma.<sup>19</sup> La relación entre ambos factores fue central en las preocupaciones de una diversidad de productores culturales durante los años setenta. Toda producción cultural produce sentidos diversos asociados a su ideología de clase y tiene una función pedagógica en tanto conduce un cierto recorte del mundo, es decir, ciertas atribuciones de lugares, funciones, prácticas, fórmulas de convención del valor,<sup>20</sup> etc.

Aquí aludimos a dos nociones que tienden a resultar vagas en su diversidad de acepciones: *socialización del arte y educación*. La socialización del arte o función social del arte, en realidad está conformada por una serie de categorías inestables cuyos sentidos se desplazan temporalmente, suelen referir a prácticas que buscan colocarse fuera de la inscripción burguesa del arte y vincularse con o emerger desde sectores sociales subalternizados.<sup>21</sup> Durante los años setenta, en el centro del país también aludió a la búsqueda material de una producción artística más barata y, por ende, susceptible de transitar en circuitos no especializados, como es el caso de los múltiples, la gráfica o las publicaciones.<sup>22</sup> Una tercera acepción que implica a ambas y se urde con la educación es aquella que plantea que un arte socializado es aquel producido por el

---

<sup>19</sup> Durante los setenta se aludió a que se trata de una prácticas ideológicas de clase. Véase, por ejemplo, Nicos Hadjinicolaou, *Historia del arte y lucha de clases* (México: Siglo XXI, 1974). Actualmente esta lectura unidimensional de la confrontación social demanda un conglomerado más complejo de relaciones expresadas desde el poder hegemónico, las contrahegemonías y una diversidad de posiciones entre éstas y sus divergencias.

<sup>20</sup> Verónica Gago, *La razón neoliberal* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2014), 21.

<sup>21</sup> En las últimas décadas se han planteado categorías como *arte socialmente comprometido*, *práctica socialmente comprometida* o *práctica social*, que al igual que socialización del arte, resultan porosas. Estas han tendido a describir prácticas colaborativas y participativas que, aunque suelen lidiar con temas políticos, su rasgo distintivo es que involucran a las personas como medio o material. Véase “Socially Engaged Practice”, en “art terms”, Tate, en [tate.org.uk/art/art-terms/s/socially-engaged-practice](http://tate.org.uk/art/art-terms/s/socially-engaged-practice); Pablo Helguera, *Education for Socially Engaged Art. A Materials and Techniques Handbook* (Nueva York: Jorge Pinto Books, 2011), o Claire Bishop, *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectaduría* (México: Taller de Ediciones Económicas, 2016). A diferencia de estos términos de más reciente cuño, la socialización es un proyecto histórico más cercano a la política que al arte. Si bien se asocia con las primeras vanguardias, particularmente con los proyectos productivistas y constructivistas soviéticos, el foco, más que incorporar “lo social” al campo artístico, se orientó a brindar las herramientas artísticas al cambio social.

<sup>22</sup> Este es, por ejemplo, el sentido que le atribuye Felipe Ehrenberg a la socialización, que tiene en su centro la relación entre la subsistencia material de los artistas y la circulación de obra accesible en esferas amplias no especializadas. Véase “Herramientas no prescriptivas. *Pasos a la socialización del arte (1977-1978)*”.

pueblo, que ha tomado los medios de producción artística y difuminado la distancia entre artistas, espectadores y crítica.<sup>23</sup>

Estas definiciones toman distancia de las pedagogías artísticas –y lo que desde finales de la década de los noventa dentro del campo expositivo se ha llamado arte participativo–, que han tendido a fungir más como la escenificación de ideales que como formas de afectación estructural de la relación producción-consumo del trabajo cultural.<sup>24</sup> Esto último es lo que parecen buscar las iniciativas aquí abordadas. No obstante, la socialización del arte en el centro del país, como en diversos ejemplos latinoamericanos durante la posguerra, se escurre entre grietas. No se trata de proyectos artísticos socialmente comprometidos elaborados para el régimen expositivo, sino de iniciativas políticas que recurren a las herramientas y sujetos del arte y el trabajo cultural –como en algunas ocasiones también a sus espacios.

Como veremos a lo largo de la tesis, las y los artistas y trabajadores de la cultura insistieron en abandonar las formas de producción-circulación y los roles asumidos en los espacios del campo artístico hasta entonces. Sin embargo, no abandonaron las herramientas del arte y el autoreconocimiento como artistas y productores culturales. Al cuestionar sus sentidos más allá de la división social del trabajo, reivindicaron el campo de posibilidades que el arte representa más allá de sus espacios y formas instituidas. Buscaron emanciparse de la sujeción de sus atribuciones disciplinarias, de sus formas de circulación y la relación de clase que parece

---

<sup>23</sup> Esta es, por ejemplo, la definición que grupos como El Colectivo proponen al hablar de socialización. Véase el capítulo “Lugares posibles de la comunicación paralela. *Periódico Vivo* y el Paquete didáctico de comunicación plástica y gráfica (1976-1978)”.

<sup>24</sup> Claire Bishop, por ejemplo, es crítica de la estética relacional de Nicolas Bourriaud al alegar que los ejemplos en los que se basa, a pesar de aludir al contexto social de las relaciones humanas, en realidad, más que apelar a la intersubjetividad están inscritos en estructuras expositivas y de escenificación. Claire Bishop, *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectaduría*. Fabiola Iza (trad.) (México: Taller de Ediciones Económicas, 2016), 12, 14. Tampoco se trata de una actualización del paradigma brechtiano, tal vez por vía de Boal, de la escenificación como una forma de contramodelo colectivista o de cohesión social opuesto a la espectacularización mercantil del imperialismo norteamericano, sino de la coproducción de los temas a debate y las formas de socialidad, de sus herramientas concretas y localizadas. Este sería otro factor para tomar distancia de la acepción –común hoy en día– de las pedagogías artísticas o de la práctica social.

llevar implícita. En vez de los materiales nobles y las técnicas reconocidas por los talleres de la academia, recurrieron a materiales industriales y baratos más bien cercanos a las artes gráficas, la pintura acrílica industrial disponible en tlapalerías o las publicaciones.<sup>25</sup> No se abandonó el arte como espacio de potencia, mas se desestimaron estratégicamente sus aparatos de distribución al considerarlos burgueses y, por ende, las formas de producción-circulación que este ha reproducido en el capitalismo. En ese sentido, se defendió como un espacio de potencia para la creación colectiva de imaginarios del mundo anhelado, en donde las herramientas conceptuales de las artes visuales, del teatro o el cine contribuyeron a ensayar aquello que se persiguió por la vía política. Como planteó Néstor García Canclini en sus tesis y antítesis sobre la inutilidad del arte,<sup>26</sup> las búsquedas de los modelos conceptuales de la función social del arte se orientaron a la transformación de las relaciones de la producción cultural y artística: las instituciones, los sujetos y lo que hacen en relación para la coproducción de imaginarios de otros presentes posibles.

En esta investigación, las nociones pedagogía y educación se entrecruzan, no obstante llevan generalmente sentidos en donde a) lo *pedagógico* se refiere a aquello preestablecido por un orden, una cierta mirada; se trata de aquello que tiene un rol de conducción previo a los procesos, un cierto propósito,<sup>27</sup> y b) *educación* alude al proceso de transmisión de conocimientos que ocurre dentro y fuera de la instrucción formal, no formal o informal y que produce sentidos

---

<sup>25</sup> Este es un proceso que se echó a andar en los planes de estudio de San Carlos desde 1966, sin embargo estuvieron orientados a formar profesionales gráficos para la industria –como es el caso de los cursos adicionales de dibujo publicitario e impresión tipográfica, incluidos dentro del plan de estudios de Artes Plásticas antes de que se fundaran las carreras de Comunicación Gráfica y Diseño Gráfico, o incorporar materiales y técnicas de la industria a formatos y procesos artísticos reconocibles como la pintura y la escultura, un proyecto iniciado por Siqueiros y que desde diversos espacios abrazaron otros artistas como Manuel Felguérez o Alberto Gironella durante la segunda mitad del siglo XX.

<sup>26</sup> Néstor García Canclini en “La participación social del arte: el porvenir de una ilusión”, en *Hueso Húmero* n° 5-6 (1980), 66-74.

<sup>27</sup> La noción *pedagogía* será entendida aquí como conducción de sentido. En su origen etimológico, *pedagogo* alude al esclavo que lleva a los niños a la escuela y los cuida en casa, que los conduce y acompaña, les dirige. Guido Gómez de Silva, *Breve diccionario etimológico de la lengua española* (México: Fondo de Cultura Económica, COLMEX, 1998), 527.

diversos y múltiples.<sup>28</sup> Habrá que acotar, no obstante, que hay una distinción entre el *discurso pedagógico*, entendido como la sobredeterminación de las prácticas y sentidos de la reproducción o transformación de capacidades y aptitudes y los *elementos pedagógicos* articulados en toda práctica social como una *relación político-pedagógica* o una *función pedagógica*, por ejemplo, de los procesos políticos. De acuerdo con Adriana Puiggrós, en toda institución hay momentos de sobredeterminación de un discurso pedagógico, por lo tanto no es necesaria la adscripción a un aparato educativo para que éste sea considerado pedagógico. Abrazar la multiplicidad de sentidos de la educación en esta definición alude a mirar críticamente posiciones epocales mecanicistas y esencialistas que atribuyen un sentido único en la reproducción ideológica a la instrucción pública, principalmente a partir de asumirla como un aparato presuntamente ocupado política e ideológicamente por la burguesía, como mero reflejo de las relaciones económicas, como propusieron autores como Louis Althusser.<sup>29</sup>

Esta relación paternalista basada en la explicación como mito de la pedagogía divide entre quien conoce y quien ignora, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos,<sup>30</sup> y es un espacio de disputa central a las exploraciones de otras formas de producción-circulación del trabajo artístico que aquí revisamos. Esta división binaria marca una distancia infranqueable y una cuestión política en el seno mismo de la transmisión del conocimiento y los elementos pedagógicos implícitos en las prácticas –incluidas las artísticas–, pues asume como presupuesto la desigualdad cuyo propósito es verificar.<sup>31</sup> Frente a esta relación de subordinación, el repertorio de estrategias adoptadas por las y los artistas del centro del país que abrazan la educación durante los setenta disputan en muchas ocasiones estas formas de violencia simbólica. Lo hacen al

---

<sup>28</sup> Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (Buenos Aires: Colihue, 2017), 18-19.

<sup>29</sup> Puiggrós, *La educación popular en América Latina*, 30. Louis Althusser, “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, en *La filosofía como arma de la revolución* (México: Siglo XXI, 1968).

<sup>30</sup> Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (Barcelona: Laetres, 2003), 23.

<sup>31</sup> Rancière, *op. cit.*, 12.

incentivar capacidades, reconocerse y elaborar a partir del reconocimiento de la igualdad como proceso de emancipación.<sup>32</sup>

Por *educación formal* entendemos aquella de carácter institucional y cronológicamente graduada basada en una estructura más o menos jerárquica. La *educación no formal* consiste en aquellas actividades educativas organizadas y sistemáticas con un deliberado énfasis en la instrucción y el programa que se llevan a cabo fuera de la estructura del sistema formal. La *educación informal*, por otra parte, es el proceso de adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes a través de experiencias cotidianas que dura toda la vida y suele ocurrir sin mediación previa.<sup>33</sup> Cabe aclarar que esta categorización, utilizada durante los años setenta y ochenta, no pretende establecer una diferenciación jerárquica respecto a la calidad de los procesos, sino sólo señalar entornos de aprendizaje diferenciados por sus modos de operación.

En esta tesis, la noción de *educación popular* enmarca la mirada del trabajo de la cultura volcado en procesos educativos. La educación popular es aquella que asume la capacidad de la educación para incidir en los procesos de transformación social, cuyo sujeto es el pueblo –como contradicción del bloque de poder–, y su lectura se hace a partir de las relaciones de producción, políticas e ideológicas.<sup>34</sup> La educación popular pondera aquellos significados arraigados contextualmente y articulados de manera espontánea y diversa en sentidos divergentes con respecto a la jerarquización de importancia cultural, social y política que apunta a la consolidación de la cultura hegemónica.<sup>35</sup> La educación popular busca la historización y el

---

<sup>32</sup> *Op.cit.*, 11. Esta no es una tarea consciente y tiende a caer en relaciones contradictorias con los contenidos que se compartieron en seminarios, talleres, círculos de estudio y otros dispositivos pedagógicos de la época. Sin embargo nos parece importante señalar cómo esa diversidad de sentidos descentra a los sujetos de la educación y el trabajo cultural en sus estrategias basadas en los espacios de la producción cultural.

<sup>33</sup> Thomas J. La Belle, *Educación no formal y cambio social en América Latina* (México: Nueva Imagen, 1980), 43-44.

<sup>34</sup> Puiggrós, *op. cit.*, 27, 33.

<sup>35</sup> De acuerdo con Puiggrós, la instrucción pública latinoamericana utiliza la incorporación de demandas populares subordinándolas a aquellas que provienen de los sectores dominantes estableciendo sistemas de oposiciones que descalifican a sectores subalternizados de acuerdo a las prácticas y sentidos producidos por estos. *Ibid.*

análisis de las realidades propias y las estructuras que sostienen las desigualdades desde procesos colectivos que apuntan a establecer frentes críticos al poder desde las prácticas.

### **Desplazamientos educativos**

Hablamos de desplazamientos dado que en el país, desde la década de 1920, hubo una insistencia en comprometer socialmente la práctica entre artistas de izquierdas. No obstante, tras el cisma de la persecución política entre las décadas de 1960 y 1970, hubo traslados de las estrategias de la socialización del arte del paternalismo del arte público de la primera mitad del siglo hacia la búsqueda –a veces infructuosa– de marcos dialógico-redistributivos. Como veremos a lo largo de este trabajo, estos tendieron a cuestionar las asignaciones de lugar de los sujetos del proyecto emancipatorio.

Durante la primera mitad del Siglo XX, David Alfaro Siqueiros elaboró un programa teórico del arte público socialmente comprometido que durante los setenta circuló entre productores culturales. Su proyecto de socialización nos permite trazar sucintamente hacia dónde se desplaza el enfoque en los años posteriores al 68 y comenzar a señalar sus particularidades. Siqueiros mantuvo contacto estrecho con Alberto Híjar durante sus últimos años de vida. El segundo a su vez fue uno de los principales responsables del discurso artístico-político de los grupos durante los años setenta. Ana Cecilia Lazcano se encargó del archivo de Siqueiros en la SAPS, el cual organizaron, estudiaron y difundieron desde el TAI y en su labor docente. Lazcano fue profesora en la Universidad Iberoamericana, el Colegio de Ciencias y Humanidades y La Esmeralda, donde dio clases al grupo Germinal. Mauricio Gómez Morín y Carlos Ocegüera, dos de sus miembros, utilizaron diversos textos de Siqueiros en la currícula del Taller de Gráfica Monumental en la UAM Xochimilco durante los años ochenta.

En términos generales, la socialización del arte desde la década de 1920 estuvo orientada por una mirada propagandista y doctrinaria<sup>36</sup> que consideró el arte al servicio del proletariado como una donación a las masas. Este proyecto de arte público que se gestó mediante financiamiento estatal y se entendió como una lucha estético-educativa,<sup>37</sup> asumió la pedagogía en su sentido de conducción autoritaria y, por ende, sostuvo una división que no reconoce la igualdad de inteligencias e infantiliza al sujeto colectivo histórico del proceso emancipatorio. El programa de un arte colectivo socialmente comprometido se encuentra así mismo delimitado por una lógica jerárquica de conducción, en donde “lo colectivo” consiste en la tutela de un grupo de alumnos que participan en la producción de la obra de un maestro.<sup>38</sup> Para Siqueiros, el factor técnico estuvo ligado a la determinación de suscribir al desarrollo tecno-científico, la

---

<sup>36</sup> Véase, por ejemplo, David Alfaro Siqueiros, “El arte al servicio del proletariado”, en *Llamada*, órgano de Lucha Intelectual Proletaria, 1 (octubre de 1931). Desde el manifiesto del Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores y Escultores (SOTPE) de 1923, el llamado a “socializar las manifestaciones artísticas” fue recurrente en la retórica de las izquierdas artísticas históricamente ligadas a la Escuela Mexicana de Pintura y particularmente al programa artístico-político de David Alfaro Siqueiros. David Alfaro Siqueiros, et al. “Manifiesto del Sindicato de Obreros Técnicos Pintores y Escultores,” 1923, *El Machete*, 7 (junio de 1924), (mecanuscrito), 2. Archivo Sala de Arte Público Siqueiros, Ciudad de México. Encontramos ecos con matices diversos en planteamientos posteriores del grupo 30-30 (1928), el organismo Lucha Intelectual Proletaria (1931) o la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR, 1934-1937). El propósito de socialización tuvo desde entonces un afán pedagógico reconocible en las distintas aproximaciones al problema, a sus sujetos y a la forma en que se entiende el rol de las y los artistas. Siqueiros estuvo muy involucrado con el SOTPE, Lucha Intelectual Proletaria y la LEAR. *El Machete*, el periódico fundado por el SOTPE, pasó pronto a integrarse al PCM como órgano de su Comité Central y tanto Lucha Intelectual Proletaria, como la LEAR se han considerado órganos creados a instancias del Comité Central del partido. Véase Alberto Híjar (comp.), *Frentes, coaliciones y talleres. Grupos visuales en México en el siglo XX*. (México: Juan Pablos/ CNCA, 2007), 50, 81, 91. Es significativo que Híjar haya reunido en un libro manifiestos de organizaciones artísticas de la primera mitad del siglo XX con documentos del auge posterior de la práctica colectiva de los setenta. Su cercanía con Siqueiros durante los sesenta y primeros setenta, así como el acceso a documentos de las diversas organizaciones de artistas en las que el pintor participó sirvieron de ejemplo de algunas de las declaraciones de principios del TAI o el FMGTC, y punto de partida de los planteamientos de varias de las organizaciones artísticas en diálogo, en ocasiones discrepante, con Híjar.

<sup>37</sup> David Alfaro Siqueiros, et al. “Manifiesto del Sindicato de Obreros Técnicos Pintores y Escultores,” 1923. *El Machete*, 7 (junio de 1924), (mecanuscrito), 3.

<sup>38</sup> En esta relación vertical, la colectividad se enuncia bajo el nombre de un grupo, por ejemplo, el Bloque de pintores. David Alfaro Siqueiros, “Los vehículos de la pintura dialéctico-subversiva. Experiencias técnicas del Bloque de pintores (sección Los Ángeles)”. Versión taquigráfica de la conferencia pronunciada en el salón del John Reed of Hollywood (2 de septiembre de 1932). Disponible en [icaa.mfah.org/s/en/item/1238676](http://icaa.mfah.org/s/en/item/1238676)

experimentación y el uso de las técnicas y los novedosos materiales de la aceleración industrial impulsada por los combustibles de origen fósil durante la época.<sup>39</sup>

Tras el paulatino agotamiento del proyecto del arte público financiado por el Estado a lo largo de más de cuarenta años y la emergencia en el México de posguerra de prácticas artísticas de carácter individualista con aspiraciones internacionales, la creciente politización durante los sesenta marcó cambios de ruta en el proyecto del arte socialmente comprometido, esta vez como antagonista del autoritarismo estatal.

Si bien no abandonaron la propaganda como herramienta de concientización, los artistas buscaron también –con resultados diversos– una *redistribución de herramientas, roles, espacios y sujetos del proceso emancipatorio*, al tratar de disolver la brecha que el paternalismo de la “vanguardia revolucionaria” había marcado históricamente con las masas. La emergencia del teatro popular en el país, que afirmó todo fenómeno artístico como un hecho político y moral,<sup>40</sup> es un ejemplo de este desplazamiento. El teatro del pueblo para el pueblo tuvo a grupos representativos como el Centro Libre de Experimentación Teatral y Artística (CLETA), el grupo de teatro de los vendedores ambulantes de Puebla o el grupo chicano Teatro Nacional Aztlán, por mencionar algunos reunidos en el Primer Encuentro Latinoamericano de Teatro Popular de 1974.<sup>41</sup> Proliferaron los talleres con bases sindicales organizados por artistas y miembros de colectivos, como los Talleres de Comunicación de la Perra Brava (TaCo), conformado por Araceli Zúñiga y César Espinosa, quienes coordinaron el Centro de Comunicación Crítica en la escuela sindical del STEUNAM. Así mismo, miembros del Grupo Proceso Pentágono ayudaron a diseñar carteles, avisos, mantas e invitaciones de diversas organizaciones y paulatinamente

---

<sup>39</sup> El pintor alegó en varias ocasiones que sólo se debería recurrir a técnicas viejas en el caso de la reproducción masiva, donde la gráfica y la imprenta resultaban ser los recursos más eficientes durante la época. *Ibid.*

<sup>40</sup> Augusto Boal, *Técnicas latinoamericanas de teatro popular* (México: Nueva imagen, 1982), 15.

<sup>41</sup> El encuentro fue organizado por CLETA. Julio César López, *CLETA: Crónica de un movimiento cultural artístico independiente* (México: INBA, 2012), 110.

generaron talleres en locales sindicales para que los trabajadores ya no dependieran de su apoyo en la producción. De esa manera colaboraron compartiendo herramientas de comunicación para que estos elaboraran sus propios materiales de divulgación.<sup>42</sup> El Taller Independiente de Comunicación, conformado por Paul Rolfe, Nuria Vidal y Esther Hernández impartió talleres en la Casa de la Cultura Autónoma del Trabajador Telefonista a mediados de los setenta. De esfuerzos como éste surgieron periódicos obreros como *La hormiga*, del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Industria del Hierro, sección Mexicana de Envases (MESA), que se fundó en 1975.<sup>43</sup>

Lo pedagógico tendió hacia un carácter relacional que, a la luz de la emergencia de las pedagogías críticas durante los sesenta y setenta, procuró generar una diversidad de espacios de reflexión en contexto en los cuales compartir las herramientas técnicas y conceptuales del arte, la comunicación, la filosofía o la arquitectura. Cabe aclarar que a pesar de que las relaciones alrededor de la organización del trabajo se trataron de conducir de manera colectiva e igualitaria, persistieron autoritarismos y masculinidades dominantes que marcaron fricciones internas y rupturas.<sup>44</sup> Por otra parte, se abrió un panorama por demás complejo en cuanto a la técnica, que

---

<sup>42</sup> Entrevista con Víctor Muñoz (7 de noviembre, 2019). Víctor Muñoz dio clases durante muchos años en sindicatos del Frente Auténtico del Trabajo, donde compartió recursos de la producción gráfica. El Frente Auténtico del Trabajo es una organización asamblearia independiente de sindicatos, cooperativas de trabajo y organizaciones comunitarias y de colonos fundada en 1960. Jorge Pérez Vega, quien provenía de la experiencia pedagógica y de producción gráfica en la Escuela Popular de Arte en Puebla, elaboró diversos carteles para el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM) y otras organizaciones. Desde su empleo en el Museo Nacional de Historia, participó activamente en el proceso de democratización sindical del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Entrevista con Jorge Pérez Vega (9 de diciembre 2019).

<sup>43</sup> Véase *Arte-Luchas Populares en México* (México: FMGTC/ UNAM, 1979), 28. Los años sesenta y setenta vieron surgir una gran cantidad de publicaciones para la organización política. Véase Raúl Trejo Dalarbre, *La prensa marginal* (México: Ediciones El Caballito, 1975).

<sup>44</sup> El machismo dentro de los grupos es un asunto que aún está pendiente de tratarse. En última instancia, su historización también está marcada por esta omisión. Los testimonios de Ana Cecilia Lazcano o Lourdes Grobet, por mencionar un par, son elocuentes respecto a esta persistencia entre las colectividades de productores culturales. Entrevista con Ana Cecilia Lazcano (21 de julio 2020); Lourdes Grobet, “Compañeros del Grupo Proceso Pentágono”, mecanuscrito (12 de abril de 1980). Fondo Grupo Proceso Pentágono. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo. MUAC-UNAM. Así mismo, la conducción protagónica de personas como Alberto Híjar o Felipe Ehrenberg provocaron diversas tensiones e incluso el abandono de los proyectos. Ana María Martínez de la Escalera, conversatorio como parte del ciclo *Contrapedagogías. Las prácticas artísticas en los setenta*. Sala de Arte Público Siqueiros. Plataforma zoom (26 de noviembre de 2020).

habría que entender al menos en dos aspectos: por un lado la localización crítica y contextual de las técnicas de producción propiamente dichas, que optaron por sumar materiales vernáculos y provenientes de la industria doméstica de la comunicación como los stencils, la serigrafía, el mimeógrafo o la manta, pero sobre todo, un segundo factor que ha pasado desapercibido como elemento de carácter técnico. La organización y la gestión se colocan en un lugar central e incorporan elementos de la comunicación de masas y la educación a un repertorio amplio que incluye los rudimentos disciplinarios habituales de la producción visual aunados a los espacios de socialización y las estrategias de redistribución como parte de los repertorios. Estos elementos son significativos como aprendizajes subterráneos<sup>45</sup> de la práctica colectiva pues no sólo fueron los recursos formales lo que se modificó significativamente, sino también las bases estructurales de la organización de la producción cultural. La organización se abrazó como el espacio político dentro del cual se disputa la distribución de atribuciones y sus disposiciones.<sup>46</sup>

Una vez expuestas someramente las características de este desplazamiento político, podemos plantear algunas hipótesis:

Este trabajo plantea que para la práctica colectiva de los años setenta en el centro del país, la educación tiene un lugar central dado que produce un marco para ensayar colectivamente la redistribución de roles, espacios y sujetos de la emancipación intelectual. Esta redistribución modificó el proyecto histórico de la socialización del arte, durante el periodo, dado que no sólo se buscó agitar o conducir al pueblo, sino propiciar relaciones dialógicas para la cocreación del mundo por venir.

---

<sup>45</sup> La curadora y gestora puertorriqueña Michy Marxuach habla de lecciones subterráneas como aquellas basadas en una “estética de la conversación, del deambular, de toparse con gente y hablar, fantasear, sin rutinas...”. Una educación informal que ocurre en las tramas de otros procesos sin forzosamente perseguirse como objetivo. Michy Marxuach, *et al.*, *Herramienta generosa*, vol. 2 (San Juan: Beta-Local, 2015), 20.

<sup>46</sup> Jacques Rancière, *El desacuerdo. Política y filosofía* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1996), 25; Rancière, *Política, policía, democracia* (Santiago: LOM Ediciones, 2006) 63-64.

No se trató de un proyecto conjunto, sino de aproximaciones a tientas, que tienen objetivos, estrategias y sentidos diversos vinculados al menos a tres ejes principales: una ruptura con la organización individualista, mercantilizada y jerárquica del arte burgués; una ruptura con la política jerárquica y paternalista de las estructuras partidistas –sumada al desencanto con el proyecto soviético– y, por último, la toma autogestiva de la educación como una vía autocrítica de emancipación popular.

Esta reactivación estético-política anuda la necesidad de tomar por cuenta propia la construcción de nuevos los imaginarios políticos y de los espacios en los cuales cocrearlos, derivada del rechazo a la conducción en diversos sectores. De ahí que si bien, entre otras herramientas, se tomó a la educación como el espacio de puesta en común, ésta se habitó con recursos de la práctica artística que contribuyen tanto a proveer elementos comunicativos como a facilitar procesos de invención colectiva de estrategias político-organizativas y horizontes de vida alternativos.

Los espacios de la educación formal y no formal instigados por productores culturales en el centro del país parecen abrazar la afirmación y verificación de la igualdad de inteligencias al trasladar a una diversidad de agentes hacia un rol activo en la construcción de sus repertorios de confrontación e imaginarios.<sup>47</sup> Esto se propone desde las estrategias y formas de articulación en espacios como la SAPS, la atribución del carácter popular y sus políticas en la escuela de arte en Puebla, los talleres sindicales, en normales rurales, etc., que convocan abiertamente a la participación y la gestión autónoma. En términos concretos, las relaciones al interior tienden a ser más complejas, como veremos en los casos particulares.

---

<sup>47</sup> Benjamín Arditi, *La política en los bordes del liberalismo* (Barcelona: Gedisa, 2007), 176; Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (Barcelona: Laetres, 2003), 37.

La insistencia en la educación cruzó de manera transversal las prácticas como el espacio ideal de desafío de las subjetividades artísticas burguesas permitiendo imaginar colectivamente otras formas de entender la cultura y la experiencia del mundo en su conjunto más allá del horizonte individualista y jerárquico hegemónico.

### **El contexto general**

El creciente ambiente represivo en el país que desembocó en la violenta persecución política de los años setenta estaba atravesado por la geopolítica de la Guerra Fría. Durante la década de 1960 la reverberación de los movimientos de liberación nacional se extendió desde el Caribe, y los EEUU no demoraron en emprender la defensa de sus intereses en la región. Tras el triunfo de la Revolución Cubana y el acercamiento del gobierno de la isla a la Unión Soviética, los EEUU reforzaron su Doctrina de seguridad nacional desde ámbitos militares, comerciales y culturales.<sup>48</sup> Durante los sesenta, Kennedy presentó la Alianza para el Progreso (APP), un programa de apoyo económico y político a los países latinoamericanos que en la práctica consistió en una política de confrontación simbólica frente a la influencia cubana y soviética en el continente.<sup>49</sup> La Agencia Central de Inteligencia Norteamericana (CIA) entrenó a soldados y policías latinoamericanos en labores de inteligencia, infiltración, tortura y terrorismo psicológico como estrategias militares y civiles de contrainsurgencia con el propósito de frenar la influencia marxista en la región.<sup>50</sup> En

---

<sup>48</sup> La Doctrina de seguridad nacional es un conjunto de propuestas de política exterior norteamericana centradas en tácticas de inteligencia militar y entrenamiento de regímenes autoritarios establecido durante la Guerra Fría y enfocado en América Latina. Véase Francisco Leal Buitrago, "La doctrina de seguridad nacional: materialización de la guerra fría en América del Sur", *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 15 (Junio de 2003), 74-87.

<sup>49</sup> Esta llamada "revolución pacífica a escala hemisférica" se firmó en 1961 y se mantuvo hasta 1970 mediante el financiamiento de programas de educación, salud y vivienda, inyectando capital para limitar el aumento de inflación, fomentando la inversión privada y supervisando, a modo, a gobiernos "democráticos". Orlando Aguirre, "La Alianza para el Progreso y la promoción del desarrollo en América Latina", en [historiadeamericalatina.files.wordpress.com/2011/07/clase-20\\_alianza-para-el-progreso.pdf](http://historiadeamericalatina.files.wordpress.com/2011/07/clase-20_alianza-para-el-progreso.pdf)

<sup>50</sup> La contrainsurgencia "preventiva" del intervencionismo norteamericano actualizó la Doctrina Monroe (1823) con el objetivo de proteger sus intereses en el continente e incentivó la represión estatal en países como Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Perú, El Salvador o Uruguay, sometidos a dictaduras militares durante la década de 1970. La Doctrina Monroe establecía que cualquier intervención europea en América se consideraría un

México, la coordinación intervencionista norteamericana fue más discreta que en el centro y sur del continente, pero operó en labores de inteligencia durante los gobiernos de Díaz Ordaz y Luis Echeverría con holgura.<sup>51</sup>

Tras el triunfo de la Revolución, Cuba se pronunció primero como antiimperialista y después como socialista, ponderando así su soberanía por encima de los intereses del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS).<sup>52</sup> Esto provocó reacciones contra el intervencionismo de los EEUU en todo el continente, pero también marcó entre las izquierdas cierta distancia del proyecto Soviético. La experiencia cubana representó una posibilidad real de emancipación de los pueblos de los sures como una tercera vía que se nutrió con la Conferencia Tricontinental en La Habana (1966) y la conformación de la Organización de Solidaridad de los Pueblos de África, Asia y América Latina (OSPAAAL). Con ello se gestó un internacionalismo anticolonial sin precedentes, que ante el reparto en bloques de la Guerra Fría, abrió otros sentidos de las luchas por la liberación.

El ejemplo cubano contribuyó a impulsar en México la radicalización de sectores que pasaron a la clandestinidad para conformar grupos guerrilleros tras el quiebre de 1968, como el

---

acto de agresión frente al cual Estados Unidos intervendría militarmente. Véase Baltasar Garzón Real, *Operación Cóndor: 40 años después* (Buenos Aires: Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos, 2016)

<sup>51</sup> Según fuentes desclasificadas de la agencia de inteligencia norteamericana cuyas acciones en México estaban dirigidas por Winston Scott, Gustavo Díaz Ordaz, Luis Echeverría, Fernando Gutiérrez Barrios y otros agentes de la DFS estaban en su nómina e informaban por vías extraoficiales acerca del PCM, ciudadanos cubanos en exilio, trotskistas, y grupos culturales socialistas durante las décadas de 1960 y 1970. Véase Jefferson Morley, "LITEMPO: Los ojos de la CIA en Tlatelolco", en *The National Security Archive*, [nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB204/index2.htm](https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB204/index2.htm). Durante esos años, por la Escuela de las Américas en la zona del canal de Panamá pasaron dictadores como Augusto Pinochet, Anastasio Somoza u Omar Torrijos. Ahí fue entrenado Miguel Nazar Haro, agente que operó desde la DFS en México a quien se le atribuye la creación del organismo paramilitar Brigada Blanca. Junto a Fernando Gutiérrez Barrios y Javier García Paniagua, es considerado el principal orquestador de la Guerra Sucia. Rafael Rodríguez Castañeda, "La negra historia de Nazar Haro", en *Proceso* (9 de septiembre de 2013), [proceso.com.mx/352287/el-policia-la-negra-historia-de-nazar-haro](https://proceso.com.mx/352287/el-policia-la-negra-historia-de-nazar-haro). Véase Antonio Caño, "EEUU reconoce que la Escuela de las Américas enseñó a torturar y asesinar", en *El País* (21 de septiembre de 1996), disponible en [elpais.com/diario/1996/09/22/internacional/843343203\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1996/09/22/internacional/843343203_850215.html); "La Escuela de las Américas: los militares se educan para la represión", en *Proceso* (18 de agosto de 1979), [proceso.com.mx/126779/la-escuela-de-las-americas-los-militares-se-educan-para-la-represion](https://proceso.com.mx/126779/la-escuela-de-las-americas-los-militares-se-educan-para-la-represion).

<sup>52</sup> "Primera Declaración de La Habana" (septiembre de 1960), en Fidel Castro, *Las declaraciones de La Habana*, Tariq Ali (pres. y notas) (Madrid: Akal, 2012), 110-111.

Partido de los Pobres (PDLP, 1967-1974), La Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23S, 1970-1990) o las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN, 1969-1981), entre más de treinta organizaciones que surgieron en esos años, contra las cuales se volcó la violencia paramilitar durante los setenta.<sup>53</sup> La Revolución Cubana contribuyó a difundir el marxismo-leninismo en la región. Asimismo proliferaron el trotskismo y el maoísmo en ámbitos universitarios, con lo cual se dibujó un panorama diverso de las izquierdas políticas en las ciudades y algunos núcleos rurales. Esta influencia se conformó por libros y discursos, pero también por una visualidad renovada que poco a poco fue materializando el imaginario de una vía latinoamericana.<sup>54</sup>



De izquierda a derecha: portada de la revista *Tricontinental*, 29-30, 1968; Rafael Enriquez, *El Salvador*. Serigrafía, 1981. Alfredo Rostgaard, *Conferencia tricontinental, III Aniversario*. Serigrafía, 1969.

El repertorio gráfico que se sumó a la exploración de diversas formas de confrontación

<sup>53</sup> Véase Laura Castellanos, *México Armado (1943-1981)* (México: Ediciones Era, 2007). Las historias oficiales de la izquierda y del comité 68 detienen al movimiento estudiantil después del halconazo, mas este continuó con mayor fuerza en los estados en donde los estudiantes se vincularon con movimientos campesinos, obreros y populares emergentes pese a la dura represión estatal y las luchas por intereses de distintas facciones políticas. Véase Enrique De la Garza Toledo, Tomás Ejea Mendoza y Luis Fernando Macías García, *El otro movimiento estudiantil* (México: Plaza y Valdés, 2014 [1985]), 15-16.

<sup>54</sup> Desde los sesenta circularon revistas como *Política* (1960), *Historia y Sociedad* (1965-1981) o el periódico *Oposición*, entre un sinnúmero de publicaciones sindicales y *underground* que aportaron espacios de reflexión a las izquierdas. Para un recuento acerca de la publicación y circulación de literatura marxista en México, véase Humberto Musacchio, “Los libros sagrados”, en *Nexos* (1 de junio de 1982), nexos.com.mx/?p=4069.

política se nutrió de un abanico diverso que entreveró la xilografía popularizada por el Taller de Gráfica Popular a mediados del Siglo XX y su reactivación pop –e incluso op– del 68 con la osadía de síntesis cromática del cartel cubano, que circuló ampliamente en la región gracias a *Tricontinental*, la revista de la OSPAAAL editada en la isla. Las herramientas de este repertorio no fueron primordialmente las de la industria gráfica, sino las de los talleres pequeños en donde se privilegió la serigrafía, el estencil o la xilografía como recursos ágiles portátiles y autónomos –émulos gráficos del foco guerrillero. Al repertorio de la sátira política heredado de José Guadalupe Posada, Xavier Guerrero o José Clemente Orozco, cuyos motivos estaban entre la crítica a la burguesía y una visión romántica del campesinado y su diáspora urbana, se incorporó un panteón de héroes y mártires posrevolucionarios como Genaro Vázquez o Lucio Cabañas, quienes conviven en los muros con representaciones de Angela Davis, Mao Tse Tung, préstamos de Emory Douglas o guerrilleros anónimos de los movimientos insurgentes centroamericanos recortados sobre superficies de abstracción geométrica. Este mosaico de estilos y personajes formó parte del proyecto anticolonial de una educación localizada que disputó la preponderancia narrativa de Hollywood y su universo mercantil manifiesto en la creciente industria publicitaria de las metrópolis latinoamericanas durante la posguerra.

La industrialización y mercantilización urbana fueron otro síntoma de la descomposición del proyecto político posrevolucionario que paulatinamente vio surgir el disenso en el país. Desde finales de los años cincuenta surgió el Movimiento Revolucionario del Magisterio dirigido por Othón Salazar (1957) y el movimiento ferrocarrilero (1959).<sup>55</sup> El movimiento estudiantil fue interrumpido violentamente en Guerrero tras la matanza de Chilpancingo en 1960. En mayo de 1962 fueron asesinados Rubén Jaramillo y su familia por fuerzas militares, a pesar de contar con una amnistía del gobierno de Adolfo López Mateos. Entre 1964 y 1965 hubo un importante

---

<sup>55</sup> Los líderes ferrocarrileros vinculados al PCM, Valentín Campa y Demetrio Vallejo, seguían presos en 1968.

movimiento médico. El 23 de septiembre de 1965, el Grupo Popular Guerrillero asaltó infructuosamente un cuartel militar en Madera, Chihuahua, que se reconoce como la primera acción guerrillera contemporánea en México. En Michoacán se organizó el movimiento estudiantil y contra el alza de tarifas de transporte y estalló la huelga de la UNAM en 1966; En Sonora al año siguiente hubo múltiples protestas contra la imposición de Felix Serna como gobernador. Tras la matanza de Atoyac Guerrero en mayo de 1967, el maestro rural Lucio Cabañas y otros campesinos fundaron el Partido de los Pobres, que se convertiría al poco tiempo en movimiento armado.<sup>56</sup> Tras 1971 se intensificó la persecución selectiva al comunismo, frente al cual se articuló el lenguaje discrecional de la violencia. El Estado y gran parte de los medios de comunicación sospecharon de cualquier gesto de autodeterminación y organización colectiva.

Mientras persiguió a movimientos de izquierda en el país, el presidente Luis Echeverría se esforzó por acercarse a la intelectualidad nacional y vincular a las figuras más visibles a su proyecto político. En 1972 restableció relaciones diplomáticas con China, abogó por incluir a Cuba en la OEA –de donde había sido expulsada en 1962– y demandó el fin del bloqueo impuesto por EEUU a la isla.<sup>57</sup> Visitó a Salvador Allende y afirmó que Chile era un ejemplo de las luchas emancipadoras de América Latina. Después del Golpe de Estado Militar del 11 de septiembre de 1973, recibió a más de 700 refugiados chilenos, política que mantuvo con exiliados de dictaduras militares en el cono sur como Argentina o Uruguay. Durante la época, la urbanización impulsó el incremento de públicos a través de la mediatización de los bienes culturales y la movilidad social que facilitó la inversión estatal en la fundación de nuevos centros públicos de estudio de nivel medio y superior a inicios de la década.<sup>58</sup> El gobierno de Echeverría

---

<sup>56</sup> Véase Castellanos, *México Armado*.

<sup>57</sup> Sergio Tamayo, “La interpretación populista de la ciudadanía” en *Los veinte octubres mexicanos: Ciudadanía e identidades colectivas* (México: UAM-Azcapotzalco, 1999), 119.

<sup>58</sup> La valoración de la cultura y el patrimonio, así como la inversión en educación formaron parte de las narrativas de la posguerra y fueron impulsadas desde órganos como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la OEA.

se caracterizó por la crítica al intervencionismo norteamericano y las corporaciones transnacionales, mientras atacó selectivamente la insurgencia mediante la desaparición forzada y la tortura instrumentada desde los cuarteles del Ejército y la Policía Judicial, encubiertos por la prensa oficialista.<sup>59</sup>

Pese a la aparente apertura, la crisis política se agudizó durante los setenta y le siguió una reiterada crisis económica desde 1976.<sup>60</sup> Al llegar José López Portillo a la presidencia, se impulsó la Reforma Política (1977), que promovió la ley de amnistía para exonerar a presos políticos y militantes guerrilleros.<sup>61</sup> Ésta permitió la incorporación al proceso electoral de partidos que hasta entonces carecían de registro, como el PCM. El resultado fue una paulatina desarticulación política en la entrada de los ochenta y la disolución del partido comunista para dar paso al Partido Socialista Unificado de México (PSUM) en 1981.

### **El recorte sensible de la Guerra Sucia**

La Guerra Sucia en México movilizó a diversos artistas que asistían a las escuelas de arte a cuestionarse acerca del espacio público y a ocuparlo. Durante la década de los setenta se desarrollaron prácticas que tomaron las calles como las intervenciones de grupo Suma, que adoptaron lo urbano como herramienta, soporte y tema en bardas usualmente destinadas a la propaganda electoral (en la Avenida de los Insurgentes, paradero del metro Taxqueña o Avenida Revolución, 1976-1977, por mencionar algunas). En estos espacios, recurrieron a materiales encontrados en la misma calle como matrices de gráfica que fueron estampadas sobre muros,

---

<sup>59</sup> Durante este periodo el Campo Militar Número 1 en la Ciudad de México fue el centro de coordinación entre el ejército y la policía en labores de contrainsurgencia. La DFS tuvo un papel preponderante en la cacería de activistas y presuntos guerrilleros en zonas rurales y urbanas del país desde 1967.

<sup>60</sup> El país enfrentó la inestabilidad del valor de cambio del peso frente al dólar, un considerable aumento de la deuda externa e inflación que afectó el crecimiento del Producto Interno Bruto y de la inversión privada. Véase Ricardo Peña Alfaro, “La política económica mexicana 1970-1976. Ensayo de interpretación bibliográfica”, en *Nexos* (abril de 1979), nexos.com.mx/?p=3321.

<sup>61</sup> La Reforma Política fue impulsada por el entonces Secretario de Gobernación, Jesús Silva Herzog.

realizaron estenciles a partir de fotografías de trabajadores, campesinos y personas desaparecidas tomadas de periódicos y motivos populares de la publicidad vernácula que tuvieron el propósito de devolver el papel de comunicadores a los artistas y reflejar las condiciones de la sociedad mexicana.<sup>62</sup> Ciertas acciones políticas de Proceso Pentágono (*Latinoamérica*, 1974; *La milpa*, 1978) recurrieron a coyunturas particulares como la exposición *El arte conceptual frente al problema latinoamericano* en el MUCA de la UNAM o la conmemoración de los diez años de la matanza del 2 de octubre. La primera, para reclamar la atención sobre los gastos militares en América Latina comparados a los gastos en educación mediante una serie de someros carteles descriptivos clavados en el césped frente a la rectoría universitaria. La segunda tuvo el propósito de honrar a los estudiantes asesinados por el ejército en Tlatelolco con milpas portátiles sembradas en huacales que acompañaron una marcha rumbo al Zócalo capitalino transportadas en carretillas.<sup>63</sup> Los poemas colectivos del grupo Marçó realizados en banquetas y mobiliario urbano (*Poema urbano y Poema topográfico*, 1980), apostaron por resignificar colectivamente el espacio público al invitar a transeúntes en concurridas zonas céntricas de la Ciudad de México a participar de la escritura a muchas voces y manos manipulando palabras sueltas impresas en papel que se colocaban sobre las superficies de estos lugares de tránsito para hacerlos propios. Por su parte, el TAI intervino el zócalo de Cuernavaca para apoyar a la Corriente Democrática de la sección 51 de Textiles Morelos durante una protesta (*Sección 51*, 1977) al montar elementos escenográficos alusivos a las demandas sindicales y el imperialismo norteamericano. La instalación incluyó paneles armados de triplay pintado que representaban amenazantes fauces dentadas con los nombres de las empresas textiles escritos encima. Estos se unían con lazos a unas tijeras monumentales realizadas en varilla que en el mango ostentaban puños combatientes

---

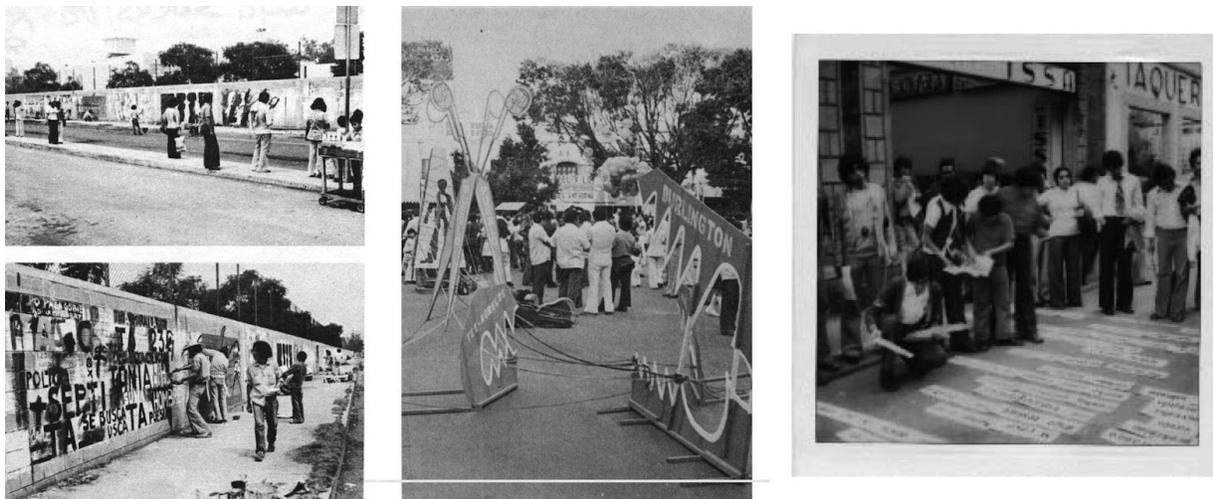
<sup>62</sup> Grupo Suma, *Introducción a la calle* (México: UNAM, 1977), 3.

<sup>63</sup> Véase Pilar García y Julio García Murillo, *Grupo Proceso Pentágono. Políticas de la intervención 1969-1976-2015* (México: MUAC-UNAM, 2015).

y en cuya hoja se leía la palabra “pueblo”. El montaje se complementaba con una estructura piramidal que representaba un cuerpo humano anónimo embozado por el lazo que unía todos los elementos. Otro ejemplo son los *Arte Factos*, acciones poéticas de Marcos Kurtycz, como *La rueda* (1976), en donde avanzó por vialidades principales de la Ciudad de México con una rueda de madera con paneles multicolores de papel, ocupando el espacio de los automóviles.<sup>64</sup> Algo que podemos encontrar en común en todas estas propuestas es el uso de materiales accesibles, disponibles en cualquier esquina de la ciudad. Se trata de elementos cuya valoración técnica está supeditada por la urgencia. Una urgencia por desestabilizar los marcos habituales de consumo en una ciudad cada vez más volcada al proyecto industrial del capitalismo tardío, a la vez que intentó señalar las contradicciones profundas del estado de bienestar que ostentó el proyecto desarrollista. Se trata también de una urgencia por sacar la práctica artística de su confinamiento espacial en museos o galerías, así como el de sus materialidades asumidas en la tradición burguesa. Es pues, una apuesta por buscar y compartir otros sentidos de la propia práctica, sus rudimentos y sus formas de circulación, de sus sujetos y temas.

---

<sup>64</sup> Véase el documental *Los grupos*. Álvaro Vázquez Mantecón (dir.) (México: MACG/Conaculta, 1994); el catálogo de Grupo Suma, *México sociedad anónima. Imágenes crónicas de una ciudad* (México: UNAM, 1977), así como el catálogo de la exposición *La era de la discrepancia*, editado por Olivier Debrouse y Cuauhtémoc Medina (México: UNAM: 2007).



De izquierda a derecha: Grupo Suma, intervención en el paradero de metro Taxqueña (octubre de 1976), TAI, Sección 51, zócalo de Cuernavaca (1977) y Grupo Marçó, *poema urbano* (1980).

El 68 marcó una inflexión estética en el centro del país, un reordenamiento simbólico que no sólo operó en el repertorio gráfico producido por Lance Wyman y Eduardo Terrazas, en la gráfica del movimiento estudiantil o en la impronta terrible del 2 de octubre y el 10 de junio de 1971. Puso sobre la mesa la persecución como relación manifiesta, la tortura y el allanamiento como un lenguaje disciplinario que se “enriqueció” durante los años setenta. Esta violencia selectiva no operó únicamente de manera explícita. La persecución política tiene el objetivo de neutralizar físicamente a las personas a las cuales se dirige, pero no solamente. A su vez crea un sistema de representación que define las formas de estar, hacia dónde se debe mirar y qué es lo que debe dejar de ser visto; un recorte del mundo y de los modos de hacer que acotan los horizontes de experiencia.<sup>65</sup> Se trata de una relación pedagógica ejemplar desplegada espacialmente frente a la cual se urdió una diversidad de repertorios de confrontación que en algunos casos eludieron la propaganda para *ocupar el espacio* como uno de encuentro, diálogo y

<sup>65</sup> A este recorte, Jacques Rancière le llama *policía*: el sistema conformado por el “conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución”. Ésta “no es tanto un ‘disciplinamiento’ de los cuerpos como una regla de su aparecer”. Jacques Rancière, *El desacuerdo. Política y filosofía* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1996), 43, 45; Rancière, “Diez tesis sobre política”, en *Política, policía, democracia*. Trad. María Emilia Tijoux (Santiago de Chile: Ediciones LOM, 2006), 71.

puesta en común. Organizaciones como la fallida Coalición (1976)<sup>66</sup> o el FMGTC son parte de los recursos que una diversidad de agentes eligieron para eludir la conducción marcada por la persecución política y coordinar alternativas desde el trabajo de la cultura. Estos espacios de reunión pública buscaron posibilitar sentidos distintos a los de la dominación: estéticos, discursivos y sobre todo políticos, en tanto desafían el recorte sensible del estado persecutorio y la conducción de los marcos disciplinarios hegemónicos.

La pugna geopolítica continental operó por la vía militar y contrainsurgente, como también con fuerza en el terreno simbólico. En gran medida, lo que estaba en juego era el horizonte del deseo, algo que tanto los servicios de inteligencia norteamericanos y su aparataje cultural, como el gobierno cubano, tenían muy claro.<sup>67</sup> Esto no es menor para lo que aquí nos convoca. Como veremos a lo largo de los capítulos de este trabajo, la lucha emancipatoria de las y los trabajadores de la cultura no se coloca únicamente frente al imperialismo norteamericano, la política desarrollista nacional y la creciente desigualdad que promueve. Se planta también frente a la conducción jerárquica de la academia, los autoritarismos de las estructuras partidarias de las llamadas vanguardias revolucionarias y su insistencia en la tutela de los procesos de liberación. Se enfrenta también ante el recorte de la lógica monocultural del régimen expositivo de la época. Es, pues, una pugna por la autodeterminación diversa de los imaginarios y los horizontes de

---

<sup>66</sup> La Coalición fue un intento de organización impulsado por Juan Acha en 1976 con el propósito de integrar una exposición de arte conceptual. Es uno de los primeros esfuerzos de organización entre colectividades de agentes culturales en los setenta que llevaría en 1978 a la creación del FMGTC. Véase Híjar, *Frentes, coaliciones y talleres*, 293 y Zalathiel Vargas, “Juan Acha y el encuentro de artistas en Zacualpan de Amilpas (1976)”, en Juan Acha, Aracy Amaral, Joaquín Barriandos, et al. *Juan Acha. Despertar revolucionario* (México: MUAC-UNAM, 2017), 108-111.

<sup>67</sup> En el contexto de la llamada guerra fría cultural se conformó el Congress for Cultural Freedom (1950-1969), financiado por la CIA. Cuba organizó en 1968 su influyente Congreso Cultural de La Habana, que localizó la función de la cultura en un proceso educativo que contempla medios masivos de comunicación y contrainformación, así como apostó la tercera vía anticolonial de la OSPAAAL. Véase “Resolución general del Congreso Cultural de La Habana”, en *Cristianismo y revolución*, 6-7 (abril de 1968). Sobre la guerra de posiciones en el campo cultural y mediático, véase Raúl Castro, “El diversionismo ideológico. Arma sutil que esgrimen los enemigos contra la revolución”, conferencia pronunciada el 6 de junio de 1972 con motivo del 11 aniversario del MININT.

deseo atravesada por la disputa estético-ideológica de la Guerra Fría.<sup>68</sup> Casos que tocaremos aquí, como los talleres de influencia freiriana que organizó el grupo Germinal en Escuinapa, Sinaloa entre 1977 y 1978; los seminarios de labor editorial coordinados por H2O en distintas escuelas normales rurales del país durante los primeros ochenta o el Centro Regional de Ejercicios Culturales (CREC), en Xico, Veracruz, tuvieron el propósito de brindar herramientas para contextualizar los imaginarios y las formas de hacer propias. Estas iniciativas en conjunto con campesinos, hijos de agricultores y pescadores o estudiantes normalistas emplearon los recursos gráficos del mimeógrafo y la impresión, el dibujo o la fotografía familiar para provocar la reflexión, la representación del entorno y la relación entre los marcos epistémicos locales frente a los hegemónicos.

### **Contra la emancipación como donación**

1968 fue un año sacudido por movimientos estudiantiles alrededor del mundo, pero también por la ruptura de muchos estudiantes con los partidos comunistas. En agosto de ese año, tanques de las fuerzas armadas del Pacto de Varsovia invadieron Checoslovaquia poniendo fin de manera violenta al proceso de desestalinización y liberalización política iniciado por Antonín Novotný a principios de la década.<sup>69</sup> Con la entrada de tanques a Praga se polarizaron las posturas frente al comunismo de partido, como ocurrió también en la disputa entre estudiantes maoístas y el partido comunista francés durante mayo de 1968. Este quiebre se anticipó desde los cincuenta

---

<sup>68</sup> Véase, por ejemplo, Frances Stonor Saunders, *Who Paid the Piper?* (Londres: Granta Books, 2000), o Claire F. Fox, *Arte panamericano. Políticas culturales y Guerra Fría* (Santiago de Chile: ediciones/metales pesados, 2016).

<sup>69</sup> Cabe recordar que tras la muerte de Stalin, el reformismo del PCUS durante el periodo de Jrushchov, Brézhnev, Andropov y Chernenko (1953-1984) llevó a la Unión Soviética a una inestabilidad prolongada que se vio reflejada en la compleja relación con los Partidos Comunistas y la militancia alrededor del mundo. Cismas de la época fueron también el asesinato de Ernesto *Che* Guevara en Bolivia en 1967 y el del líder del movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos, Martin Luther King, en un hotel en Memphis al año siguiente.

con el creciente anquilosamiento de los partidos comunistas sujetos al PCUS.<sup>70</sup>

La fractura post 68 puso en cuestión el estatus de la teoría, el sistema burgués del saber y su carácter revolucionario en los círculos de izquierdas. Tras el mayo francés, se abrió un debate público entre Jacques Rancière y Louis Althusser respecto a la oposición entre el proletariado y los especialistas de la teoría y el Partido que ejemplifica el debate y los ecos de un conflicto importante en la crisis de las izquierdas en Occidente. En su condena al levantamiento estudiantil, Althusser partió de asumir la imposibilidad de una ciencia proletaria, lugar reservado a los “especialistas del marxismo” y al Partido. Alegó que los estudiantes, encerrados por su ideología espontánea pequeñoburguesa, cometían un error al alzarse, pues debían esperar a los obreros para ponerse a su servicio.<sup>71</sup> Insistió además en una separación entre las masas y los científicos –quienes median para hacer la historia cognoscible y factible para las primeras–, sosteniendo la división del trabajo como un reparto en primer lugar útil al Partido.<sup>72</sup>

El esquema jerárquico en que insiste Althusser, sostiene una división clasista de subordinación entre ciencia/ideología, saber/no-saber, profesorado y alumnos, científicos y proletariado que defiende la apropiación de clase del saber como instrumento de dominación.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> En 1962, José Revueltas acusó la inexistencia de un partido proletario de clase, aludiendo a la coexistencia de dos organizaciones que se declaraban marxistas-leninistas durante las huelgas de ferrocarrileros de 1959: el PCM y el Partido Obrero y Campesino (POC). “Prólogo del autor” (1962) en José Revueltas, *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza* (México: Ediciones Era, 1980), 37. El comunismo en México y el PCM como “partido revolucionario” tuvieron históricamente una posición cambiante frente al monopolio de la retórica revolucionaria que construyó la revolución no socialista. El PCM se alineó en muchos momentos de su historia a la ideología de la revolución mexicana urdida por el Estado y esta relación que se estrechó o estiró estratégicamente en distintos momentos también se reflejó en las instancias colectivas de artistas de izquierdas. Véase Barry Carr, “Temas del comunismo mexicano”, en *Nexos* (junio, 1982), disponible en <https://www.nexos.com.mx/?p=4066>

<sup>71</sup> Jacques Rancière, *La lección de Althusser* (Buenos Aires: Galerna, 1975), 96, 205. Esta disputa marca el distanciamiento definitivo entre Jacques Rancière y Althusser, con quien trabajó en la versión francesa de *Lire “le Capital”*. Es muy elocuente que la edición en español de este influyente texto, traducido al español por Marta Harnecker, omite las participaciones de Rancière, así como de Roger Establet y Pierre Macherey, a quien tradujo el TAI. Louis Althusser y Étienne Balibar, *Para leer El Capital*, trad. Marta Harnecker (México: Siglo XXI, 1969).

<sup>72</sup> Louis Althusser, “Problèmes étudiants”, en *La Nouvelle Critique* 152 (enero de 1964), 80-111; Rancière, *La lección de Althusser*, 35. Para sostener esta división, Althusser no duda en convertirse en policía de la teoría, y en lugar de salir de ésta para encaminarse a la práctica revolucionaria, como plantearían las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx a las que él mismo alude, monta un laberinto teórico contradictorio cuyo objetivo político es sostener esa separación.

<sup>73</sup> *Op. cit.*, 230.

Se trata de un instrumento que “opone la Ciencia a su Otro”,<sup>74</sup> y construye un discurso de lo verdadero y de lo falso donde lo *otro* es sólo una opinión, un error o una ilusión.<sup>75</sup> Rancière insistió en que *la ideología burguesa no se expresa en el contenido del saber sino en la configuración de la transmisión del conocimiento*,<sup>76</sup> y añadió que la de Althusser, “era fundamentalmente, una teoría de la educación. Y toda teoría de la educación apunta al mantenimiento de un poder que ella busca esclarecer”.<sup>77</sup>

Durante la misma época, en el contexto de la Dictadura Militar en Brasil, Paulo Freire alertó acerca del riesgo de la conducción de la vanguardia revolucionaria. Insistió en que el convencimiento de los oprimidos para luchar por su liberación no puede de ninguna manera ser una donación del liderazgo revolucionario sino parte de un proceso conjunto de concienciación, reflexión y acción.<sup>78</sup>

Rancière y Freire defienden, desde contextos muy distintos, sentidos de la emancipación que no se ciñen al problema de la interrupción de un orden establecido mediante la toma del poder, sino que se construyen como una redefinición de lo posible desde el reconocimiento de la igualdad de inteligencias. La concientización obrera, campesina o estudiantil como parte de un proceso de emancipación intelectual elude y disputa la mediación del partido, la militancia armada, los intelectuales, la academia o la asignación de roles desde posiciones jerárquicas. En cambio se abre al mundo como el espacio y el mediador de los procesos de aprendizaje,<sup>79</sup> toma de conciencia y acción en coparticipación. Es decir, no el partido, la intelectualidad o la Ciencia como mediadores, sino el propio contexto, la cotidianidad en toda su complejidad.

---

<sup>74</sup> Rancière, *La lección de Althusser*, 216-217.

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> Rancière, *La lección de Althusser*, 224.

<sup>77</sup> *Op. cit.*, 95.

<sup>78</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI Editores, 1970), 64.

<sup>79</sup> Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 17-18.

A lo largo de los sesenta en algunos sectores estudiantiles en México también se comenzó a fisurar la relación con las estructuras partidarias de las izquierdas y el autoritarismo de las autodenominadas vanguardias revolucionarias. La diáspora hacia la lucha armada, así como al trabajo con bases sindicales, el trabajo comunitario autónomo y los círculos de estudio y discusión tras el 68 también se imbrica con el desencanto frente al ejercicio de poder que se defendía en la división clasista del saber. Estos movimientos parecen partir del reconocimiento de que no es a través de la mediación de las estructuras partidarias, las instituciones o el Estado que será posible la emancipación intelectual de campesinos, obreros o estudiantes.

Durante el movimiento estudiantil entre 1966 y 1971, hubo distintas imposiciones de miembros del PCM por encima de los acuerdos asamblearios, como ocurrió en las negociaciones en la ENAP tras la huelga de 1966 en la UNAM, lo cual inclinó a muchos activistas de la escuela a abandonar su militancia partidista.<sup>80</sup> Como revisaremos en el primer capítulo, fueron constantes las fricciones entre artistas profesores y miembros del PCM acerca de la deontología de un arte y una educación revolucionarias en la EPA, una escuela sobre la que se volcaron muchos de los aprendizajes de las brigadas gráficas del 68 y que terminó sucumbiendo a las persistencias autoritarias de los intereses faccionales.

Un ejemplo de estas fisuras dentro del propio ámbito académico es el de la historiadora del arte Ida Rodríguez Prampolini, quien tras el 68 cambió su enfoque historicista para mirar fuera de la academia y trabajar en proyectos comunitarios en Tlayacapan, Morelos.<sup>81</sup> Seguir en la

---

<sup>80</sup> Durante la huelga, San Carlos fue la última escuela en abrir, pues se negociaban planes de estudio y el cambio del director José Arellano Fischer. La asamblea nombró a un candidato, sin embargo la comisión negociadora conformada en su mayoría por miembros del PCM, omitió los acuerdos asamblearios y propuso a la rectoría a Rodolfo Briseño Aceves, otro miembro del partido, que fue nombrado director interino. Ese momento marca, entre conflictos similares durante el 68, una ruptura de muchos artistas jóvenes con la militancia partidista. Entrevista con Eduardo Garduño (9 de noviembre de 2019).

<sup>81</sup> Después del 2 de octubre, se reunió con un grupo de maestros amigos para conformar un proyecto de desarrollo comunitario en la comunidad campesina iniciado en 1972 donde participaron el historiador Francisco Reyes Palma, integrantes de la Comuna Calpulli, fundada por el arquitecto Claudio Favier Orendain y el apoyo del obispo de Cuernavaca, Sergio Méndez Arceo, figura fundamental de la Teología de la Liberación en México. Colaboraron en

universidad contribuía a que no hubiera cambios sociales, pues en el campo del arte, los críticos e historiadores del arte trabajan para las élites: “Toda la planeación educativa de la universidad está dirigida a sostener a las mismas clases dominantes, a que no exista un cambio. Todos los estudios de medicina, de química, están canalizados para servir a las transnacionales, a la iniciativa privada.”<sup>82</sup>

El enfoque hacia la educación comunitaria, la organización de grupos de estudio o la fundación de nuevos espacios de aprendizaje implicó el reconocimiento de un rol activo que llevó a ocupar los espacios de la educación formal y no formal y a construir nuevos. Durante la década de los setenta en el centro del país se ocuparon de diversas formas los roles de la enseñanza-aprendizaje mediante círculos de estudio que buscaron resarcir huecos en la formación académica; la ocupación y conformación de espacios para realizar charlas, talleres, seminarios y exposiciones; el desarrollo de programas educativos; la fundación de centros de estudio; e incluso, la toma física de los espacios de la universidad o la conformación de gobiernos colectivos al interior de escuelas o facultades.

### **Autogestionar la educación**

Durante el movimiento estudiantil del 68, José Revueltas teorizó acerca de la *autogestión académica*, la cual definió como una toma de conciencia activa y autocrítica del estudio y el

---

la instalación de una red de agua potable, un centro de salud y cooperativas productivas de costura, alfarería, herrería, jardinería y pecuarios. También promovieron la fundación de una escuela Secundaria Tecnológica Agropecuaria incorporada a la SEP. Años antes, Méndez Arceo también colaboraba con el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), fundado por Ivan Illich y Valentina Borremans en Ocotepc, Morelos (1966-1976). Ida Rodríguez Prampolini, “Cultura, identidad nacional y un caso sintomático: Tlayacapan”, en *Siempre*, 1431 (26 de noviembre de 1980), tomado de Cristóbal Andrés Jácome (comp.), *Ida Rodríguez Prampolini: la crítica de arte en el siglo XX* (México: IIE, UNAM, 2016), 515-528. El grupo estuvo activo hasta 1973, cuando fue expulsado con violencia por el gobierno del estado, que les acusó de comunistas y dismanteló parte de los proyectos realizados. Ida Rodríguez Prampolini, “Medalla de Oro Bellas Artes”, en *La palabra y el hombre* (2009). Disponible en [uv.mx/lapalabrayelhombre/8/contenido/arte/Ar1/articulo4.html](http://uv.mx/lapalabrayelhombre/8/contenido/arte/Ar1/articulo4.html)

<sup>82</sup> Sergio García, *Tlayacapan* (1973) película súper 8, Filmoteca UNAM.

conocimiento que socializa y politiza a la educación. Revueltas rechazó la formación de *especialistas*, la cual consideró como una productora de valores de cambio y planteó que “la *autogestión* presupone una enseñanza técnica integral, subordinada a los valores humanos del conocimiento, en oposición a la destreza y eficacia que constituyen el fin último y único del aprendizaje y adiestramiento técnicos.”<sup>83</sup> Puso en cuestión la separación encarnada por la tecnificación del conocimiento y sugirió que la producción intelectual sería políticamente eficaz sólo si se supera como ámbito de competencia.<sup>84</sup>

Otro eje de la formación autocrítica para Revueltas fue la *autonomía* universitaria, que “no es un concepto administrativo, ni de autodeterminación orgánica, ni de la no-injerencia del Estado [...sino que] representa la libertad y extraterritorialidad del pensamiento sin límites de ninguna especie que las contenga.”<sup>85</sup>

Para el escenario posterior al movimiento estudiantil, la autonomía y la autogestión plantean la urgencia de que estudiantes y profesores asuman un papel activo en la conducción consciente de los procesos y programas mediante acciones. El debate fue álgido en las universidades desde 1966, y pronto llevó a la conformación de proyectos de autogestión académica como el Autogobierno en la Escuela Nacional de Arquitectura (1972),<sup>86</sup> el Cogobierno de la Escuela Nacional de Economía, de la Escuela Nacional de Antropología e

---

<sup>83</sup> José Revueltas, “¿Qué es la autogestión académica?”, en *México 68: juventud y revolución*. (México: Ediciones Era, 1978), 108-109.

<sup>84</sup> “...al *decidirse* por una búsqueda propuesta, el grado de conciencia que se emplee en el hecho ya constituye un primer acto de automanejo, de autoconducción racional, pues no existe nada que pueda autoconducirme si no pone en acción cierta dosis de raciocinio. La autogestión, así, no puede concebirse sino como un acto consciente, como una actividad objetiva, exteriorizada, práctica, de la conciencia.” José Revueltas, “Consideraciones sobre la autogestión académica”, en *México 68: juventud y revolución*, 110-111.

<sup>85</sup> *Op. cit.*, 112.

<sup>86</sup> El Autogobierno de Arquitectura llevó a la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM a cambios radicales en su estructura. La politización de los alumnos generó conciencia respecto a la importancia de apoyar a las causas populares y buscaron cambiar la visión de estudiantes y profesores acerca del ejercicio profesional con el propósito de beneficiar a los sectores sociales explotados. El Autogobierno se organizó mediante talleres integrales que eran pequeñas escuelas con autonomía de decisiones pero ligadas a un consejo donde buscaron integrar los conocimientos en el diseño y solución a demandas concretas de sectores populares. Híjar, *Frentes, coaliciones y talleres*, 205.

Historia (ENAH) o la Escuela de Diseño del INBA (EDINBA) durante la década de 1970.

Durante la época también se fundaron las preparatorias populares en la UNAM (1968) y en otras universidades,<sup>87</sup> así como los proyectos de Universidad Democrática, Crítica y Popular.<sup>88</sup>

Iniciativas de organización popular de la educación artística no formal como CLETA,<sup>89</sup> que llamó a la creación de un frente de trabajadores de la cultura contra la censura, también formaron parte de esta masa crítica. La propuesta de CLETA fue abrir teatros populares, establecer vínculos directos con el pueblo, fomentar el diálogo crítico y compartir herramientas para que las comunidades abrieran sus propios centros de estudio alrededor de la realización artística.<sup>90</sup> Su manifiesto, *El teatro como práctica de la libertad*, es característico de los años que siguieron al Jueves de Corpus, pues señala un traslado hacia el trabajo cultural fuera de los espacios

---

<sup>87</sup> Las Preparatorias Populares en la Ciudad de México se fundaron tras diversos conflictos a lo largo de los sesenta por el sobrecupo estudiantil de la UNAM. Tras la huelga de 1966, Javier Barros Sierra anuló el examen de admisión a la Escuela Nacional Preparatoria, mas los conflictos persistieron durante los años siguientes y en 1968 el movimiento de rechazados declaró la necesidad de crear una nueva escuela de carácter popular. En julio de ese año la universidad otorgó un recinto en la antigua Facultad de Comercio y Administración en la Colonia Juárez de la capital. *Declaración de principios del Grupo Político Estudiantil Miguel Hernández* (folleto) (México: 1967), citado por Manuela Luna Briseño, *Análisis de la práctica educativa y de los fundamentos político-pedagógicos de la preparatoria popular "Mártires de Tlatelolco", A.C. Plantel Fresno*. Tesis de licenciatura en pedagogía (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1991), 22. Surgieron otros proyectos similares en universidades como la UAP, que en 1970 fundó la Preparatoria Popular Emiliano Zapata. Véase "La creación de la Preparatoria Emiliano Zapata", en [emilianozapata.buap.mx/preparatoria.html](http://emilianozapata.buap.mx/preparatoria.html)

<sup>88</sup> Bajo este nombre se echó a andar la reforma universitaria en la UAP entre los años de 1970 y 1987. El programa de Reforma Universitaria, diseñado desde el PCM se llevó a otros centros de estudio bajo su influencia durante los setenta como la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) o la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG). Véase Alfonso Vélez Pliego, "Introducción", en *La Universidad Democrática, Crítica y Popular: reflexiones sobre las experiencias del Movimiento de Reforma Universitaria Democrática en Puebla, 1970-1990*, [ceiich.unam.mx/educacion/velez.htm](http://ceiich.unam.mx/educacion/velez.htm). Entrevista con Enrique Condés Lara (Valsequillo, Puebla, 21 de febrero de 2020).

<sup>89</sup> CLETA se fundó en enero de 1973, luego de que el Departamento de Teatro de la UNAM cortara la temporada de la obra *Fantoche* de un grupo de estudiantes y cobrarles el uso de tramoya del Foro Isabelino, donde se presentaba. Los actores, con el apoyo de alumnos del Departamento de Arte Dramático de la Facultad de Filosofía y Letras, integrantes del Frente Artístico Revolucionario Organizado (FARO) y el grupo Examen de la Escuela de Teatro del INBA, tomaron el foro. El manifiesto *CLETA-UNAM: El teatro como práctica de la libertad* (1 de febrero de 1973), propuso la creación de un nuevo teatro y un nuevo público críticos y acorde a la realidad económica, política y social del país. Un teatro administrado por los trabajadores de la cultura que sea un factor de cambio social. Julio César López, *CLETA: Crónica de un movimiento cultural artístico independiente* (México: INBA, 2012), 41; Híjar, *Frentes, coaliciones y talleres*, 222.

<sup>90</sup> El manifiesto plantea que es "...preciso cambiar el concepto de artista por el de trabajador de la cultura. Un trabajador que estudie las auténticas raíces de su pueblo. Que busque nuevas formas de expresión. Que lleve el regocijo y la concientización mediante formas estéticas de calidad y finalmente, que considere al teatro como una práctica de la libertad, y luche por un teatro libre y para la liberación." *Op. cit.*, 222-223. Conjuga la autoadscripción como trabajadores de la cultura con la pedagogía libertaria de Paulo Freire y el teatro del oprimido de Augusto Boal, quien tuvo influencia y diálogo con el grupo.

asignados para ello. El manifiesto trazó el camino en la lucha contra el colonialismo cultural y en defensa de un teatro hecho con el pueblo. Su lenguaje freiriano urdido con las herramientas del teatro popular latinoamericano cuestionó, como lo hizo Revueltas, la especialización y los ámbitos elitistas de la cultura burguesa.<sup>91</sup>

El distanciamiento crítico que propone Revueltas y la búsqueda de espacios para una educación intersubjetiva y autogestiva que emergieron con las pedagogías críticas y el alejamiento de la conducción de las izquierdas partidarias, exigieron la toma o construcción de espacios, una necesidad que ante el incremento de la persecución política se hizo urgente.

En esta coyuntura son particularmente relevantes el cine militante y el teatro popular en Latinoamérica. Su carácter assembleario se localiza en el foco de la redistribución de roles, sujetos y espacios del proyecto de la descolonización cultural. Cine y teatro conformaron dispositivos que no apuntan al espectáculo (o no solamente) sino a espacios de comunidades potenciales de agitación y debate, como propone el cine-acto de la concurrencia politizada que Octavio Getino y Fernando Solanas describen en “Hacia un tercer cine”, manifiesto que Alberto Híjar difundió en el primer volumen dedicado al cine militante en Latinoamérica (1972).<sup>92</sup> También se piensan como espacios formativos y de transferencia de las herramientas, como planteó Augusto Boal al insistir en la redistribución de roles: “*Los espectadores deben también ser productores* [...] Lo que debe ser popularizado no es el producto acabado, sino los medios de producción”.<sup>93</sup> Hay, pues en los setenta un cambio del tema de la producción al de los espacios

---

<sup>91</sup> El manifiesto anticipa la propuesta frentista que llevaría algunos años más tarde a la creación del FMGTC. Enrique Cisneros, junto con Iseo Noyola y Alberto Híjar fundaron en 1988 la Escuela de Cultura Popular Revolucionaria Mártires del 68 (ECPRM68), un espacio que, al menos durante sus primeros años, sumaría los objetivos de la militancia artística del TAI y CLETA en una escuela de artes y oficios con formación política.

<sup>92</sup> Al calor del imaginario del foquismo guevarista, los directores de *La hora de los hornos* propusieron al cine militante como un cine guerrilla. Fernando Solanas y Octavio Getino, "Hacia un tercer cine", en *Tricontinental* 13, (octubre, 1969) en Alberto Híjar (comp.), *Hacia un tercer cine* (México: UNAM, 1972), 40-76.

<sup>93</sup> Boal, “Una revolución copernicana al revés”, en *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*, 119.

de la producción cultural, como plantea Miguel Errazu.<sup>94</sup> Esta misma ruta hacia los espacios de la praxis que encontramos en el cine y el teatro militantes tomó la práctica artística colectiva en el país –en gran medida por influencia de Híjar, quien desde mediados de los sesenta insistió en la presencia física de la discusión con el Curso Vivo de Arte y difundió al Tercer Cine como modelo ejemplar.<sup>95</sup>



Manta colocada en la sala previo a la proyección de *La hora de los hornos*, de Fernando Solanas y Octavio Getino. La frase proviene de *Los condenados de la tierra*, de Frantz Fanon. (ca. 1968). Imagen tomada de Carolina Bracco “Todo espectador es un cobarde o un traidor”, en *Jacobin América Latina* (12 de mayo de 2021), [jacobinlat.com/2021/05/12/todo-espectador-es-un-cobarde-o-un-traidor/](http://jacobinlat.com/2021/05/12/todo-espectador-es-un-cobarde-o-un-traidor/).

Siguiendo a Rancière, es en las formas determinadas de la transmisión del conocimiento y no en el contenido donde se expresa la ideología burguesa; es decir, son las estructuras organizativas, la asignación de roles y las políticas de circulación desplegadas espacialmente lo que está en juego. Esto supone unas formas concretas del sentido de este reparto, que cumplen

---

<sup>94</sup> Miguel Errazu, “Para una política cultural revolucionaria: Alberto Híjar y la experiencia ejemplar del tercer cine”, ponencia en el coloquio *Fuerzas críticas y colectivas en el TAI. Memorias de la agrupación y futuros posibles* (25 de enero, 2021), disponible en [youtu.be/aOslisSKkSA](https://youtu.be/aOslisSKkSA). Este señalamiento resulta significativo, pues arroja preguntas sobre la forma en que hasta ahora se ha historiografiado la práctica colectiva de los setenta.

<sup>95</sup> *Ibid.* El Curso Vivo de Arte, coordinado por Híjar y otros colegas en la universidad a través de la Dirección General de Difusión Cultural, fue un curso de historia del arte que realizó estancias de estudio en Centro y Sudamérica, la Unión Soviética, China y algunos países de Europa. En varios textos, las actividades del TAI se confunden con las del Curso Vivo de Arte y la programación de la Sala Siqueiros. Véase Alberto Híjar, “El Curso Vivo de Arte”, en *Revista de la Universidad de México*, 2-3 (octubre de 1978), 84-85.

ineludiblemente con una función política –y pedagógica. En el caso de la práctica colectiva de los setenta en el centro del país –como ocurrió con el teatro popular y el tercer cine–, se trató de procesos largos conformados por una complejidad de sentidos, más que por un programa unificado. Esta muda no sólo apuntó a tratar de modificar las relaciones de producción-consumo de la obra artística –consigna central de la práctica colectiva de los setenta–,<sup>96</sup> sino a trasladar los marcos del proceso educativo de la donación a la coparticipación. Ejemplo de esto es el Centro de Comunicación Crítica fundado por el TaCo de la Perra Brava en la escuela sindical del STEUNAM, que realizó actividades diversas para compartir herramientas de producción medial y periodismo crítico entre trabajadores, profesores y estudiantes universitarios. Otro caso es el de Germinal, quienes además de desarrollar un modelo pedagógico de contextualización de imaginarios a través de las artes visuales coprodujeron mantas, murales y carteles con distintas organizaciones populares. Esto llevó a Mauricio Gómez Morín y a Carlos Ocegüera a fundar el Taller de Gráfica Monumental en la UAM Xochimilco en 1983, cuyo enfoque fue compartir herramientas técnicas y conceptuales de la producción visual con sindicatos, movimientos campesinos y por el derecho a la vivienda en procesos de acompañamiento con estudiantes universitarios.

### **La socialización del arte**

Como hemos esbozado hasta ahora, durante los setenta se reunió un coro amplio alrededor de la

---

<sup>96</sup> “Taller de Arte e Ideología (TAI)”, mecanuscrito (s/f). Fondo Alberto Híjar, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo. MUAC-UNAM; “Declaración del Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura”, mecanuscrito (5 de febrero de 1978). CENIDIAP Fondo documental Grupos de artistas de los setenta; Felipe Ehrenberg, “Seminario indicaciones hacia la autoadministración del productor plástico”, mecanuscrito (24 de enero de 1978). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM; “Grupo Germinal”, en *Arte-Luchas Populares en México* (México: FMGTC/ UNAM, 1979), 15-17, o en el posterior “Afectar todo el proceso”, de Alberto Híjar, *De los Grupos, los individuos, Artistas Plásticos de los grupos metropolitanos* (México: Museo de Arte Carrillo Gil/ INBA, 1985).

organización autónoma de los procesos educativos y artísticos en muy diversos ámbitos. Las y los productores culturales no operaron a partir de un programa consolidado alrededor de una estructura partidaria –difícilmente lo hubo antes, a pesar de haberse instigado desde el Estado durante la primera mitad del siglo–; al contrario, aunque hubo excepciones, las alusiones a la política de partidos o al PCM tendió a resultar sospechosa.<sup>97</sup>

Aunque no se abandonó la propaganda como incitación a la acción, el paternalismo doctrinario del proyecto de socialización del arte de la primera mitad del siglo cedió ante procesos de redistribución de herramientas, diálogo y cocreación como formas de la praxis. Esto no ocurrió solamente en México. En el tránsito de los sesenta a los setenta, Cuba y Chile orientaron la política cultural emergente de las izquierdas en la región. Tras el Encuentro Cultural de La Habana (1968), en 1972 se llevaron a cabo en Santiago de Chile y La Habana el Encuentro de artistas del Cono Sur y el Encuentro de Plástica Latinoamericana.<sup>98</sup> El llamado de la plenaria cubana de aquél primer encuentro estuvo marcado por una oposición rotunda al imperialismo y los valores burgueses esteticistas y elitistas, contra la colonización cultural y en favor de un programa en ruta al socialismo del arte militante.<sup>99</sup> Éste se planteó en función de la capacidad de mediación comunicativa con el pueblo para “denunciar, rechazar y dismantelar” la

---

<sup>97</sup> Los miembros del TAI se declaraban socialistas sin partido, como José Revueltas. Véase *Arte-Luchas Populares*, 23. Quienes participaron en las brigadas del 68 y formaron parte de la EPA como Rebeca Hidalgo, Arnulfo Aquino o Eduardo Garduño, insisten en la falta de unidad ideológica y el rechazo de cualquier cosa que tuviera un “tufo a totalitarismo soviético” desde finales de los sesenta. Tras los conflictos con comités de lucha vinculados al PCM en Puebla, el rompimiento fue definitivo. Entrevista con Rebeca Hidalgo (15 de enero de 2020). Tal vez una excepción sea César Espinosa, de El TaCo de la Perra Brava y El Colectivo, quien trabajó en la comisión de cultura del PCM durante los setenta. “Entrevista a César Espinosa”, en Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, (México: UAM-X, 2008), 33.

<sup>98</sup> Estos fueron convocados por el Instituto de Arte Latinoamericano de la Universidad de Chile y la Casa de las Américas. Se realizaron de manera coordinada y sucesiva entre el 3 y el 27 de mayo de 1972 cuando la Unidad Popular seguía al frente del gobierno en Chile.

<sup>99</sup> “Llamamiento a los artistas plásticos latinoamericanos 1972”, Encuentro de Plástica Latinoamericana, Casa de Las Américas, La Habana, Cuba. Afiche (mayo 1972). Archivo Graciela Carnevale. Disponible en [archivosenuso.org/viewer/2413](http://archivosenuso.org/viewer/2413)

“penetración imperialista”.<sup>100</sup> El énfasis en la educación y la mediación comunicativa durante este periodo de aceleración mediática estuvo marcado por la idea de que la producción requiere de la reproducción de la ideología dominante y la educación formal y los medios de comunicación son estratégicos, por ende conforman un territorio de lucha central en la construcción de hegemonía.<sup>101</sup>

En octubre de 1973, a poco más de un mes del Golpe de Estado en Chile, se llevó a cabo en La Habana el II Encuentro de Plástica Latinoamericana. Los acuerdos de éste se perfilaron hacia el apoyo solidario y la defensa de los presos políticos, la denuncia de la represión y la tortura, así como un enfoque distinto de la militancia artística que no sólo se orientó a generar materiales de agitación y propaganda, sino a la necesidad de elaborar conjuntamente con la clase obrera las pautas del arte por venir. Los acuerdos plantean que “...es función de los artistas, en tanto y cuanto militantes, trabajar no sólo para el pueblo, sino aún más fundamentalmente con éste, porque sólo de éste, en definitiva será la expresión en una sociedad revolucionaria. [...] No basta con un mensaje, debe cumplir también su función de incentivador de la creación popular.”<sup>102</sup> Es reconocible en los acuerdos un giro hacia la redistribución. Algo que, como anotamos líneas arriba, también está en Boal, quien planteó disolver la división entre

---

<sup>100</sup> “Acuerdos. Encuentro de Plástica Latinoamericana”, en *Boletín Artes Plásticas* (La Habana: Casa de Las Américas, 1972), 7. Véase también “Estrategia cultural”, en Miguel Rojas Mix (ed.), *Dos encuentros: 1. Artistas del cono sur (Santiago, Chile, 1972); 2. De Plástica Latinoamericana (La Habana, Cuba, 1972)* (Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1973), 19-21. Los Encuentros de 1972 y 1973 en La Habana contribuyeron a irradiar un programa del arte militante en el continente. Como delegados mexicanos estuvieron presentes, durante el primero, Mario Orozco Rivera, y al año siguiente, Guillermo Ceniceros; ambos trabajaron en el mural *La marcha de la humanidad* con Siqueiros, concluido en 1971. Por parte de la delegación argentina, en 1972 coincidieron Julio Le Parc y Ricardo Carpani. Ambos se involucraron en experiencias de trabajo artístico de base durante la época: Le Parc como uno de los iniciadores del *Atelier populaire* en París durante el mayo francés y Carpani en los Talleres de militancia plástica de base, que iniciaría en 1974 tras asistir al segundo encuentro, cuyos acuerdos se orientaron en esa dirección. Véase Ignacio Soneira, “América Latina entre la disolución del arte y la mitificación del pueblo. Los Talleres de militancia plástica de base de Ricardo Carpani”, en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], [journals.openedition.org/nuevomundo/75363](http://journals.openedition.org/nuevomundo/75363)

<sup>101</sup> Véase Louis Althusser, “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, en *La filosofía como arma de la revolución* (México: Siglo XXI, 1968).

<sup>102</sup> “Conclusiones y acuerdos del II Encuentro de Plástica Latinoamericana” y “Concluyó el II Encuentro de Plástica Latinoamericana”, en *Granma* (22 de octubre de 1973), 4.

espectadores y productores al popularizar los medios de producción artística,<sup>103</sup> y que es también central al proyecto freiriano.

Dado que estas estrategias demandaban de espacios y estructuras organizativas, la educación tomó un lugar relevante como posibilitadora. El tránsito de un enfoque en la producción hacia un enfoque en los espacios de producción,<sup>104</sup> puede leerse desde la necesidad de ocupar los espacios donde se discuta la construcción colectiva de otros imaginarios emancipatorios frente a las persistencias jerárquicas de la conducción de la militancia política, los sentidos estrechos de la academia artística y los marcos del formalismo individualista del arte de la época. Un tránsito *de una lógica de objetos hacia otra de relaciones* donde se producen sentidos múltiples que bien podían materializarse en grupos de dibujo, conferencias, talleres de medios de comunicación, de formación política, en estrategias de la lucha armada, la representación de situaciones de opresión o de aprendizaje de otros saberes técnicos para conformar repertorios de disputa simbólica. Los espacios de la educación no formal y formal se volvieron centrales al permitir el tiempo de diálogo periódico sobre ejes diversos. Casos como el Curso Vivo de Arte coordinado por Híjar, la emergencia de cineclubes en donde se llevaron a cabo debates al terminar la proyección –principalmente en facultades universitarias–, los talleres y programas en sedes sindicales como los realizados por el TaCo de la Perra Brava en el STEUNAM o los seminarios de labor editorial coordinados por Ehrenberg en los años ochenta en escuelas normales, así como la creación de espacios sociales de reunión periódica como el FMGTC, cuya organización asamblearia fomentó la discusión, son algunos ejemplos de esta reorientación dialógico-redistributiva.

---

<sup>103</sup> Boal, *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*, 119. Esto lo podemos ver también en la apuesta por la disolución de las fronteras entre espectador, crítica y práctica artística que fue central en el discurso de Frederico Morais durante el tránsito entre la década de 1960 y 1970 en el Brasil de la dictadura. Véase Frederico Morais, “Contra el arte afluyente: El cuerpo es el motor de la ‘obra’”. Grupo de domingos (trad.), en *Os domingos*, [osdomingos.org/es/texto\\_critico/o\\_corpo\\_e\\_motor\\_da\\_obra/](http://osdomingos.org/es/texto_critico/o_corpo_e_motor_da_obra/)

<sup>104</sup> Errazu, *op. cit.*

Algunos de los objetivos comunes de apuestas diversas de la socialización en el centro del país podemos encontrarlos entre las prácticas y los documentos de El Colectivo, Germinal, Mira, Taller de Investigación Plástica y en sus planteamientos conjuntos a través del FMGTC:<sup>105</sup>

1) romper con el individualismo del arte burgués mediante la organización colectiva del trabajo; 2) romper con la división social del trabajo y su ordenamiento jerárquico; 3) cambiar el esquema de producción-circulación-consumo al modificar los soportes y espacios de circulación, así como las relaciones que conforman el trabajo cultural para, de esta forma, fomentar una nueva valorización del hacer artístico; 4) acercar los temas del arte a los intereses del pueblo; 5) vincularse con organizaciones populares, sindicatos, asociaciones de colonos y campesinos; 6) compartir herramientas de la producción cultural y asegurar que éstas, como medios de producción, estén en manos del pueblo y, 7) solidarizarse con las luchas antiimperialistas y de liberación en América Latina.

Las estrategias para llevarlo a cabo fueron principalmente cuatro, con las particularidades que cada artista u organización les atribuyó: 1) el traslado de la práctica de los espacios habituales de exhibición (museos, galerías o centros culturales) hacia el espacio público y lugares cerrados no destinados a la exhibición como tiendas o escuelas, así como la incorporación de otros agentes, prácticas y debates en los espacios habituales; 2) ambientaciones y experiencias destinadas a transformar el entorno y situaciones de agitación, *happenings* o performances; 3) acciones sociopolíticas en espacios populares con el propósito de influir cambios sociales asociados a procesos de lucha en vínculo con sindicatos, partidos, huelgas o manifestaciones populares, incluidas las labores educativas; y 4) programas dialógicos dentro y fuera de los espacios de exhibición con el propósito de discutir la función social de los trabajadores de la

---

<sup>105</sup> Véase nota 96.

cultura en la sociedad.<sup>106</sup> Los objetivos y estrategias de la socialización del arte, como revisaremos a lo largo de los capítulos de la tesis, tendieron a ubicarse en un espectro en el que se tramaron actividades de agitación y propaganda con el establecimiento de espacios de diálogo y redistribución de herramientas. Cada uno de los capítulos, organizados en un sentido cronológico, se enfoca en problemáticas puntuales al describir estrategias educativas concretas con el propósito de esbozar en un sentido amplio los nudos de la práctica colectiva desde el punto de vista de su vuelco educativo.

### **Descripción de casos**

El primer capítulo, “Entre la lucha por el poder y los imaginarios políticos del mundo por venir: Escuela Popular de Arte (1973-1974)”, tiene como punto de partida los aprendizajes en la elaboración de los planes de estudio en la Academia de San Carlos entre la huelga de 1966 y el movimiento estudiantil, así como la experiencia de las brigadas gráficas de 1968. Estos dos factores orientaron los intereses de los artistas que fundaron la EPA en Puebla hacia la educación popular, el cogobierno y un énfasis en el diseño y la comunicación como articuladores de una escuela de arte sin demanda curricular de vocación experimental. La EPA se fundó durante el periodo en que la UAP quedó en manos de miembros del PCM, quienes tuvieron que defender su posición frente a grupos anticomunistas apoyados por el gobierno del Estado, además de controlar a distintos comités de lucha armados que habitaban todo el espectro de las izquierdas al interior de la universidad. La escuela fue fundada como una contingencia de esta guerra de posiciones y, dada la inestabilidad, sus programas pedagógicos y de gobierno no llegaron a consolidarse. No obstante, la experiencia de sus profesores, varios de los cuales fundaron el

---

<sup>106</sup> Esta lista de estrategias está adaptada a la práctica colectiva en México a partir de los cuatro modelos de comportamiento artístico descritos por Néstor García Canclini en “La participación social del arte: el porvenir de una ilusión”, en *Hueso Húmero* n° 5-6 (1980), 65-66.

grupo Mira (1977), llevó a desarrollar programas educativos y de gobierno en la Escuela de Diseño del INBA, estrechar una relación de colaboración gráfica con sindicatos como el del INAH y el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM), así como abonar críticamente al FMGTC hacia finales de la década.

El capítulo dos, “Ocupar y refuncionalizar los espacios de la producción cultural: Taller de Arte e Ideología (1975-1977)”, se concentra en los primeros años del TAI, entre su fundación y el quiebre posterior a la participación del grupo en la X Bienal de Jóvenes de París en 1977. Tras la muerte de Siqueiros y el secuestro de Alberto Híjar por la DFS en 1974, éste organizó un grupo de estudio que al año siguiente se trasladó a la SAPS para dar inicio a una serie de actividades en las cuales el Curso Vivo de Arte, las sesiones del TAI y la programación del espacio cultural se imbricaron en una diversidad de contenidos que dotaron de otros sentidos lo público en el contexto artístico. Durante esos años, la SAPS se volvió un espacio de debate organizativo y formación de cuadros políticos. Ahí se elaboró una gramática expositiva alrededor de los procesos emancipatorios en Latinoamérica, el cine militante y el estudio de una promiscua estética marxista abierta a quien quisiera acercarse. El caso amplía acerca de la forma en que el proyecto del arte público legado por Siqueiros muda durante los setenta de la producción de un arte monumental ideológico y doctrinario hacia los espacios de la producción cultural como espacios dialógicos. A su vez esboza la relación con los procesos largos de la insurgencia armada –a los cuales Híjar estuvo vinculado como militante urbano de las FLN– y las fricciones del programa político-militar con la visibilidad artística y las persistencias del imaginario patriarcal de izquierdas que contribuyeron a la desbandada del primer núcleo del grupo.

El tercer capítulo, “Lugares posibles de la comunicación paralela: *Periódico Vivo* y el Paquete didáctico de comunicación plástica y gráfica (1976-1978)”, se concentra en dos apuestas

distintas por la socialización del trabajo artístico y medial que estuvieron influenciadas por la emergencia del foquismo cultural, un traslado al campo de la agitación artístico-política del imaginario de la guerra de guerrillas. Para César Espinosa y Araceli Zúñiga –miembros fundadores de los Talleres de Comunicación de la Perra Brava (1975) y El Colectivo (1976)–, la apuesta por una suerte de foco cultural pasó por lo que Espinosa llamó *comunicación paralela*, es decir, la construcción de una alternativa de base a los medios de comunicación hegemónicos. Espinosa y Zúñiga buscaron los espacios para desarrollarlos igual en sedes sindicales como en el ámbito barrial con resultados dispares. El *Periódico Vivo* –en realidad un programa de proyecciones cinematográficas, talleres de periodismo, formación política y otros rudimentos técnicos útiles para la prensa sindical– se desarrolló desde el Centro de Comunicación Crítica de la escuela sindical del STEUNAM con apoyo de miembros del TAI. *El paquete didáctico* fue probado por El Colectivo en talleres juveniles en una unidad habitacional de la Ciudad de México como un proyecto de arte comunitario cuyo propósito fue proveer de herramientas de comunicación. Este último tiene su origen en *El circuito interno*, una serie de talleres, muestras y volantes que se presentaron a la convocatoria del Salón Anual de Experimentación (1979) del INBA. *El paquete didáctico* entrevé problemas relacionados con la intervención de artistas o proyectos de carácter artístico en la vida cotidiana de las personas, su uso como materia de la obra y la sombra de cierto asistencialismo artístico –el problema de la donación que el propio foquismo guevarista tenía y fue un punto central de la crítica de Freire a finales de los sesenta.

La misma tensión entre donación y coparticipación está presente en “Herramientas no prescriptivas: los *Pasos a la socialización del arte* (1977-1978)”, el cuarto capítulo, en el que nos enfocamos en el tránsito entre dos momentos de la actividad pedagógica de Felipe Ehrenberg alrededor de la producción de publicaciones con mimeógrafo. En 1974, Ehrenberg comenzó a

organizar cursos de producción editorial con mimeógrafo, fotocopias y sellos de goma, recursos accesibles entonces considerados “poco artísticos”. Estos rudimentos significaron un conjunto nuevo de herramientas para diversos artistas y llevaron a Ehrenberg a plantear una mirada particular de la socialización del arte. Desde su perspectiva, ésta tenía un doble propósito: eludir la dependencia del régimen expositivo ortodoxo conformado por museos, galerías, crítica y el incipiente mercado, y circular la obra entre un público no especializado. Ehrenberg consideraba que al producir obra múltiple o publicaciones con pocos recursos, los artistas ganan autonomía creativa y financiera, para lo cual compartió recursos de administración para artistas. A inicios de la década de 1980 llevó estos principios fuera del campo artístico en seminarios organizados en escuelas normales rurales con los Talleres de Comunicación Haltos 2 Ornos (H2O), que tuvo el objetivo de enseñar a organizar cooperativas editoriales e incentivar una red translocal de publicaciones normalistas.

El capítulo 5, “Pensar *en y desde* el entorno. Grupo Germinal (1977-1982)” se concentra en el enfoque pedagógico de este colectivo conformado por artistas bastante más jóvenes que sus colegas del FMGTC. De alguna manera los errores y aciertos de las experiencias concretas de otros agentes les permitió tener una distancia crítica discursiva y en la praxis. El grupo inició como un círculo de estudio estudiantil en La Esmeralda. A diferencia de los casos donde las labores educativas se realizaron de manera paralela a la producción de obra colectiva y personal, Germinal concentró sus esfuerzos como grupo en el estudio, la enseñanza y el acompañamiento de movimientos sociales con mantas y murales. Influenciados por Paulo Freire y la historia social del arte, Germinal elaboró un método que les permitió aprender junto con otras personas. Éste se basó en disputar la visualidad homogénea de la monocultura televisiva y la educación bancaria en favor de imaginarios crítico-contextuales. La experiencia les llevó a Nicaragua, como después a dos de sus miembros a dar clases en la UAM Xochimilco, en donde sumaron la elaboración de mantas a la redistribución de herramientas técnicas y conceptuales entre organizaciones de la sociedad civil en procesos de coaprendizaje realizados con estudiantes de Diseño de la Comunicación Visual. La práctica no expocéntrica de Germinal es probablemente el

único de los casos abordados que abraza la educación como un elemento central y es un antecedente complejo y poco asociado con lo que se conoce como arte-educación en la actualidad. El capítulo traza el camino de las pedagogías artísticas fuera del régimen expositivo y permite leerlas como prácticas cuyo valor está en la puesta en común de un proceso intersubjetivo. Éste narra otras formas posibles del hacer artístico a finales de los años setenta que se volcó a coproducir imaginarios distintos a los de la dominación como acciones en el presente.

## 1. Entre la lucha por el poder y los imaginarios del mundo por venir Escuela Popular de Arte (1973-1974)

Entre la radicalización y la inmovilidad, muchos fueron los efectos del movimiento estudiantil de finales de la década de 1960 en los estudiantes y escuelas involucradas. Para los artistas que participaron en las brigadas gráficas de la ciudad de México –particularmente en la Academia de San Carlos de la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP)–, el movimiento estudiantil y las tensiones internas que agitó, significaron replantear muchos de los supuestos alrededor de la propia práctica. En este capítulo se abordan algunos desplazamientos impulsados por la creciente persecución política tras el cisma que representó la represión de 1968 y 1971. La Escuela Popular de Arte (EPA) en la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) tuvo una corta vida entre los veranos de 1973 y 1974. En esta escuela pueden reconocerse los procesos de radicalización política y una ruptura con las formas y el sentido de la práctica artística que supuso el trabajo asambleario de las brigadas gráficas del 68. En la atropellada historia de esta institución, surgida en la contingencia de una guerra de posiciones<sup>107</sup> entre el PCM, el Gobierno del Estado y facciones de ultraderecha locales, es reconocible un cambio en la percepción del rol de los artistas en los procesos de cambio social. En sus programas hay un replanteamiento acerca del tipo de currícula y de quienes deben tener acceso a la educación artística. Al mismo tiempo, el caso evidencia que los proyectos de las izquierdas artísticas y de quienes asumen el rol de vanguardia para la toma del poder político difícilmente imaginan el mismo mundo por venir.

---

<sup>107</sup> Utilizaremos la noción *guerra de posiciones* en su acepción gramsciana, como la formación de una voluntad colectiva y autónoma de las fuerzas dominantes. Para Gramsci, la concentración de hegemonía es central a la guerra de posición, pues considera que esta debe organizar la imposibilidad de disgregación. Antonio Gramsci, *Antología*. Manuel Sacristán (trad.) (México: Siglo XXI, 1970), 292. Carlos Pereyra aclara lo que es oscuro en Gramsci al plantear que “La transformación de la sociedad no puede ser el resultado ‘jacobino’ de la acción de unos cuantos: sólo es concebible como un verdadero hecho de masas. Ello supone para los trabajadores haber conquistado posiciones sólidas en la sociedad civil. ‘Un grupo social –escribe Gramsci– puede y aún más debe ser dirigente ya antes de conquistar el poder gubernamental (es ésta una de las condiciones principales para la misma conquista del poder).’” Carlos Pereyra, "Gramsci: Estado y sociedad civil", en *Cuadernos políticos*, 54/55 (mayo-diciembre de 1988), 52-60. [México, D.F., editorial Era,], 11.

Aquí nos enfocamos en el horizonte de la educación artística popular bosquejado por la EPA, producto de los complejos entramados estético-políticos post 68 y cómo ésta entra en crisis con la persistencia autoritaria de la conducción política. El perfil de la escuela se construyó, entre otras cosas, a partir de la emergencia del diseño a finales de la década de 1960 en México y la renovación de planes de estudio en la ENAP bajo la influencia de la neovanguardia en el noroccidente. Asimismo, la urgencia de la comunicación no hegemónica ante la persecución política, las brigadas gráficas y su trabajo colectivo insuflaron una política asamblearia. También resulta relevante la influencia estético-política de la Revolución Cubana, la Unidad Popular en Chile y los movimientos de liberación en el sur del continente.

Desde 1961, la UAP emprendió un largo proceso de Reforma Universitaria que a partir de 1972 llevó a distintos miembros del PCM a la rectoría y al proyecto político denominado Universidad Democrática, Crítica y Popular puesto en marcha en 1975.<sup>108</sup> Entre 1972 y 1976 tuvieron lugar episodios violentos que involucraron al gobierno del estado, distintos comités de lucha de izquierdas y grupos de choque anticomunistas apoyados por el empresariado, la iglesia y el gobierno estatal. Durante la gestión de Sergio Flores (1972-1974) la escalada de violencia llevó a la rectoría a tomar medidas de corte militar para proteger el Edificio Carolino, sede principal de la universidad en el centro de la capital poblana. Dada su ubicación estratégica para cubrir un flanco débil de seguridad frente a éste, un grupo de estudiantes coordinado por miembros del partido tomó la Casa de las Bóvedas, hasta entonces sede de la Academia de Bellas Artes de Puebla.

La fundación de la EPA y la elaboración de sus planes de estudio fue fortuita. En el

---

<sup>108</sup> "Programa de Reforma Universitaria (Para impulsar el desarrollo democrático de la UAP en todos sus aspectos)", Universidad Autónoma de Puebla (Agosto de 1975), 12-13. Véase también Alfonso Vélez Pliego, "La universidad democrática, crítica y popular: reflexiones sobre las experiencias del movimiento de reforma universitaria democrática en Puebla, 1970-1990", en Daniel Cazés Menache *et al.* (coord.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, t. I, Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización (México: CIICH UNAM, 2000), 182-183.

proceso tuvieron un rol importante el poeta Óscar Oliva y el escritor Emmanuel Carballo, intelectuales cercanos al PCM que dirigieron el Departamento de Difusión Cultural universitario. Estos incorporaron a profesores provenientes de la experiencia organizativa de San Carlos en 1968. Entre estos se cuentan Crispín Alcázar, Arnulfo Aquino, Eduardo Garduño, Rebeca Hidalgo, Jorge Pérez Vega, el cineasta Arturo Garmendia<sup>109</sup> o Enrique Condés Lara, un militante del PCM recién liberado de Lecumberri.<sup>110</sup> Entre quienes participaron también se cuentan Marco Antonio Hernández Badillo, José Cruz, Adrián Mendieta, Walterio Herrera, Ricardo Montejano, Abraham Morales, Jorge Rosales Bretón, Rosa Roveglia, y Crisanto Salgado; algunos vivían en la Ciudad de México y viajaban cada tanto. La presencia de Carballo y de los profesores que contrató inicialmente para el Departamento de Difusión Cultural y que posteriormente conformarían la EPA, son factores clave para definir el destino de la Casa de las Bóvedas.

Pese a la coyuntura violenta de corte militar en que se fundó la escuela, sus programas apuntaron sobre la marcha en la construcción de otro sentido del trabajo de la cultura que parecía actuar la utopía mientras se luchaba políticamente por alcanzarla.<sup>111</sup> A pesar de su redacción apresurada, los programas son sintomáticos de la compleja coyuntura que los posibilita. Estos abrieron la posibilidad de una enseñanza artística revolucionaria que alimentó el camino en procesos posteriores en la Escuela de Diseño del INBA, donde Aquino e Hidalgo elaboraron

---

<sup>109</sup> Garmendia, quien coordinó un taller de literatura en Difusión Cultural, fue miembro del grupo Contrainformación, responsables del relevante cortometraje *Junio 10: Testimonio y Reflexiones un año después* (1972), sobre el Halconazo. Garmendia, quien llegó a la UAP en abril de 1973, acompañó al movimiento estudiantil desde el 68. Relata que *Junio 10* tuvo “la ingenua idea de que su exhibición provocaría al reprimido y derrotado movimiento estudiantil, y lo lanzaría de nuevo a la lucha.” Este programa se suma a la militancia del tercer cine y su cine-acto, que busca conformar el espacio de discusión y concientización previo a la acción. Garmendia es director del primer documental cinematográfico producido por la UAP, *Vendedores ambulantes* (1973), que relata el conflicto estatal con el comercio ambulante y que toca también de manera sensible la historia de la EPA. Este documento filmico recibió un premio en el festival de cortometraje de Oberhausen en la República Federal Alemana en 1974. Arturo Garmendia, “Mirando hacia atrás con ira”, en *Tiempo Universitario*, año 6, 8 (29 de abril de 2003), [archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2003/8/index.html](http://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2003/8/index.html).

<sup>110</sup> El padre de Condés Lara era amigo cercano de Emmanuel Carballo, segundo director del Departamento de Difusión Cultural. Se le convocó entre otras cosas para participar en reagrupar al PCM en Puebla. Entrevista con Enrique Condés Lara (20 de febrero de 2020).

<sup>111</sup> Benjamín Arditi, *La política en los bordes del liberalismo* (Barcelona: Gedisa, 2007), 207-208

planes de estudio y enseñaron por muchos años tras renunciar a la EPA. También allanaron el camino en la ruta de la organización sindical dentro del INAH, donde Pérez Vega trabajó después, y condujeron los aportes de grupo Mira al proceso organizativo del FMGTC durante los últimos años de la década de 1970.<sup>112</sup>

Así mismo, el entramado de tensiones que devela nos permite traer a discusión dos “pedagogías” que colisionan en el horizonte de la práctica artística colectiva durante la década. Por un lado, la pedagogía artística concreta, esbozada en el plan de estudios y el Gobierno colectivo de la escuela y, por el otro, la función pedagógica del proceso revolucionario como un elemento en juego entre la fricción de la persistencia autoritaria del poder y la potencia del programa esbozado por los artistas. Sobre esto, avanzaremos en las siguientes páginas.

### **Diseño y experimentación a la currícula**

El relevo generacional dentro del campo artístico a la luz de las relaciones geopolíticas de la guerra fría también se reflejó en las escuelas de arte. Entre 1959 y 1973 se sucedieron planes de estudio en la Academia de San Carlos que tratan de adecuarse a las aspiraciones modernas de la posguerra. Las generaciones del puente entre la década de 1960 y 1970 incorporaron el diseño y la comunicación bajo la influencia internacional del arte Op, el Pop y el neoconcretismo. Así, la experimentación formal y la autogestión heredada de la experiencia del 68 se sumaron a las herramientas de jóvenes artistas politizados que se alejaron del conservadurismo de la izquierda artística que les precedió, aún anclado en la herencia de la Escuela Mexicana de Pintura y la gráfica del Taller de Gráfica Popular.

El movimiento estudiantil de 1966 en la UNAM consiguió la aprobación de un nuevo

---

<sup>112</sup> En gran medida, las exposiciones de gráfica *América en la mira*, *Muros frente a muros* o *Arte-Luchas populares en América Latina*, coordinadas por el Frente durante 1978, tienen como antecedente inmediato la producción del 68 y el trabajo en los talleres de la EPA.

plan de estudios en San Carlos que se implementó en 1967.<sup>113</sup> Este se definió a partir de aspectos artísticos, pedagógicos y prácticos; puso atención a la experimentación y a proveer de herramientas pedagógicas para la enseñanza artística,<sup>114</sup> que produjeron resonancias en su encuentro con la organización política e incorporó una estrecha relación con las artes aplicadas durante la década de 1970. Dicho plan aportó herramientas de cálculo tipográfico, grabado industrial, fotografía y nuevos materiales.<sup>115</sup> Esta relación con las artes aplicadas fue aún más evidente con el plan de estudios experimental de 1971 de orientación tecno-científica.<sup>116</sup> Éste planteó que la producción artística contemporánea no debía confinarse en talleres, pues requería de una diversidad de medios económicos, materiales y técnicos, y propuso aprovechar todos los recursos y relaciones con otras facultades universitarias y reforzar el enfoque en el cine, la televisión y la publicidad, técnica y estéticamente.<sup>117</sup> El nombre de la carrera cambió de Artes plásticas a Artes visuales con la intención de actualizar y ampliar el lenguaje visual y encamilarlo en el sentido de las aspiraciones liberales de industrialización, desarrollo social y económico de la época.<sup>118</sup> El diseño formó parte central del programa bajo la noción de diseño

---

<sup>113</sup> Éste contempló seis carreras y cursos: maestría y carrera en pintura, escultura o grabado; cursos nocturnos de pintura, escultura, grabado y artesanías; carrera de director de taller de dibujo publicitario; carrera de dibujante publicitario, así como cursos nocturnos. Nuevo Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM (1966), Fundamentación, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. Expediente 3. Según Arnulfo Aquino, el nuevo plan permitió constituir “talleres independientes frente a un plan de estudios rígido, que se abrieran oportunidades a maestros invitados que llegaban con nuevas enseñanzas y prácticas” y conocer tendencias contemporáneas que llevarían a otras rutas al participar en las brigadas de propaganda del movimiento estudiantil al año siguiente. Araceli Mancilla Salas, “Arnulfo Aquino Casas: la imagen es una forma múltiple de denuncia”, entrevista en *Milenio* (10 de agosto de 2018), disponible en [milenio.com/cultura/arnulfo-aquino-casas-imagen-forma-multiple-denunciar](http://milenio.com/cultura/arnulfo-aquino-casas-imagen-forma-multiple-denunciar)

<sup>114</sup> Esto se fortaleció en el curso de maestría, que aportó un taller de experimentación plástica, técnica general de la enseñanza, teoría pedagógica, psicología de la adolescencia, didáctica general y pedagogía de la enseñanza de las artes plásticas. Nuevo Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM (1966), Descripción de carreras y cursos en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de acuerdo con los nuevos planes de estudios, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. Expediente 3.

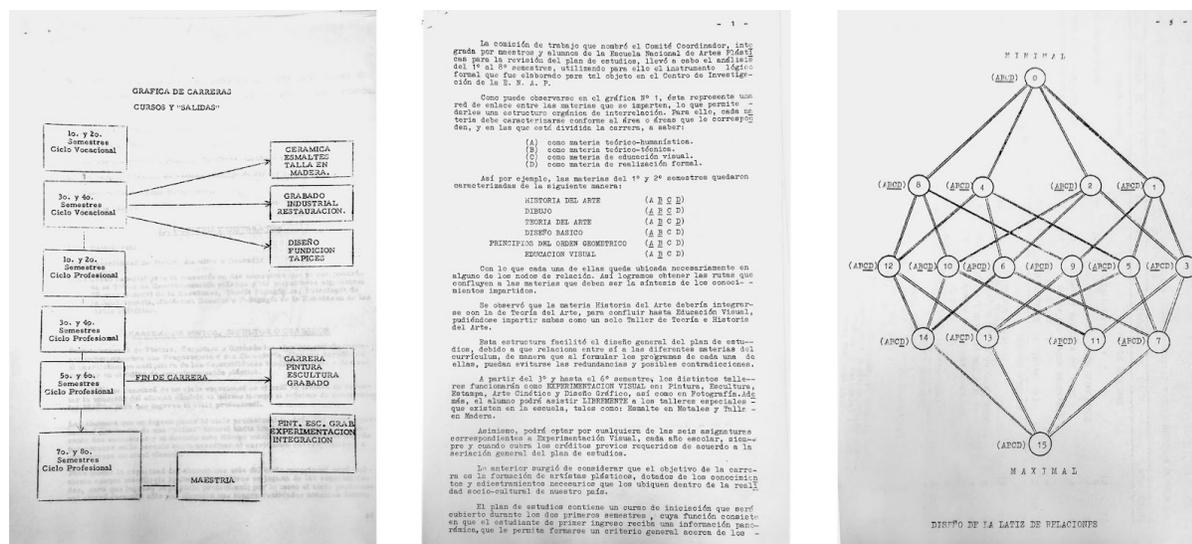
<sup>115</sup> En 1959 se creó la carrera de Dibujo publicitario.

<sup>116</sup> Este plan diseñado por Manuel Felguérez, Carlos Ramírez Sandoval y Luis Pérez Flores fue aprobado en 1970, sin embargo tuvo una mala recepción y fue modificado en 1973.

<sup>117</sup> El programa disolvía las carreras tradicionales de pintura, escultura y grabado, sin embargo los estudiantes optaron por volver al modelo disciplinar. Entrevista con Rebeca Hidalgo (Ciudad de México, enero de 2020).

<sup>118</sup> Plan de estudios de la carrera en Artes Visuales, Escuela Nacional de Artes Plásticas, (aprobado por el H. Consejo Técnico en la sesión permanente celebrada los días 16 y 17 de diciembre de

visual, pero no se orientó a satisfacer necesidades de clientes, marcas o estrategias publicitarias, sino bajo la premisa de perseguir una función social integral del arte.<sup>119</sup> Este programa consideró a las y los artistas diseñadores de las obras, no sus realizadores.<sup>120</sup> El plan fue modificado en 1973 y los ajustes buscaron situar a la escuela como un “centro común de aprendizaje” o “facilitador” en donde las artes visuales engloban a la arquitectura, el diseño gráfico e industrial o la fotografía.<sup>121</sup>



Izquierda: Nuevo Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM (1966), Gráfica de carreras.

1970), Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente, VIII Comisión del Trabajo Docente, Caja 11, exp. 37. Tomado de Ady Carrión Parga, “La Escuela Nacional de Artes Plásticas y el proyecto de la licenciatura en Artes Visuales”, en *Discurso Visual* 5 (enero-abril de 2006), disponible en [discursovisual.net/dvweb05/entorno/entady.htm](http://discursovisual.net/dvweb05/entorno/entady.htm)

<sup>119</sup> *Ibid.* Contempló cursos de diseño básico, diseño gráfico, diseño visual, diseño experimental y diseño urbano. Esto contribuyó a que en 1974, Dibujo publicitario se convirtiera en la licenciatura en Comunicación gráfica y se creara la carrera de Diseño gráfico.

<sup>120</sup> *Ibid.* Por primera vez aparece la noción de postproducción y producción delegada común a la práctica contemporánea.

<sup>121</sup> Los ajustes realizados en 1973 por Óscar Olea, Federico Silva, Héctor Trillo, Kasuya Sakai, Juan Antonio Madrid y Manuel González Guzmán, integran nuevamente cuatro semestres de dibujo eliminados en el plan anterior; asimismo, incluyen experimentación visual y arte cinético. Carrión Parga, “La Escuela Nacional de Artes Plásticas”. El plan de estudios de 1973 se mantuvo con pocas modificaciones hasta finales de la década de 1990. En este proyecto académico se incluyen asignaturas como teoría de la comunicación, física, geometría y diseño básico. Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del curriculum del plan de estudios de la licenciatura de artes visuales (1973), Cuadro de equivalencias del plan de estudios de la licenciatura de artes visuales y su ajuste a partir del año 1973, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. Expediente 5.

Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. Expediente 3. Centro y derecha: Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del plan de estudios de la licenciatura de artes visuales (1973), Esquema de relaciones del programa. Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. Expediente 5.

El plan de estudios de 1971 fue una influencia importante para quienes participaron de sus debates. La artista Rebeca Hidalgo formó parte de las brigadas de contrainformación en 1968, fue consejera universitaria entre 1969 y 1970 y se involucró en el desarrollo del cuestionado plan.

Tras cursar la carrera de piano en el Conservatorio Nacional de Música, y escultura en la ENAP al mismo tiempo, Hidalgo estudió en Filadelfia, EEUU, en 1967.<sup>122</sup> El contacto con la música concreta, el arte del noroccidente y su participación dentro del frente gráfico del movimiento estudiantil estimularon un pensamiento pedagógico en las artes mediales, la transdisciplina y el trabajo colectivo. Estos elementos orientaron el plan de estudios experimental para la EPA, cuyo programa es en parte producto de la coyuntura en que la sucesión de planes de estudio experimentales en la ENAP y su perspectiva basada en el diseño, la formación política asamblearia y la organización colectiva construyen un horizonte particular. Como veremos más adelante, en éste se reconocen las huellas de los programas experimentales de San Carlos en la ruta de desconfinamiento disciplinar, así como las estrategias organizativas y discusiones artístico-políticas del periodo 1966-1968.

### **Los artistas, el movimiento estudiantil y la organización colectiva**

Tanto las fuerzas represoras del Estado, como el control universitario y el de facciones políticas partidarias definen nudos importantes en las relaciones políticas que enmarcan, primero a las brigadas gráficas en San Carlos y posteriormente en la EPA. La injerencia del PCM durante la

---

<sup>122</sup> El encuentro con museos en Washington y Nueva York, la música de compositores como Iannis Xenakis, Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez o Pierre Schaeffer, así como visitar el pabellón de Richard Buckminster Fuller para la Expo 67 de Montreal cambiaron su perspectiva de la educación artística. Entrevista con Rebeca Hidalgo.

elección de director en San Carlos durante la huelga de 1966<sup>123</sup> llevó a la ruptura del consejo estudiantil con el partido y, en el caso de activistas como Arnulfo Aquino, Eduardo Garduño o Hidalgo, el quiebre significó el abandono permanente de la filiación partidaria, una ruptura determinante para entender el devenir del proceso posterior en Puebla.

En 1968, las demandas del Consejo Nacional de Huelga (CNH) se dirigieron a la intervención desmesurada de las fuerzas del Estado y a exigir la derogación del delito de disolución social y el castigo a la propaganda política. Aunado al endurecimiento de las acciones de la policía y el ejército, los medios de comunicación tendieron a condenar a los estudiantes conforme el movimiento creció. Prensa, radio y televisión bloquearon la difusión de las demandas, acciones y la represión estatal.<sup>124</sup> San Carlos se volvió un centro de contrainformación al hacerse cargo del diseño e impresión de propaganda, lo que provocó que grupos paramilitares irrumpieran para destruir la imprenta.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> El movimiento estudiantil de 1966 es un antecedente directo del 68. Tuvo episodios en Morelia y Puebla, en donde el PCM, al igual que en la capital del país, jugó un papel importante. La huelga de ese año en la UNAM provocó la renuncia del rector Ignacio Chávez y muchos directores de facultades y escuelas; entre ellos, José Arellano Fisher en la ENAP. En 1966 se crearon el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) y los comités de huelga. Antonio Gómez Nashiki, “El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 17, (enero-abril de 2003), 206. El movimiento de 1966 exigió la desaparición del cuerpo de vigilancia, la revisión del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, el pase automático a escuelas y facultades y el respeto irrestricto a la libertad de agrupación. El pase automático es uno de sus logros más notorios. Arturo Martínez Nateras (coord.) *La izquierda mexicana del siglo XX. Libro I. Cronología* (México: UNAM/ Gobierno del Estado de Morelos, 2014), 293-294.

<sup>124</sup> Las estrategias de contrainformación se articularon en la urgencia de romper el cerco informativo. Los estudiantes de San Carlos, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) y otras escuelas generaron material impreso y filmico difundido por brigadas anónimas en barrios y centros de trabajo. Ver Álvaro Vázquez Mantecón, “La visualidad del 68”, en Debrouse et al., *La era de la discrepancia*, 34-36. Mantas, carteles, volantes mimeografiados y panfletos impresos en offset, linóleo o serigrafía fueron objetivo de cateos y decomisos; mediante amenazas de castigo y detención, se impidió a las imprentas comerciales prestar sus servicios a los activistas y se persiguió la posesión privada de mimeógrafos. Véase, por ejemplo, el caso de la cineasta Bertha Navarro. Pradilla, *Un modelo de organización colectiva*, 68.

<sup>125</sup> Esto también ocurrió en la sede del PCM. Durante la ola represiva del 26 de julio de 1968, la DFS allanó las oficinas de su Comité Central y ocupó los talleres de impresión de *La Voz de México*. Este tipo de prácticas tienen un largo historial en México, en 1929 el presidente Emilio Portes Gil ordenó destruir los talleres del periódico *El Machete*, que en esa época había pasado de manos del SOTPE a ser el órgano oficial del PCM. Véase Raúl Trejo Dalarbre, *La prensa marginal* (México: Ediciones El Caballito, 1975), 62; Arnulfo Aquino, *Imágenes épicas en el México contemporáneo, de la gráfica al grafiti 1968-2011* (México: Conaculta, 2011), 40.

Durante el 68, hubo una distancia significativa entre los estudiantes y la generación de Cuevas, Gironella o Felguérez, cuya respuesta a la represión fue muy limitada y sus gestos políticos, incluso autocelebratorios.<sup>126</sup> Una de las pocas participaciones de los artistas jóvenes más visibles de la época fue el mural efímero como parte de los festivales populares que organizaba el CNH los domingos de septiembre en el campus central de la UNAM.<sup>127</sup> Pese a este acercamiento, la primera edición del *Salón Independiente*, inaugurada el 15 de octubre, se deslindó de objetivos políticos y no hizo mención pública de la matanza del 2 de octubre en Tlatelolco.<sup>128</sup>

El interés de incidir directamente en la realidad llevó a algunos de los estudiantes que participaron en las brigadas del 68 a trabajar colectivamente. El grupo Mira sugiere que la amenaza que la organización estudiantil representaba para el poder estaba contenida en el mismo

---

<sup>126</sup> En agosto de 1968 se inauguró la exposición *Obra 68* en el Salón de la Plástica Mexicana. La crítica Raquel Tibol acusó a los participantes de tibieza. A pesar de la violencia empleada contra el movimiento estudiantil durante la marcha del 26 de julio en el centro de la ciudad, donde resultaron 500 personas heridas, la obra en la muestra no reflejó de ningún modo el clima político. En la exposición participaron Gilberto Aceves Navarro, Raúl Anguiano, Rolando Arjona, Sofía Bassi, Arnold Belkin, Angelina Beloff, Angel Boliver, Celia Calderón y Enrique Echeverría, entre otros. Tras la inauguración, los artistas, que no habían tomado posición hasta entonces, voltearon los lienzos para escribir algunas consignas contra la represión y en apoyo al movimiento estudiantil al reverso. Raquel Tibol, “1968 y el Salón Independiente”, en *Proceso* (2 de octubre de 1993). Disponible en línea en [proceso.com.mx/162613/1968-y-el-salon-independiente](http://proceso.com.mx/162613/1968-y-el-salon-independiente).

<sup>127</sup> Varios artistas que formaron parte del *Salón Independiente* pintaron sobre la lámina de zinc que cubría el monumento a Miguel Alemán en la explanada de Rectoría, tapiado tras sufrir el último de varios atentados con explosivos en 1965. Entre los artistas participantes se encontraban José Luis Cuevas, Benito Messeguer, Guillermo Meza, Lilia Carrillo, Fanny Rabel, Manuel Felguérez, Pedro Preux, Jorge Manuell, Roberto Donís, Mario Orozco Rivera, Hernández Urbán, Electa Arenal, Alfredo Cardona Chacón, Gustavo Arias Murueta, Ricardo Rocha, Carlos Olachea, José Muñoz Medina, Francisco Icaza, Adolfo Mexiac y Manuel Pérez Coronado. *Ibid.*

<sup>128</sup> La muestra se limitó a reaccionar al régimen de concursos y premios, ante el que buscó establecer nuevas dinámicas expositivas. Como colectividad, no tomó posición política y tampoco buscó vínculos con la sociedad más allá del campo del arte. Fueron los intereses personales e inmediatos de los artistas participantes los que condujeron la organización. Pilar García, “Salón Independiente: una relectura”, en Olivier Debrouse *et. al.*, *La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México, 1968-1997* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006), 41-42. Felguérez asegura haber organizado el *Salón Independiente* en apoyo a los estudiantes universitarios y para manifestar su negativa a colaborar con un gobierno represor. Alegó también haber suspendido su participación en la Ruta de la Amistad para evitar recibir dinero estatal; Francisco Icaza dijo entonces que el pleito entre abstractos y figurativos se terminó en el momento en que los pintores apoyaron a los estudiantes. María Judith Alanís Figueroa, “Trazos en trozos. Mural efímero. México 68”, 52'09” (SyQ producciones, 2008). Disponible en línea en [youtube.com/watch?v=zegB8IPMjus](https://www.youtube.com/watch?v=zegB8IPMjus).

movimiento estudiantil como un aprendizaje en el proceso, en las asambleas y el trabajo colectivo:

El peligro que vio la clase dominante y su Estado no residía en el carácter de las demandas del pliego petitorio, mucho menor era el peligro de que el movimiento se planteara la lucha revolucionaria por el socialismo. *El peligro estaba en la organización que requería el ejercicio de la democracia directa, la discusión amplia y el trabajo intensivo*, vital para el movimiento, que desempeñaron las brigadas de activistas.<sup>129</sup>

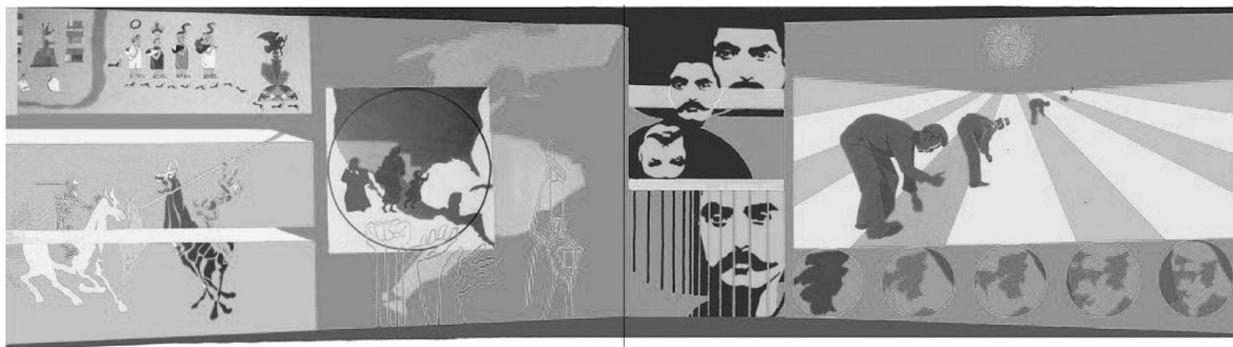
La formación de los profesores que fundaron y diseñaron los programas la EPA está marcada por la trama urdida entre 1966 y 1969 en San Carlos: los planes de estudios flexibles y experimentales, el trabajo organizativo interdisciplinario, la democracia directa y los marcos dialógicos que potenciaron.

Antes de fundar las carreras de Comunicación gráfica y Diseño, la ENAP incorporó diversas herramientas de las artes gráficas al repertorio de los artistas. Estos elementos aunados a la participación de Rebeca Hidalgo en la elaboración del plan experimental de 1971 condujeron los intereses gráficos reconocibles en la pintura mural de Grupo 65 (1968-1971), conformado por Aquino, Pérez Vega, Hidalgo, Crispín Alcázar, Melecio Galván y Jorge Novelo. Su trabajo se caracterizó por el uso de plastas de colores vivos y trazos sintéticos alusivos al cartel cubano así como a elementos del dibujo publicitario de la época organizados en composiciones cuyas viñetas en muchos casos recuerdan al cómic o a secuencias cinematográficas. Éstas están diagramadas a partir de recursos formales en donde es reconocible la influencia del arte óptico. El imaginario desplegado por estos artistas se localiza en un entramado antiimperialista

---

<sup>129</sup> Grupo Mira, *La gráfica del '68*, 15. Énfasis añadido.

compuesto por imágenes mediales, elementos tomados de códices, libros de texto y la tradición gráfica de las luchas en defensa del territorio y el movimiento chicano. Las herramientas a las que recurrieron fueron la serigrafía, el collage y la pintura mural.



**Grupo 65, Los Inmigrantes (reconstrucción a partir de fotografías documentales), 1971. Archivo personal de Arnulfo Aquino. Imagen tomada del folio 68 + 50 (México: MUAC-UNAM, 2018), 142-143.**

Alcázar, Aquino, Hidalgo y Pérez Vega fueron profesores en Puebla. Antes que las filiaciones de corriente, el trabajo organizativo de las brigadas del movimiento estudiantil, la democracia directa y los marcos dialógicos que estos artistas señalaron como el verdadero peligro del movimiento estudiantil, fueron los elementos que condujeron el motor político de la EPA. Desde el ámbito artístico universitario, la pugna con la violencia estatal y la manipulación del PCM orientaron el debate hacia la defensa de la autonomía y autogestión de los estudiantes, un debate que, como revisamos en la introducción, Revueltas impulsó durante el movimiento estudiantil. El rumbo que eligieron los profesores de la EPA está construido sobre estas ponderaciones también presentes en el Autogobierno en la ENA, la ENAH o la EDINBA.

### **La universidad entre fuego cruzado**

La Reforma Universitaria encabezada por Julio Glockner Lozada en 1961, que buscó el carácter laico, gratuito y autónomo de la universidad, inició un largo proceso de enfrentamientos entre grupos de ultraderecha y activistas por más de una década en la UAP. Puebla vivía a su vez una

lucha por el poder político y económico entre el empresariado local, la iglesia y diversas organizaciones. La Reforma buscó garantizar el carácter laico y gratuito, así como la autonomía real de la universidad.<sup>130</sup>

El PCM obtuvo el control de la UAP entre confrontaciones.<sup>131</sup> En enero de 1970 se fundó la Preparatoria Popular Emiliano Zapata<sup>132</sup> y en febrero del siguiente año, profesores y alumnos de la preparatoria, obreros, campesinos, vendedores ambulantes y comités de lucha tomaron el Edificio Carolino y se pronunciaron por continuar el proceso iniciado por Glockner.<sup>133</sup> Esto exacerbó la violencia de grupos anticomunistas, así como del gobierno de Gonzalo Bautista O'Farril, quien asumió el cargo en febrero de 1972. El 10 de junio de ese año fue designado Sergio Flores como rector,<sup>134</sup> en julio y diciembre, la ultraderecha local asesinó a los profesores y miembros del PCM, Joel Arriaga, entonces director de la Preparatoria Benito Juárez y Enrique Cabrera, encargado del departamento de Extensión y Servicio Social de la Universidad.<sup>135</sup>

Los diversos comités de lucha dentro de la universidad escasamente coincidían en

---

<sup>130</sup> La autonomía en la UAP fue declarada en 1956, pero estuvo sometida al control del conservadurismo local, que desde los cincuenta intervenía a través de organizaciones patronales, el Consejo Coordinador Empresarial y el arzobispo Octaviano Márquez y Toriz, uno de los principales promotores de la campaña anticomunista en México. Gloria Arminda Tirado Villegas, "Puebla 1961, género y movimiento estudiantil", en *La ventana* vol. 5, 39 (enero-junio, 2014), 181. En 1955 se fundó el Frente Universitario Anticomunista, de arraigo eclesial y violento adversario del proceso de democratización en la Universidad. La principal amenaza fue el Frente Universitario Anticomunista (FUA), apoyado por el gobernador Gonzalo Bautista O'Farril.

<sup>131</sup> A partir de 1972, con la llegada de Sergio Flores a la rectoría, se inicia el proceso hacia la Reforma Universitaria en su tercera fase, que se conoce como la Universidad, Democrática, Crítica y Popular (1972-1989). Márquez Carrillo y Diéguez Delgadillo, "Política, Universidad y Sociedad en Puebla...", 114-115.

<sup>132</sup> La Preparatoria fue fundada por la Comisión Organizadora vinculada al PCM al exigir la incorporación de estudiantes rechazados de otras preparatorias. Su fundación se inscribe en el marco amplio de creación de preparatorias populares en el país tras el movimiento estudiantil de 1968. Entrevista con Rebeca Hidalgo.

<sup>133</sup> Márquez Carrillo y Diéguez Delgadillo, "Política, Universidad y Sociedad en Puebla...", 120.

<sup>134</sup> Luis Rivera Terrazas, un ingeniero ligado al PCM de larga trayectoria universitaria, fue impulsado por los comités de lucha para perseguir la rectoría ese año. Para mantenerse al margen del ojo público y los conflictos dentro del partido, cedió el cargo a Flores. Terrazas, quien ocupó la rectoría durante el periodo siguiente (1975-1981). *Op. cit.*, 125.

<sup>135</sup> José Montes, "Los días de Puebla", *Revista de la Universidad Autónoma de Puebla*, 7 (agosto de 1975). Tomado de *Tiempo Universitario*, año 6, 8 (abril de 2003), [archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2003/8/index.html](http://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2003/8/index.html). Véase también Arnulfo Aquino y Jorge Pérez Vega, "Experiencia gráfica en la Universidad Autónoma de Puebla 1972-1974", en *Crítica*, 49 (primavera 1992), 115.

defenderse de los ataques anticomunistas, por lo que las rencillas internas eran constantes.<sup>136</sup> Debido a los constantes ataques armados del Frente Universitario Anticomunista (FUA) y la policía, los integrantes de comités de lucha portaban armas y utilizaban el Carolino como cuartel.<sup>137</sup> Hubo intentos estatales de desalojo para sacar al PCM, por lo que el partido reforzó la seguridad del edificio recurriendo a los comités de lucha y otras organizaciones armadas que provenían del medio rural como la Central Campesina Independiente (CCI), entonces vinculada al partido.<sup>138</sup> Las pugnas por el poder afectaron mucho el nivel educativo de la universidad. Entre 1973 y 1974 la rectoría perdió el control político-académico y de los activistas, quienes solían asaltar a transeúntes y establecimientos de los alrededores por las noches, se involucraron en balaceras y retuvieron y golpearon a personas en las instalaciones con frecuencia.<sup>139</sup>

Cuatro meses antes de la toma de la Casa de las Bóvedas, durante la conmemoración del 1 de mayo en 1973, hubo choques violentos en los alrededores del Carolino que dejaron un saldo

---

<sup>136</sup> El comité más fuerte, cobijado por el PCM y cercano a la rectoría, se hacía llamar “puros”. Éste estaba compuesto en su mayoría por profesores y provenía de una escisión de la Juventud Comunista (JC), que se desintegró tras las matanzas de 1968 y 1971. Tirado Villegas, *op. cit.*, 61 y Entrevista con Eduardo Garduño. De acuerdo con Genaro Piñero, miembro del Partido Socialista de los Trabajadores (PST) y por entonces integrante de “los pedayines”—agrupados con el Frente Estudiantil Popular (FEP) junto con otros expulsados por el PCM—, asegura que “los puros” eran golpeadores del PCM. Héctor Ibarra Chávez, *Juventud rebelde e insurgencia estudiantil. Las otras voces del movimiento político-social mexicano en los años setenta* (Monterrey: UANL, 2012), 117-118. Según Enrique Condés Lara, tras la represión del movimiento estudiantil, la nutrida Juventud Comunista se desintegró y dividió entre quienes optaron por la vía armada—principalmente dentro de la Liga Comunista 23 de Septiembre—y quienes se quedaron cercanos al PCM. Entrevista con Enrique Condés Lara (20 de febrero de 2020). Véase también Castellanos, *México armado*, 226, 231. En la UAP en la época había más grupos: los “galácticos” o “tropa galáctica” eran estudiantes de filosofía y psicología de tendencia trotskista que tenían diferencias con la ortodoxia del partido y con los “puros” desde que miembros de ambos eran parte de la JC. Un tercer grupo, de filiación maoísta, vinculado al sindicato de albañiles, vendedores ambulantes y otros sectores despreciados por el partido eran los “ches”, que vivían atrincherados en el Carolino, pues estaban amenazados por el asesinato de un agente de tránsito. Entrevistas con Eduardo Garduño y Enrique Condés Lara. Algunos miembros de los “pedayines”, el Comité de Lucha de la escuela de medicina, se integraron hacia 1975 al PST y la FEP. Walter Fernando Vallejo Romero, “Desde el poder: agresión a la UAP”, en *Tiempo Universitario*, 7, 11, (17 de junio de 2004).

<sup>137</sup> No se asumían como grupos clandestinos o movimientos armados formales, sino autodefensas. Entrevista con Eduardo Garduño.

<sup>138</sup> La Central Campesina Independiente fue fundada en 1963 por diversas organizaciones vinculadas al PCM. Tuvo como secretario general al militante comunista Ramón Danzós Palomino entre 1965 y 1975, año en que se separa por diferencias. Véase “Falleció Ramón Danzós Palomino”, en *La Jornada* (19 de febrero de 2002), disponible en [jornada.com.mx/2002/02/19/010n1pol.php?printver=1](http://jornada.com.mx/2002/02/19/010n1pol.php?printver=1).

<sup>139</sup> Entrevista con Eduardo Garduño.

de al menos cinco personas muertas y derivaron en la destitución de Bautista O’Farril de la gubernatura.<sup>140</sup>



**Automóvil de un presunto provocador incendiado por Comités de Lucha durante la movilización del 1 de mayo en las inmediaciones del Edificio Carolino; policía de civil con arma larga en el zócalo de Puebla; paramédicos bajando el cuerpo de un estudiante asesinado por francotiradores del techo del Edificio Carolino. UAP, Puebla, 1973. Archivo de Jorge Pérez Vega.**

Desde la perspectiva del programa impulsado por Rivera Terrazas, Flores y el PCM, fue central constituir brigadas políticas para canalizar los intereses de obreros y campesinos hacia la organización independiente. Consideraron a la universidad un nodo de organización y defensa popular de la creación y difusión de una cultura de conciencia crítica libre de mediaciones.<sup>141</sup> De acuerdo con esto, producir un imaginario comprometido con las luchas de los trabajadores

<sup>140</sup> Durante el festival cultural que se realizaría en la sede universitaria, el incendio del automóvil de un presunto policía a manos de activistas desató una trifulca en la cual hubo intercambio de disparos con agentes estatales. Francotiradores asesinaron a cuatro estudiantes y un vendedor ambulante. Los relatos publicados acerca del 1 de mayo de 1973 en el Edificio Carolino tienden a polarizar la narrativa. La prensa oficialista y el gobierno del Estado de Bautista O’Farril presentaron la versión de ataques desde el Carolino contra las fuerzas policíacas. Las versiones del PCM tienden al martirologio. Bautista O’Farril se mostró abiertamente anticomunista y disputó públicamente la defensa de la universidad ante miembros del PCM. El 18 de octubre de 1972 encabezó un mitin en Puebla en el cual ordenó al Procurador de Justicia del Estado la aprehensión de Sergio Flores y Luis Rivera Terrazas, Enrique Cabrera (asesinado dos meses después) y Alfonso Vélez Pliego. Alfonso Vélez Pliego, “Universidad Autónoma de Puebla. Cronología”, en *Foro de Educación Superior*, año 7, 35, (s/f), 174. Véase Gloria Tirado Villegas, “Testimonios sobre un día difícil: el 1 de mayo de 1973 en la UAP, Puebla (México)”, en *Historia, Voces y Memoria*, 10 (2016), 35-47. Eduardo Garduño plantea que esto le despertó grandes dudas respecto al partido y los grupos que controlaban la universidad. Considera que la violencia fue premeditada y organizada en colusión entre la rectoría y el presidente Echeverría con el propósito de tener argumentos para la destitución de Bautista O’Farril, aliado conservador del empresariado poblano y la iglesia, y rival político del entonces presidente. Entrevista con Eduardo Garduño. Históricamente, el PCM se acercó o alejó del Estado a conveniencia.

<sup>141</sup> Al menos eso es lo que planteaba el programa de Rivera Terrazas. Jesús Márquez Carrillo y Paz Diéguez Delgadillo, “Política, universidad y sociedad en Puebla, el ascenso del Partido Comunista Mexicano en la UAP, 1970-1972”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 11 (2008), 117.

urbanos y rurales condujo a la creación de un Departamento de Difusión Cultural universitario, el cual fue invitado como director Óscar Oliva en 1972.<sup>142</sup> Jorge Pérez Vega y el grabador Jesús Martínez llegaron al Departamento en mayo para coordinar el taller de artes plásticas, sin embargo Oliva no terminó el año en el cargo. Tras los asesinatos de Arriaga y Cabrera, el poeta y una parte de su equipo renunciaron, por lo que Emmanuel Carballo lo reemplazó.

Carballo contrató a Eduardo Garduño para coordinar el taller de arte de la Preparatoria Popular Emiliano Zapata, una posición estratégica de operación política.<sup>143</sup> Poco después fueron contratados Aquino e Hidalgo a principios de 1973.<sup>144</sup> Pérez Vega y Aquino se incorporaron a las actividades del Departamento de Difusión Cultural, Hidalgo fue comisionada al taller de artes plásticas de la Preparatoria Benito Juárez.<sup>145</sup> Poco tiempo después, también quedó a cargo de la programación musical del Departamento de Difusión Cultural.

Su incorporación a la UAP fue estimulada académica, política e ideológicamente, sin embargo también les enfrentó a las pugnas internas,<sup>146</sup> y al deterioro de la calidad y atención al proyecto académico.<sup>147</sup> Al mismo tiempo, la sospecha se posó sobre quienes no adherían de

---

<sup>142</sup> De acuerdo con Jorge Pérez Vega, Oliva fue recomendado por José Revueltas. Entrevista del autor con Jorge Pérez Vega (9 de diciembre de 2019).

<sup>143</sup> El comité de lucha de la Emiliano Zapata era de tendencia maoísta. Garduño llegó por recomendación del escultor Armando Ortega, miembro del PCM a quien conocía de San Carlos. Ortega dejó la UAP debido a los altos niveles de violencia cuando Oliva se fue. Entrevista con Eduardo Garduño.

<sup>144</sup> Durante el movimiento estudiantil de 1968, Aquino, Garduño, Hidalgo y Pérez Vega trabajaron activamente en la producción de propaganda. Entre 1970 y 1971, ante la violencia imperante, Aquino, Hidalgo y Melecio Galván pasaron una temporada en Livingston y San Francisco, California. En California se encontraron con Crispín Alcázar, se vincularon al movimiento chicano y produjeron dos números del periódico *¡Basta ya!* en La Raza Silk Screen Center de San Francisco. Conversación telefónica con Arnulfo Aquino (noviembre de 2019). Véase también Álvaro Vázquez Mantecón, “Entrevista a Arnulfo Aquino y Rebeca Hidalgo” en Arnulfo Aquino, Helena Chávez Mac Gregor, Arden Decker, et al., *68+50* (México: MUAC-UNAM, 2018), 117. Garduño cuenta que fue Alberto Híjar quien convenció a Aquino e Hidalgo de ir a Puebla. Híjar tenía relación con la universidad por el Partido y había participado del proyecto de Preparatoria Activa en el que dio clases Aquino a su regreso de California. Entrevista con Eduardo Garduño.

<sup>145</sup> Entrevista con Jorge Pérez Vega (9 de diciembre de 2019).

<sup>146</sup> Entrevista con Eduardo Garduño. Véase Gloria Arminda Tirado Villegas, “Las universitarias en el contexto violento de la Universidad Autónoma de Puebla, UAP, 1972-1973 (Puebla-México)”, en *Ánfora*, 23 (40) (junio, 2016), 51-73.

<sup>147</sup> La rectoría impuso profesores pertenecientes al PCM que poco podían aportar académicamente. Entrevista con Eduardo Garduño.

manera irrestricta al programa político de la rectoría y el PCM. La no militancia les colocó en una posición frágil frente a la rectoría.<sup>148</sup>

La creación de una escuela de arte en la universidad no fue una prioridad en el contexto de la lucha por el poder político. La rectoría quería tomar la Casa de las Bóvedas para asegurar la defensa física del Edificio Carolino frente a posibles incursiones policiales, militares o de grupos armados de ultraderecha. El edificio sede de la Academia de Bellas Artes del Estado tenía cúpulas ubicadas al mismo nivel que las azoteas del Carolino que permitían contar con una posición estratégica de observación y defensa de la avenida Maximino Ávila Camacho (actual Av. Don Juan de Palafox y Mendoza), uno de los flancos débiles.<sup>149</sup>

Mediante un zafarrancho orquestado en el patio central de la escuela durante el discurso inaugural de nuevo ingreso a inicios de septiembre de 1973,<sup>150</sup> provocaron el cierre del Instituto, la renuncia del director, la salida de su planta de profesores y la incorporación del edificio a la UAP en pocas semanas.<sup>151</sup>

---

<sup>148</sup> La discrepancia crítica con el Partido, en el cual no militaba desde San Carlos, pronto provocó que trataran de separar a Garduño de su cargo en la preparatoria, un bastión de cuadros maoístas con los que tenía vínculo y convenía mantener a raya. Entrevista con Eduardo Garduño.

<sup>149</sup> Flores y Rivera Terrazas pidieron a Carballo ingeniárselas para conseguirlo. Montarían un movimiento estudiantil para solicitar la reincorporación de la Academia de Bellas Artes a la UAP. Previo a que durante su gubernatura (1937-1941), Maximino Ávila Camacho le quitara el edificio, éste fue parte de la universidad. Carta dirigida al H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Puebla firmada el día 12 de septiembre de 1973. Archivo personal de Enrique Condés Lara. El plan inicial discutido entre Carballo y Eduardo Garduño demoraría seis meses mediante la infiltración de estudiantes del comité de la preparatoria en la Academia. Estos organizarían un movimiento entre los alumnos para impugnar los planes de estudio caducos y la normativa ultraconservadora. Tras la destitución de Garduño de su cargo en la Preparatoria Popular a mediados de 1973, Carballo solicitó su transferencia al Departamento de Difusión Cultural. Entrevista con Eduardo Garduño.

<sup>150</sup> Enrique Condés estuvo encargado de organizarlo con estudiantes de la preparatoria recién inscritos a la Academia y otros estudiantes sin conocimiento de Garduño. Según Condés Lara, la información entre la rectoría y profesores como Garduño, Aquino o Hidalgo era discrecional debido a su renuncia al partido tras 1966 y 1968. Entrevista con Enrique Condés Lara.

<sup>151</sup> Tras votación, se aprobó la integración el 26 de septiembre. Comisión Directiva Provisional de la Escuela Popular de Arte (firmas de Jorge Pérez Vega, Guadalupe Sandoval y Rubén Carmona Muñoz), “Al H. Consejo universitario”. Mecanuscrito (26 de septiembre de 1973). Archivo de Jorge Pérez Vega. Véase también Tirado Villegas, “Las universitarias en el contexto violento de la Universidad Autónoma de Puebla”, 62. Varios de los alumnos inscritos en la academia permanecieron en la EPA. El autodenominado “Movimiento de Renovación Académica” acusó de apática, anacrónica, decadente y autoritaria a la escuela, exigió abrirse a las manifestaciones internacionales del arte y a la realidad social del país: “El Movimiento de renovación Académica que hoy iniciamos está comprometido con el desarrollo de México, con el pueblo, con su desnutrición, con su hambre de siglos de explotación. Por tal motivo los estudiantes avanzados de la Escuela de Artes Plásticas del estado de Puebla, hacemos



Balcones de la Casa de las Bóvedas antes de su incorporación a la UAP. Septiembre de 1973. Es de señalar que el proceso de la toma ocurre durante las mismas fechas en que Chile vive el Golpe de Estado militar al gobierno de la Unidad Popular encabezado por Salvador Allende, que se menciona en una de las mantas que llaman a la lucha armada. Archivo de Jorge Pérez Vega.

La fundación de la EPA fue impulsada por razones de seguridad. Un paso más como parte de una estrategia de guerra de posiciones planeada por la dirección universitaria, que buscaba formar más cuadros estudiantiles y asegurar la defensa del Carolino.<sup>152</sup> El proyecto académico se

un llamado a los maestros, a artistas, a estudiantes, al pueblo en general para que nos brinde su solidaridad. Proponemos en este momento una discusión continua sobre la problemática del arte y sus métodos educativos. Te invitamos a participar en nuestra discusión abierta y a formar mesas de trabajo que puedan diseñar la nueva escuela de arte, la escuela que sea la vanguardia del arte en Latinoamérica. Por un arte comprometido con la liberación.” Documento entregado en papelería de la Academia de Bellas Artes: “Manifiesto al pueblo de México” (6 de septiembre de 1973). Archivo personal de Jorge Pérez Vega.

<sup>152</sup> Dentro de los principios de lucha de clases en la teoría marxista-leninista, la formación de cuadros consiste en la preparación de dirigentes, organizadores y líderes de masas para el movimiento revolucionario. Véase Lenin, *La formación de cuadros* (Moscú: Editorial Progreso, 1975). De acuerdo con Condés Lara, Garduño y sus compañeros sólo contaron con información parcial debido a la desconfianza de rectoría dada su cercanía a comités maoístas. Entrevista con Enrique Condés Lara. Aunado a esto, se enfrentaron también al descrédito por la toma violenta del edificio.

organizó después de decidir la toma, no hubo tiempo de discutir a fondo un programa, ya que las negociaciones estuvieron determinadas por la urgencia político-estratégica.

Aunque los planes no llegaron a aplicarse cabalmente, dan cuenta –incluso en la prisa con que fueron redactados– de un proyecto alternativo de educación artística, de sopesar no sólo las formas en que el trabajo de la cultura se produce y circula, sino también cómo se transmiten sus herramientas, entre quienes y cómo se toman de decisiones. Las políticas de su programa general estuvieron en tensión con las necesidades materiales de los comités de lucha universitarios y aquello que consideraron importante, pero también con su desinterés por la enseñanza artística y la incapacidad de entender al trabajo cultural más allá de su función pedagógica instrumental.

### **Contra la imposición de agendas y recursos formales**

La EPA definió un gobierno colectivo organizado en una asamblea de profesores y alumnos.<sup>153</sup> Su documento de creación plantea la organización interna como indisociable del proyecto de la escuela popular: “la estructura, la forma y el contenido de la educación se hallan vinculados a la estructura, la forma y el contenido de la sociedad”.<sup>154</sup> En el programa hay elementos que se reiteran entre líneas en mucha de la comunicación de la escuela. Por un lado, que no fue fácil definir los programas de estudio –acerca de los cuales abundaremos más adelante–, como tampoco lo fue impulsar un gobierno colectivo frente a la exigencia de la rectoría de contar con una cabeza –ambos, temas delicados en la negociación con la dirigencia. Por otra parte, que no podía construirse una educación popular bajo las mismas estructuras jerárquicas de la educación burguesa, ni dentro de sus imaginarios autoritarios.<sup>155</sup> El Gobierno colectivo de la EPA se

---

<sup>153</sup> En papel, el Consejo consultivo se conformaron por Enrique Condés Lara en literatura, Jorge Pérez Vega y Arnulfo Aquino en Artes Plásticas, Rebeca Hidalgo en Música y Eduardo Garduño en Teatro, como primeros delegados magisteriales. Documento de la EPA, 1973. Fotocopia. Archivo personal de Enrique Condés Lara.

<sup>154</sup> “Gobierno colectivo, EPA-UAP” Minuta (1973), 2. Archivo de Jorge Pérez Vega.

<sup>155</sup> Este documento de noviembre de 1973 enumera las universidades en Oaxaca y Sinaloa, la Escuela Nacional de Economía y el Autogobierno de la Escuela Nacional de Arquitectura, así como algunos Colegios de Ciencias y

enmarca en un proyecto más amplio de políticas organizativas cuyo debate proviene de los procesos universitarios entre 1966 y 1968 alrededor de la autonomía y la autogestión universitarias y su relación con las fricciones que desde entonces había con la maquinaria partidista de izquierdas o derechas.

Queda claro que se trata de crear toda una nueva estructura de gobierno y de funcionamiento –una organización sustentada en la más amplia participación de la comunidad de la Escuela Popular de Arte–. Que impidan que se tomen decisiones al margen de las bases o que alguien se coloque por arriba de ellas gozando de fueros o atributos especiales. Tal sistema no puede ser otro más que un Gobierno Colectivo.

En primer lugar, la Asamblea General de estudiantes, profesores y empleados debe ser la autoridad máxima de la E.P.A. Toda iniciativa, acuerdo o acción que sea rechazada por la Asamblea General, es decir, por el conjunto o la mayoría de integrantes de la escuela, quedará sin validez. Todo debe estar sujeto a la aprobación de la mayoría.

[...]

Nuestra escuela se llamará *popular* principalmente por su estructura interna. Porque a diferencia de las administraciones autoritarias (burguesas) esta será democrática (popular).<sup>156</sup>

La apuesta del gobierno colectivo de la EPA, que se nutrió de la organización asamblearia y la democracia directa del movimiento estudiantil del 68, se anticipó al proyecto de Universidad

---

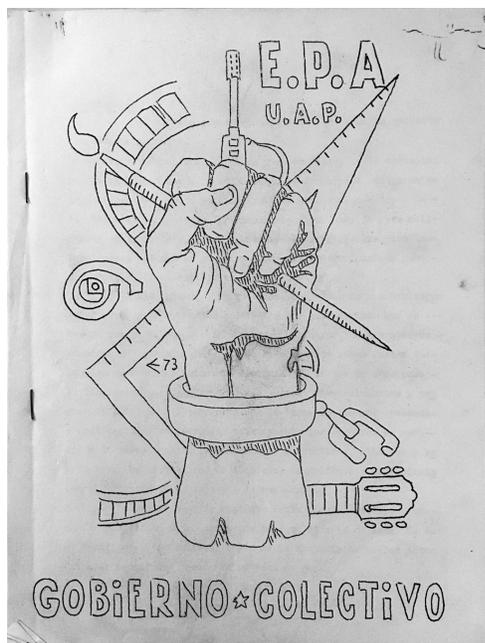
Humanidades en la UNAM –que tenían participación directa de las bases estudiantiles y magisteriales en la designación de autoridades–, como referentes.

<sup>156</sup> *Op. cit.*, 9-10. La asociación entre la mirada burguesa con el autoritarismo y una democrática como popular da cuenta de la bisagra abierta para los artistas entre los autoritarismos faccionales del aparato Estatal, pero también de aquellos de las organizaciones de izquierdas. Bajo esa perspectiva, la vía democrática no está construida desde la organización electoral, sino desde la democracia directa libertaria.

democrática, crítica y popular –que pretendió ser un nodo de organización independiente de conciencia crítica y libre– desde una perspectiva más radical y refractaria a la cooptación partidaria. El Gobierno colectivo planteó la participación horizontal de todos los miembros pero supuso precisamente un obstáculo operativo y nuevas sospechas para la rectoría, que exigió nombrar a un representante para negociar sueldos y planta de maestros, lo cual la asamblea nunca aceptó.<sup>157</sup> El énfasis en el gobierno colectivo en el marco de una escuela de arte trastoca y produce una fisura en el sentido mismo de lo que hacen los artistas y cómo se localiza el hacer en el marco social más amplio que está construido a partir de los sentidos que le dieron a la práctica los procesos previos en las brigadas gráficas y la renovación curricular en la ENAP y la cercanía con el movimiento de artistas chicanos en California. No se trata de burócratas universitarios diseñando planes, sino de artistas muy jóvenes que están imaginando una escuela de arte en la coyuntura de un proyecto político de cambio social. Desde el programa del gobierno colectivo se apunta a desestabilizar la división social del trabajo académico y artístico, se disputa el lugar que ocupan frente al mandato partidista y se esbozan las herramientas de una organización artística autónoma por venir.

---

<sup>157</sup> En este marco contingente y complejo de negociaciones estaban involucradas la escuela, la rectoría, los comités de lucha, el partido y otros grupos. A su vez lidiaban de manera cotidiana con la violencia estatal, de grupos de choque e interna, así como la detención de activistas y las negociaciones de su rescate. Un modelo de gobierno como el que propusieron los artistas de la EPA difícilmente se acomodaba en ese contexto. Entrevista con Eduardo Garduño.



Portada del documento "Gobierno Colectivo, EPA-UAP". EPA, 1973. Archivo de Jorge Pérez Vega. Este documento impreso en mimeógrafo y encuadrado a grapa por los estudiantes y profesores al interior de la escuela fue mecanografiado directamente sobre estencil. La única imagen es la de la portada, cuyos elementos son comunes en mantas y carteles estudiantiles y sindicales de la época. Si bien buscan vincular las actividades realizadas dentro de la escuela —el cine, el diseño, la música y las artes visuales—, como parte de un proceso de lucha dentro y fuera de la universidad, es también patente la representación de elementos marciales, como el fusil de asalto detrás del puño en alto, así como el símbolo del Consejo Nacional de Huelga de 1968 rodeado por una flecha que sugiere una reiteración de la organización colectiva característica de los estudiantes de arte durante el movimiento estudiantil. Estos elementos insisten en dar cuenta del proceso organizativo colectivo como uno de carácter revolucionario en el cual los estudiantes tienen un lugar central al lado del profesorado.

Algunos comités de lucha desconfiaban del Gobierno colectivo de la EPA y acusaron a sus profesores de populistas, pero la sospecha principal tenía más que ver con la no adherencia de los profesores de la EPA a ninguna corriente.<sup>158</sup> Rebeca Hidalgo dice que tras la huelga de 1966 y el movimiento estudiantil en la UNAM, desistieron de cualquier vínculo con organizaciones de tinte soviético y cualquier perspectiva ideológica totalitaria, contra la imposición de agendas, temas y abordajes, la imposición de recursos formales a los artistas y el panfleto.<sup>159</sup> Los programas y el marco general del gobierno colectivo estaban pensados desde esta perspectiva. El

<sup>158</sup> Los "galácticos", la rectoría y su grupo más cercano, los "puros", temieron que se conformara otra facción en la EPA, cuyos profesores tenían cercanía con estudiantes y profesores de tendencia maoísta, el movimiento de vendedores ambulantes y el sindicato de albañiles. Entrevista con Enrique Condés Lara. Esto ha sido corroborado por varios de los profesores entrevistados, como Rebeca Hidalgo, Jorge Pérez Vega o Eduardo Garduño.

<sup>159</sup> Entrevista con Rebeca Hidalgo.

taller de Sonido diseñado por Hidalgo, es emblemático en este sentido.

A pesar de las dificultades para diseñar planes de estudio en medio de las rencillas, definieron líneas generales como aceptar a estudiantes sin formación artística previa, ni grados académicos específicos, como estudiantes más jóvenes, trabajadores de la construcción o vendedores ambulantes, estudiantes de química, física, medicina o arquitectura, así como algunos activistas que habían estado a cargo de la toma del edificio.<sup>160</sup>

La admisión determinada por aptitudes y la currícula abierta fueron influenciadas por la organización de los talleres en San Carlos a finales de los sesenta.<sup>161</sup> De acuerdo con Garduño, también siguieron ciertas nociones propuestas por el proyecto pedagógico Summerhill de A. S. Neill y la antipsiquiatría,<sup>162</sup> que perfilaron la libre elección de talleres y la condición de igualdad entre alumnado y docentes, considerados otro miembro del grupo cuya función era brindar asesoría técnica sin intervenir en las soluciones formales de los estudiantes.<sup>163</sup>

La escuela ofreció talleres de sonido, teatro, cine, pintura, grabado y serigrafía.<sup>164</sup> Un caso notable fue el taller de sonido coordinado por Rebeca Hidalgo, que se definió por las limitaciones de la escuela en el acceso a instrumentos de interpretación y su interés en romper con el academicismo y abordar lenguajes contemporáneos en medio de un tenso clima político.

---

<sup>160</sup> Entrevista del autor con Jorge Pérez Vega (9 de diciembre de 2019). Garduño ha insistido en que es importante aclarar que los programas académicos de la escuela de los que queda registro fueron elaborados al vapor con el propósito de iniciar el proceso de incorporación y que no se llevaron a cabo más que en sus rasgos más generales. Entrevista con Eduardo Garduño (Ciudad de México, 9 de noviembre de 2019).

<sup>161</sup> A pesar de las deficiencias de un academicismo añejo y disputado, los estudiantes eran libres de permanecer en los talleres o inscribirse a materias fuera de su programa sin seguir un plan curricular específico.

<sup>162</sup> A. S. Neill, *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños* (México: Fondo de Cultura Económica, 1963). Autores referentes de la antipsiquiatría como R.D. Laing y David Cooper se leían entre activistas durante la época y algunos planteamientos esquemáticos son reconocibles en programas como el de Hidalgo para el taller de Sonido. Entrevista del autor con Eduardo Garduño (noviembre de 2019).

<sup>163</sup> *Ibid.*

<sup>164</sup> Garduño discrepa de la idea de que los programas, aunque apresurados y sólo aplicados parcialmente tuvieron una orientación pedagógica objetiva: “No hubo programas. Eso fue al margen del proyecto de tomar el edificio. Como era urgente, había que poner cualquier cosa. Se trataba de reunir papeles para cumplir con la documentación y esperar a la resolución que ya estaba pactada. Después habría tiempo de sentarse a planear la escuela. ¿Qué planes, qué sistema, qué metodología? Era muy difícil, sólo estos principios generales: libertad de creación, asesoría técnica, no autoridad impositiva.” *Ibid.*

Hidalgo plantea que “no estaban dadas las condiciones para poder crear un centro de arte multidisciplinario como el que se concebía [...] No había voluntad académico-política por parte de las autoridades universitarias y las condiciones de las luchas de poder en la UAP eran tan fuertes que había que dedicar toda la energía intelectual a vencer a la tendencia anticomunista.”<sup>165</sup> Las limitaciones, sin embargo, abrieron rutas ricas en la exploración de los recursos disponibles a partir del estudio de lenguajes y notación musical contemporáneos: “¡Fuera las partituras tradicionales, las armaduras!, ¡vamos a hacer programas de creación musical en el sentido de los compositores que están tomando las condiciones de la actualidad!”<sup>166</sup> Estas condiciones son al menos dos. Por un lado, la influencia de la *experimentación sonora* dentro y fuera de los ámbitos académicos en la ruta de la educación artística multidisciplinaria, la semiografía experimental, el uso del ruido y todo tipo de fuentes sonoras como la radio, los objetos cotidianos, las máquinas o el uso no convencional de instrumentos de ejecución clásicos y, por otro, el *reconocimiento de las condiciones precarias* de acceso a instrumentos y al tiempo para el desarrollo de un campo profesional ortodoxo basado en la formación de ejecutantes.

Hidalgo también estuvo a cargo de la programación de artes escénicas en Difusión Cultural, reunió un grupo diverso de talleristas compuesto por Consuelo Deschamps y Guillermo Villegas del Grupo de Música del Cuerpo, con quienes trabajaron en la composición sin instrumentos o utilizados de forma no convencional,<sup>167</sup> miembros del grupo de free jazz, Conexionido, Arturo Izquierdo y La Nopalera, o los Hermanos Huesca, que daban talleres de requinto. Incorporó propuestas folclóricas como Los Calchakis, León Chávez Teixeira, Óscar Chávez, Juan José Calatayud, el etnomusicólogo Arturo Cipriano o Antonio Zepeda.<sup>168</sup> Recurrió

---

<sup>165</sup> Entrevista con Rebeca Hidalgo (15 de enero de 2020).

<sup>166</sup> Hidalgo cita a Iannis Xenakis, Arnold Schoenberg, Karlheinz Stockhausen o Pierre Boulez como referentes de esas aproximaciones al concretismo en la EPA. Entrevista con Rebeca Hidalgo (15 de enero de 2020).

<sup>167</sup> *Ibid.*

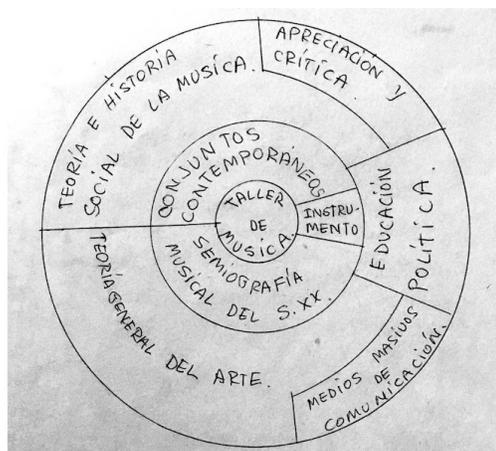
<sup>168</sup> Conversación telefónica del autor con Arnulfo Aquino (noviembre de 2019) y entrevista con Jorge Pérez Vega (diciembre de 2019).

a toda fuente como materia física y conceptual de la creación sonora. En la convocatoria para el segundo ciclo del curso, planteó:

Por sonido aludimos aquí a la música, a todo lo que es susceptible de constituir una materia prima apta para la creación de sonoridades, propiamente música en su más amplio concepto.

Transformar, manipular los sonidos y los ruidos –y sus ricas combinaciones con el silencio– es lo que en última instancia siempre ha hecho el músico desde sus dedicaciones mágicas en la prehistoria hasta sus actuales posturas profesionales.

[...] La música contemporánea es música de crisis y soluciones; no desprecia ningún elemento sonoro con tal de expresar su raíz y su destino. Es música de mutantes, de hombres que no niegan a los demás, menos a sí mismos, el derecho inalienable a la creación.<sup>169</sup>



Rebeca Hidalgo durante una clase de semiografía. EPA, ca. 1973. Rebeca Hidalgo, esquema del taller de sonido. EPA, 1974. Archivo de Jorge Pérez Vega.

Parece ser este derecho inalienable a la creación lo que pondera el programa basado en la experimentación y el reconocimiento de las limitaciones materiales como marcos de quiebre

<sup>169</sup> “Taller de sonido de la Escuela Popular de Artes de la Universidad Autónoma de Puebla”. Mecanuscrito (ca. abril de 1974). Los programas planeados para el segundo semestre de 1974 no se pudieron concretar debido a la renuncia masiva de profesores de la EPA. Archivo de Jorge Pérez Vega.

estético y político. En el taller se hicieron guiones que incluían parlamentos y sonidos ambientales y se registraron en cinta las composiciones realizadas por los alumnos con fragmentos de música, grabaciones de campo de manifestaciones, consignas habladas, instrumentos o sonidos ambientales.<sup>170</sup> El taller de conjuntos contemporáneos planteó una postura crítica frente a los criterios tradicionales de la creación musical:

...una posición moderna sobre estos tópicos señala [...] que una vez destruidos los tabúes de la “genialidad”, “inspiración”, “vocación” y otras adjetivaciones rayanas en lo divino, es entonces posible una “explosión de compositores” de lo que se infiere la factibilidad de una educación liberadora de prejuicios, desinhibidora y antirrepresiva, no sólo desde el punto de vista psicológico, sino en cuanto a una proyección social, la que entraña de manera insoslayable el reforzamiento de una conciencia política, teórica y práctica”<sup>171</sup>

El programa diseñado por Hidalgo para 1974 se planteó a lo largo de dos semestres, mas no concluyó el ciclo completo debido a la renuncia colectiva en agosto de ese año.<sup>172</sup> Resulta

<sup>170</sup> Debido a la salida intempestiva de Hidalgo y sus compañeros de Puebla, las grabaciones se perdieron. Entrevista con Rebeca Hidalgo (15 de enero de 2020).

<sup>171</sup> “Taller de conjuntos contemporáneos”. Mecanuscrito (s/f). Archivo de Jorge Pérez Vega.

<sup>172</sup> El primer bloque esbozó un enfoque en las percusiones que contempló a) un grupo de percusiones concretas, b) un grupo de música del cuerpo (fase rítmica), c) ejercicios de sensibilización dramática y en general psicológica, d) adiestramiento sensoriomotriz, e) biomecánica, f) ejercicios específicos de inducción a la creación por procedimientos lúdicos, g) diseño de partituras simples y h) ejercicios específicos de autocontrol psíquico. Durante el segundo semestre, este curso agregó secuencias sonoras al programa percusivo a partir de: a) ejercicios de sensibilización dramática y en general psicológica, b) adiestramiento sensoriomotriz, c) biomecánica, d) formación de grupos de teatro instrumental con base en la realización en vivo de la música concreta (fase rítmica y vocal) y música del cuerpo, e) ejercicios específicos de inducción a la creación por motivaciones lúdicas, f) diseño de partituras compuestas, g) ejercicios específicos de autocontrol psíquico y h) orientación hacia la realización de música frente a diversos públicos. El curso de semiografía musical del siglo XX, también dividido en dos semestres, se basó, en el primero, en enseñanza rítmica, compuesta por a) disciplina metronómica, b) ritmos simples y ritmos compuestos, c) polirritmia de conjunto, d) polirritmia individual, e) análisis de agógica elemental, f) análisis de agógicas complejas, g) aires, matices, carácter, h) empleo de espacios acústicos e i) contrastes y continuidad del discurso musical rítmico. El segundo semestre, enfocado en secuencias sonoras, se compuso de: a) conceptos y aplicación de lo melódico, el sentido de lo figurativo o realista, alturas determinadas e instrumentos temperados, b) conceptos y aplicación de secuencias menores atonales, microtonales y por estructuras. Alturas indeterminadas, instrumentos y objetos, c) sintaxis musical llana (voces), d) sintaxis musical compleja (investigación sonora corporal), e) secuencias complejas de conjunto, posibles agógicas, f) secuencias complejas individuales,

relevante al dar cuenta de la ruta que buscó la EPA, su estructura organizativa y la conceptualización de un proyecto artístico que disputó las nociones de genio y conocimiento experto al mismo tiempo que propuso una educación liberadora y antirrepresiva.<sup>173</sup>

Aunado a la organización asamblearia planteada por el Gobierno colectivo, la experimentación con los recursos disponibles y al rechazo a asociar el arte al genio y la inspiración, los planes de estudio enfrentaron también los órdenes jerárquicos de las disciplinas artísticas, así como la división social del trabajo artístico.

Otro programa de dos semestres que se propuso para la EPA fue el de Diseño visual. El documento que lo describe hace énfasis en disolver las jerarquías en las artes visuales y cuestionar la separación entre bellas artes y artesanía al sumar las técnicas contemporáneas de la época y su desarrollo social.<sup>174</sup> El curso de historia de Diseño visual refirió a la Bauhaus, Vchutemas, al constructivismo soviético y al cartel cubano como ejemplos de una apuesta por disolver estas distinciones. El programa apuntó a borrar la división disciplinar y de clase, integró el dibujo técnico y publicitario, y buscó sumar a los estudiantes en la solución de problemas académicos, administrativos y políticos de la escuela con el propósito de que decidieran sobre su propia educación:

A pesar de la desconfianza hacia los nuevos métodos de enseñanza; el trabajo desarrollado y su discusión correspondiente, nos plantea la discusión profunda de las posibilidades de una verdadera relación del teatro, la música, la danza, el cine, la fotografía y la literatura con el

---

adiestramiento muscular y sensible, g) concepto y aplicación de parámetros: alturas, duraciones, silencio, volúmenes, conceptos, estructuras, espacio, etc., y h) contrastes y continuidad del discurso musical. Así mismo, existen documentos del programa de guitarra y el curso de teoría e historia social de la música contemporánea en el contexto latinoamericano, su valor político-social y herramientas para situar la práctica en el contexto local. *Ibid.*

<sup>173</sup> Estos enunciados deudos al mismo tiempo de Freire como de la antipsiquiatría son también síntoma y motivo de fricción con la rectoría universitaria y el partido.

<sup>174</sup> El énfasis en los recursos tecnológicos de las artes gráficas también hace eco del programa experimental propuesto en San Carlos en 1971. Esto es muy visible en el trabajo de Pérez Vega y Aquino.

diseño.

La carrera de diseño visual hace un planteamiento de trabajo transitorio, buscando una discusión continua con el fin de participar en la problemática de la educación artística.<sup>175</sup>

Al asumir que todas las personas poseen capacidad creativa, el programa tuvo el propósito de desarrollar la sensibilidad crítica en el trabajo colectivo desde la reflexión histórica del diseño en los procesos sociales. Esto se buscó a partir de la investigación y la especulación teórico-práctica apuntando a solucionar problemas sociales reales con recursos interdisciplinarios.<sup>176</sup> En los diversos documentos que describen los programas de la EPA insisten en señalar la desconfianza e incompreensión hacia el trabajo de los profesores de la escuela por parte de las autoridades universitarias. Esta es una fricción que subyace desde sus inicios y augura la renuncia.

Diseño se contempló como el núcleo del programa y “el principal instrumento para modificar la tradicional estructura académica de las artes plásticas que fragmenta la enseñanza en especialidades (pintura, escultura, grabado, dibujo, etc.)”<sup>177</sup> El plan de revisión histórica se organizó por bloques que proponen una lectura del presente hacia atrás que urde una genealogía de la vinculación entre artes aplicadas y artes visuales desde el presente.

---

<sup>175</sup> El esquema del plan transitorio de Diseño visual propuesto para 1974 planteó: “A. Tres talleres de iniciación de primero y segundo semestre: Cinco horas diarias cada uno, cinco días a la semana; B. Un taller de diseño gráfico y técnicas de reproducción; C. Un taller de diseño de objetos elementales en tres dimensiones. A-1. Los talleres de iniciación trabajarán según el siguiente modelo general: A-2. Se buscará la inter-acción de la teoría y la práctica en un taller básico que comprende tres áreas inter-dependientes: a) Diseño, b) Dibujo técnico, c) Problemas teóricos y tres niveles formativos: d) Producción, e) Experimentación, f) Investigación.” “Introducción al plan transitorio de diseño visual”. Mecanuscrito (ca. 1974). Archivo de Jorge Pérez Vega, 2-3.

<sup>176</sup> Esto es algo que se desarrolló también por esos mismos años en los programas del Autogobierno en la ENA.

<sup>177</sup> El imaginario vertido en las referencias expresas del programa transitorio no descarta las “Últimas experiencias de las artes visuales en el capitalismo”, e integra al cinetismo (Nicolas Schöffer, Julio Le Parc y sus repercusiones en México), el conceptualismo (Documenta 5, fluxus y sus repercusiones en latinoamérica), el antiexpresionismo (op art, pop art, hiperrealismo y mini art), así como el expresionismo activo (*happening*, sensorialismo e ilustración). También alude al diseño en países industrializados, artes populares en distintas regiones del país, experiencias soviéticas (futurismo, productivismo, constructivismo, suprematismo), vanguardias europeas de principios de siglo y de la revolución industrial. En 1972, Arnaldo Cohen, Gelsen Gas y Juan José Gurrola viajaron a Kassel, Alemania, donde realizaron el experimento filmico *Robarte el arte*. Probablemente la información sobre *Documenta 5* provenga de ellos. “Introducción al plan transitorio”, 7-8.

El conjunto del programa da cuenta de la influencia que tuvieron las artes gráficas en la educación artística: la inclusión de herramientas de tipografía, impresión y dibujo publicitario en San Carlos durante la década anterior, el impacto de la atención al diseño gráfico en el contexto de los Juegos Olímpicos en 1968 y las brigadas gráficas del movimiento estudiantil. Aunado a esto, la influencia de tendencias internacionales recientes como el Op y el Pop, así como el cartel cubano posrevolucionario volcaron un interés que se sumó a la apuesta política de disolver las jerarquías y la división de clase del trabajo cultural.



Taller de diseño visual. EPA, 1974. Archivo de Jorge Pérez Vega.

El programa del ajetreado taller de diseño gráfico coordinado por Aquino y Pérez Vega tuvo cinco objetivos, cuyos resultados son visibles en los casi 300 carteles que se produjeron, primero en el Departamento de Difusión Cultural y más adelante, como parte de la EPA: 1) cubrir los requerimientos de producción y propaganda de la comunidad universitaria, 2) prestar asesoría técnica a escuelas o grupos interesados en montar talleres similares, 3) llevar a cabo un programa de trabajo con la finalidad primordial de la producción buscando formas de autoabastecimiento

de material y equipo para una mejor calidad, en colaboración con los demás talleres y el centro de investigación de la EPA, 4) promover el intercambio de información y trabajo con otros centros similares del país y del mundo y 5) desarrollar una enseñanza activa en el campo del diseño gráfico y las técnicas de la reproducción propiciando como principio el trabajo social basado en problemas reales.<sup>178</sup>

Pérez Vega plantea que la demanda de carteles y otros materiales impresos mantuvo a parte de los profesores imposibilitados para formalizar los planes de estudio. Las constantes actividades de los comités de lucha, exigían largas jornadas de producción gráfica.<sup>179</sup> La colección de carteles contribuyó a ampliar horizontes gráficos y enriquecer el trabajo de los estudiantes en Puebla, así como en los cursos posteriores en la EDINBA o esfuerzos expositivos y de reunión como *Arte-Luchas Populares* (1978).

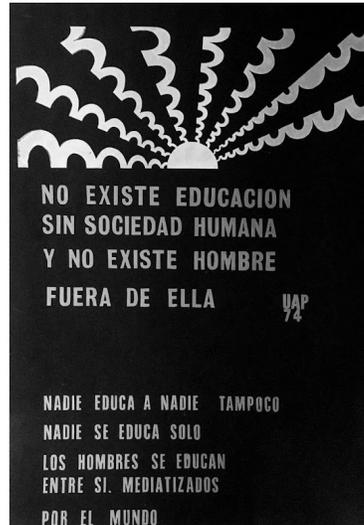
La vasta colección de carteles del taller de Diseño se puede dividir en dos tipos: aquellos que tuvieron un rol publicitario para eventos culturales, movilizaciones o dar cuenta de coyunturas políticas concretas como una detención o demanda, por una parte; y, por otra, aquellos que ostentan consignas políticas, citas del ideario marxista-leninista asociadas a ejercicios gráficos –que por lo general tuvieron el propósito de servir como prácticas para los estudiantes. La mayoría de estos ejercicios técnicos y de formación política se produjeron a una o dos tintas. En aquellos en los cuales se presentan citas, suelen aparecer retratos en alto contraste de sus autores: Salvador Allende, Lenin, Marx, Mao, Emiliano Zapata, Ricardo Flores Magón o el Ché Guevara se muestran a partir de ejercicios de síntesis visual recortados sobre juegos geométricos en colores complementarios. Los juegos tipográficos también son distintivos de una

---

<sup>178</sup> El centro de investigación, mencionado en varios documentos, no llegó a concretarse. “Diseño gráfico”. Mecanuscrito (s/f). Archivo de Jorge Pérez Vega.

<sup>179</sup> Los profesores impartían clases por la mañana y por la tarde, pero la producción de carteles se extendía más allá de los horarios de clases, entrada la noche. Las actividades de producción gráfica involucraron mucho a los alumnos y se volvieron una parte central del proceso de aprendizaje en la práctica. Entrevista del autor con Jorge Pérez Vega (diciembre de 2019).

producción que es deudora por igual del movimiento estudiantil y su renovación gráfica, como de la emergencia post olímpica del diseño. Un encuentro aparentemente contradictorio, mas elocuente respecto a la postura de pragmatismo radical de los profesores de la escuela.



Taller de diseño gráfico y cartel con dos citas de *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire. EPA, 1974. Archivo de Jorge Pérez Vega.



Autores desconocidos. Carteles realizados en el taller de diseño gráfico. EPA, 1974. Archivo de Arnulfo Aquino.

Además del anclaje profundo en el trabajo colectivo de las brigadas gráficas de 1968, los programas acarrean aprendizajes desde 1966 respecto a la cooptación asamblearia y la división jerárquica de los procesos y tomas de decisiones derivados de las luchas de poderes entre activistas y el propio PCM.

### **Frente a la mirada autoritaria del partido**

A pesar de los intereses políticos que llevaron a su fundación, los profesores de la EPA se mantuvieron a una distancia saludable de la ortodoxia de la militancia partidista. Los miembros del PCM en la rectoría de la UAP, así como la mayoría de los comités de lucha, difícilmente comprendieron la práctica de los artistas de la escuela, como tampoco los programas culturales y académicos que echaron a andar. En el partido predominó el desconocimiento, el desinterés y una árida perspectiva de la enseñanza artística más bien deuda de la herencia doctrinaria del realismo socialista y de la gráfica que en México se asoció al proyecto posrevolucionario. Esta mirada dogmática provocó fricciones, dificultó el diálogo y contribuyó a tensar las relaciones. El programa transitorio de diseño visual citado anteriormente da cuenta de la desconfianza hacia sus formas de entender la educación artística, así como de las influencias formales cercanas al geometrismo y el pop art, más que al imaginario del Taller de Gráfica Popular, por nombrar uno de los paradigmas de la gráfica de izquierdas en México.

Las discrepancias con los comités de lucha respecto a la visualidad del proyecto revolucionario data de la creación del Departamento de Difusión Cultural. De ello dan cuenta testimonios de Garduño y Pérez Vega, así como las alusiones en documentos, pero incluso, en anteriores a la fundación de la escuela, como es el caso de la presentación escrita por Jaime Labastida en diciembre de 1972 para la primera exposición del taller de artes plásticas del recién creado Departamento de Difusión Cultural,<sup>180</sup> donde alude a la incompreensión de los compañeros de lucha que buscan someter los lenguajes plásticos a los intereses políticos inmediatos.<sup>181</sup> Esta

---

<sup>180</sup> El taller estuvo coordinado por Pérez Vega y el escultor Jesús Martínez.

<sup>181</sup> "...por parte de los compañeros de lucha puede existir también la incompreensión, manifiesta en exigir de este arte que se ponga al servicio de los intereses políticos inmediatos: la reforma universitaria, la invasión de tierras, la situación de la clase obrera. Hay que comprender que el arte puede cumplir de mejor manera esa función política en la misma medida en que ascienda de nivel en sus medios de expresión, en que no permanezca en la anécdota y se vea obligado a aclarar, por medio de "letreros" lo que se supone que debe darse por el lenguaje plástico, de por sí,

persistencia del desacuerdo formal y de sentido resuena en el llamado posterior del Gobierno colectivo de la EPA a mudar los lenguajes y las estrategias organizativas en la vía de la educación popular para contrarrestar la persistencia jerárquica burguesa.

De acuerdo con Garduño, para los funcionarios y comités de lucha, concentrados en la disputa por el ejercicio del poder, lo demás era una distracción de lo verdaderamente importante. Bajo esa óptica, las actividades culturales resultaban simple diversionismo ideológico –una condena punitiva al trabajo cultural, históricamente observado con sospecha por la vanguardia revolucionaria.<sup>182</sup>

Desde la perspectiva de la praxis político revolucionaria del marxismo-leninismo, la relación con el arte está marcada por la función social ideológica que cumple, “y la ayuda que puede prestar al proletariado en la toma de conciencia de su verdadera situación y, por tanto, en el conocimiento de lo real.”<sup>183</sup> El acercamiento del PCM está marcado por esta visión instrumental del arte como revelación de una realidad que los comités de lucha en Puebla parecen trasladar sin mediar análisis.

Resulta significativo pensar que las actividades culturales y artísticas no forzosamente

---

desnudo. [...] Lo que cabría hacer es integrar el lenguaje revolucionario con el mensaje revolucionario...”. Jaime Labastida, presentación al folleto de la muestra *Exposición 1972. Taller de Artes Plásticas UAP* (Puebla: Departamento de Difusión Cultural, UAP, 1972), 4. Junto con algunos estudiantes, Garduño y Pérez Vega pintaron los muros del Carolino de influencia pop. Las soluciones formales generaron molestia entre los comités de lucha –particularmente los “puros”. Garduño realizó un mural de Emiliano Zapata a caballo en una paleta violeta y naranja a la entrada del Carolino; Pérez Vega, un Genaro Vázquez psicodélico con un hongo gigantesco en la escalera. Ambos personajes revolucionarios psicodélicos provocaron caras largas entre comités de lucha y miembros del partido. Ni Pérez Vega ni Garduño tienen registro fotográfico de los murales en el Carolino. Lo mismo sucedió con otros eventos culturales organizados por los artistas, como el montaje teatral conmemorativo del asalto al Cuartel Moncada del 26 de julio de 1973 que planearon Garduño e Hidalgo. Esta representación resultó demasiado rumbera y festiva para los funcionarios de la rectoría, que lo presenciaron con incomodidad. Entrevistas con Eduardo Garduño y Jorge Pérez Vega.

<sup>182</sup> *Ibid.* Diversionismo ideológico es un concepto acuñado por la Revolución Cubana y, particularmente, el Ministerio del Interior (MinInt) de la isla, que se refiere a aquellas “formas sutiles, encubiertas y solapadas” de la lucha ideológica de la “propaganda burguesa” que Raúl Castro señaló en el financiamiento y las actividades de radiodifusoras, canales de televisión, imprentas, teatros, cines y agencias de prensa que instrumentaron una “penetración pacífica” en los países socialistas. “El objetivo de su atención es en particular la juventud y especialmente la intelectualidad creadora, considerados ambos por los ideólogos imperialistas como los más receptivos a su propaganda”. Raúl Castro, “El diversionismo ideológico.”

<sup>183</sup> Adolfo Sánchez Vázquez, “Notas sobre Lenin y el arte” en *Casa de las Américas*, 60 (julio de 1970), XX.

orientadas a la propaganda caen con facilidad en esta categoría que, como sucedió dentro de la ortodoxia marxista-leninista con otros términos acusatorios durante la época, se utilizaron como instrumentos de vilipendio y desarticulación política, tales como *espontaneísmo*, *revisionismo*, *izquierdismo*, etc. La no adherencia al partido, la cercanía con los comités maoístas, así como la falta de interés para comprender sus prácticas pedagógicas y artísticas reiteraron el descrédito y, eventualmente, la persecución. Esto hizo susceptibles a los artistas a las reacciones de la rectoría. Las sospechas se volvieron mutuas.

A mediados de 1974, en medio de las tensiones crecientes, Carballo sugirió entregar la Casa de las Bóvedas a la rectoría y que los profesores de la EPA se reincorporaran a Difusión Cultural.<sup>184</sup> El 30 de julio se desmoronó abruptamente el proyecto al encontrarse entre el fuego cruzado de distintas facciones de activistas armados que, en la gresca por el control del Edificio Carolino y sus inmediaciones, allanaron las casas de varios de sus profesores.<sup>185</sup>

Hay opiniones divergentes respecto a esta situación. Desde la perspectiva de Garduño, a los miembros del PCM en rectoría no les gustaba que Condés Lara, su camarada de partido, se vinculara con artistas, albañiles y vendedores ambulantes, pues sospechaban de un nuevo grupo de poder. Vendedores ambulantes asociados se habían hospedado y recibido apoyo de la EPA después del desalojo violento por parte de la policía el 28 de octubre de 1973.<sup>186</sup> Condés Lara plantea que se trató de una pugna entre comités de lucha por el control del Carolino. Dada la cercanía de uno de estos a la EPA, decidieron irrumpir en las casas en busca de armas. En respuesta al conflicto, la rectoría decidió eliminar a aquellos que no se sometieron al partido. Sus grupos de choque tomaron el control del Edificio Carolino y la Casa de las Bóvedas para ordenar

---

<sup>184</sup> El objetivo de rectoría se había conseguido y la escuela representaba para el PCM la amenaza de un foco rojo del maoísmo. Entrevistas con Eduardo Garduño y Jorge Pérez Vega.

<sup>185</sup> Entre éstas estaba el departamento donde vivían Pérez Vega con su madre y Garduño, así como el de Hidalgo, Aquino y Condés Lara.

<sup>186</sup> Estos, junto con un sindicato de albañiles se mantenían cerca de los comités maoístas y la Casa de las Bóvedas. Entrevista con Eduardo Garduño.

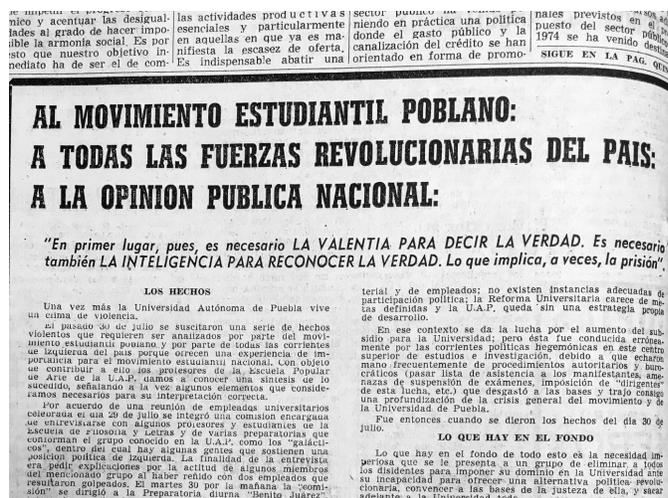
la universidad, que albergaba a distintos grupos armados. Con estas acciones de hostigamiento se rompió definitivamente la relación con la EPA y optaron por la renuncia colectiva.<sup>187</sup> Mediante un desplegado en el periódico *Excélsior* firmado el 10 de agosto de 1974 pormenorizaron su decisión. Ahí señalan a un grupo de pretender eliminar a todos los disidentes para mantener el poder al interior de la universidad al no poder “ofrecer una alternativa política revolucionaria, convencer a las bases de la justeza de ella y sacar adelante a la Universidad toda. [...] en la EPA respetamos el derecho de todas las corrientes a exponer, a través del diálogo fraternal, sus concepciones acerca de la Universidad, de la participación de ella y del movimiento estudiantil en el proceso revolucionario”<sup>188</sup> Acusaron que tal postura fue considerada como indefinición política y llevó a que las autoridades universitarias obstaculizaran e ignoraran a la escuela.<sup>189</sup>

---

<sup>187</sup> Condés Lara asegura que el grupo conocido como “pedayines” intentó sacar a los “galácticos” del Carolino, quienes tenían vínculo con profesores de la EPA. Entrevista con Enrique Condés Lara. A la vuelta de Condés Lara y Garduño de un viaje comisionado por rectoría, la escuela ya no estaba en manos de activistas, sino de los grupos del partido, “los señores de la CCI con armas largas.” Entrevista con Eduardo Garduño. Según Condés Lara, desde entonces había una pugna por sacar al PCM de la universidad, comandada por el FEP en coordinación con los “pedayines” y anuencia del Gobierno Federal. Entrevista con Enrique Condés Lara. En 1976, durante la rectoría de Luis Rivera Terrazas, los “pedayines”, agrupados en el FEP, participaron de la toma del Edificio Carolino por varios días. Se especula que el gobierno federal, a través de la FEP, trató de arrancarle la UAP de las manos al PCM por la vía política. Al no lograrlo decidió tomar el edificio a finales de abril de ese año. Véase Walter Fernando Vallejo, “Desde el poder. agresión a la UAP”, en *Tiempo universitario*, 7-11 (17 de junio de 2004), 148.228.11.41/archivo-2019/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2004/11/index.htm.

<sup>188</sup> Colegio de profesores de la Escuela Popular de Arte de la Universidad Autónoma de Puebla, “Al movimiento estudiantil poblano: a todas las fuerzas revolucionarias del país: a la opinión pública nacional”, en *Excélsior* (14 de agosto de 1974), 16-A.

<sup>189</sup> *Ibid.*



Colegio de profesores de la Escuela Popular de Arte de la Universidad Autónoma de Puebla, “Al movimiento estudiantil poblano: a todas las fuerzas revolucionarias del país: a la opinión pública nacional”, *Excelsior* (14 de agosto de 1974), 16-A. (Fragmento).

## Fundar una escuela como parte de una guerra de posiciones

La corta vida de la EPA se advierte ya en el plan de la toma de la Casa de las Bóvedas. La escuela no surgió como un proyecto académico, sino como parte de un proceso de cooptación de espacios y grupos estudiantiles necesario a la rectoría para su consolidación política. Más que un movimiento educativo, fue una estrategia de conquista de posiciones mal planeada por las autoridades universitarias. La disputa de los artistas frente al disciplinamiento del programa revolucionario apostó por escenificar en el presente lo que se perseguía por la vía política, un aprendizaje de los movimientos estudiantiles de 1966 y 1968. La negativa a alinearse con la política de la rectoría dio pie a acusaciones y persecución de militantes que alegaron que los artistas se desviaban del programa revolucionario y eventualmente a su salida.<sup>190</sup>

<sup>190</sup> Nicolás Pradilla, “¿Cuál es el sentido pedagógico de la lucha? Escuela Popular de Arte de la Universidad Autónoma de Puebla (1973-1974)”, ponencia presentada en el coloquio internacional *Descongelar la revolución. Cultura visual, cine y política en México a 50 años del halconazo*. Instituto de Investigaciones Estéticas/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM (30 de agosto al 3 de septiembre de 2021). Casos históricos del juicio marxista-leninista ortodoxo al espontaneísmo del maoísmo y otras derivas de las izquierdas radicales hay bastantes. Recordemos el alegato de Louis Althusser a los estudiantes durante mayo de 1968 que se esbozó en la introducción. Rancière, *La lección de Althusser*, 35.

El esquema jerárquico de cúpula partidaria, sus aliados y subalternos marcó una división clasista del proceso revolucionario al tratar de detentar el monopolio del proceso emancipatorio, de la asignación de sus sujetos y sus roles. Una disputa acerca de quién tiene agencia revolucionaria.<sup>191</sup> Esta división es la que expresa estructuralmente el sentido de los procesos políticos y en último término, lo que nos permite contrastar la configuración del reparto frente al cual el programa de gobierno colectivo resultó incómodo.

Si atendemos a los documentos de la escuela citados a lo largo de este capítulo, la persistencia de la división de clase parece clara a los profesores de la EPA cuando apuntan a modificar la estructura, la forma y el contenido de la educación para poder hacerlo en la sociedad. El Gobierno colectivo es el primer paso para modificar la estructura de la educación, mas los contenidos también se construyen desde esta mirada. La lectura a contrapelo de la historia, la disputa de la división social del trabajo cultural y de la separación disciplinaria son algunas de las estrategias más evidentes; también podemos leer esta apuesta por situar la práctica educativa en la coyuntura de la agitación política y la precariedad material para potenciar los recursos disponibles a la luz del diálogo con abordajes contemporáneos de la producción artística internacional. Los profesores no esperaron a los tiempos que marca el programa revolucionario.

En las escuelas de arte de la Ciudad de México, utilizadas como centros de producción y distribución de información y propaganda durante el 68, los artistas desplazaron su práctica hacia la organización asamblearia y la comunicación como una escenificación del futuro mientras se lucha por la libertad,<sup>192</sup> aprendizaje que alimentó el imaginario de la EPA.

---

<sup>191</sup> Pradilla, *op. cit.*

<sup>192</sup> La historiadora Eleni Varikas dice que la utopía del 68 francés condensada en el slogan *seamos realistas, pidamos lo imposible* –sospechoso para las izquierdas ortodoxas–, se puede leer como un llamado a la acción que actualiza el campo de posibilidades y advierte acerca de lo que se puede conseguir. Al mismo tiempo alerta sobre los fines de la dominación para desviarse lo más posible de ellos. Eleni Varikas "El superávit utópico", en *Acta Poética* 39-1 (enero-junio de 2018), 158-159. Aludiendo a Varikas, Benjamín Arditi plantea que desde la "perspectiva de un realismo que exige lo imposible uno ya comienza a ser libre y feliz por el camino, mientras

A finales de los sesenta, Paulo Freire alertó acerca de la división que de manera instrumental entiende la concienciación como una donación hecha por el liderazgo revolucionario y planteó la necesidad de asumir que el reconocimiento de la emancipación no es estático. Éste siempre es susceptible de transformarse como parte de un proceso intersubjetivo de reflexión y acción que debe hacerse *con* las personas y no *para* ellas.<sup>193</sup> La oposición entre la propaganda y una educación liberadora está explícita en la separación autoritaria que busca sostener el monopolio del sentido del proceso emancipatorio.<sup>194</sup> Si es en las formas de transmisión de conocimiento en donde podemos dar cuenta del sentido pedagógico del proceso revolucionario, el trabajo desarrollado en la EPA se cuestionó primordialmente en el sentido de estas formas como expresiones políticas en la acción al orientar su organización mediante el trabajo asambleario, la democracia directa, la producción colectiva y la búsqueda de contramodelos de gobierno. Al renegociar el reparto, cuestionar la división del trabajo, la especialización, la competencia, el trabajo individualizado y jerárquico, se abren a un sujeto colectivo y a sus formas de organización *en la práctica* poco conveniente a la vanguardia revolucionaria.<sup>195</sup>

Tras los movimientos estudiantiles de los sesenta en México, la puesta en cuestión de la tecnificación del conocimiento y la intención de superar los ámbitos de la división del trabajo, la especialización y la competencia conformaron una crítica activa al carácter burgués de la educación universitaria y su escasa incidencia en la sociedad. Durante los setenta este cuestionamiento incitó iniciativas de intervención dentro de espacios universitarios y el traslado de estas preguntas hacia la educación popular fuera de la sujeción disciplinaria de las

---

luchamos por la libertad y la felicidad: algo del futuro ya ha comenzado a ocurrir a medida que intentamos hacerlo realidad". Benjamín Arditi, *La política en los bordes del liberalismo* (Barcelona: Gedisa, 2007), 207-208.

<sup>193</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 64-65.

<sup>194</sup> Pradilla, *op. cit.*

<sup>195</sup> *Ibid.*

vanguardias políticas.

La EPA puso al centro un *nosotros* que contribuyó a dibujar un horizonte de la práctica colectiva. Aquino, Garduño, Hidalgo, Pérez Vega y Alcázar formaron el Grupo Mira junto a Silvia Paz Paredes y Melecio Galván en 1977, quienes provocaron debates centrales a la práctica colectiva de los setenta.<sup>196</sup>

Aludiendo al texto de Labastida para la exposición del taller de artes visuales de 1972, podemos reconocer que la apuesta de la EPA por cumplir su función política de la mejor manera estuvo en constituir espacios de potencia imaginativa como marcos para la producción de otras sensibilidades. La experiencia en Puebla es uno de los primeros desplazamientos hacia la educación crítica iniciados por artistas que trabajaron colectivamente. Este traslado a posibilitar espacios de encuentro y transformación de horizontes fue un elemento recurrente en los casos abordados en esta investigación. En el siguiente capítulo hablaremos del Taller de Arte e Ideología a la luz de este énfasis tanto en potenciar los marcos dialógicos como en transformar las instituciones culturales de políticas artísticas basadas en objetos a unas emergentes basadas en relaciones intersubjetivas.

### **Conclusión: la organización como eje de la educación artística**

Involucrarse en los procesos de diseño de los programas de estudio en San Carlos le dio a Rebeca Hidalgo una experiencia y sensibilidad particular compartida con Aquino y Pérez Vega. Su interés por la música de vanguardia y el arte reciente del noroccidente produjo cruces entre la educación popular, la organización asamblearia y un imaginario de izquierdas representado formalmente con elementos pop y op, visibles en la vasta producción de los talleres de diseño

---

<sup>196</sup> Véase, por ejemplo, Grupo Mira, “Arte-luchas populares (1968-1978)” en *Movimientos populares en la historia de México y América Latina, memoria del primer encuentro nacional de historiadores* (México: Facultad de Filosofía y Letras/ UNAM, 1987), 513-527.

gráfico de la escuela. La relación propuesta en los programas fue anti jerárquica, apostó por disolver las diferencias entre artes populares, diseño y arte contemporáneo y localizar los problemas en las condiciones materiales locales.

Durante un año, la EPA intentó consolidar el espacio para continuar el trabajo organizativo de las brigadas del movimiento estudiantil de 1966-1968, en su estructura organizativa como en las elecciones temáticas y formales. Esta actuación en el presente de la educación que formaba parte de aquello que se perseguía por la vía política comenzó a arrojar luces sobre otra forma de la organización artística.

La EPA se sumó al Autogobierno de Arquitectura, al CLETA o el cogobierno de la ENAH en un proyecto de educación que buscó borrar las distancias de la división social de clase. Planteó la horizontalidad entre estudiantes y docentes, así como la ruptura jerárquica entre modos de producción artística, campos disciplinarios e históricos como forma de transmisión del conocimiento. En medio de las pugnas internas en la universidad, esto significó más bien problemas para el control que el PCM necesitó entre comités de lucha y cadenas de mando definidas. La renuencia del gobierno colectivo de la EPA a designar una persona como representante ante la rectoría de la UAP sólo contribuyó a aumentar las sospechas de un nuevo comité maoísta en formación dentro de la escuela.

Esto también se vio reflejado en las expectativas de la ortodoxia marxista acerca de las características formales del arte que acompañó sus procesos. Desde 1972, cuando se creó el Departamento de Difusión Cultural fueron evidentes las fricciones al respecto en el texto de Jaime Labastida para la primera exposición del departamento. Se reconocen también en los programas de la EPA que defienden la autonomía creativa y organizativa de estudiantes y profesores. Visto desde ese aspecto, en la escuela hubo una confrontación entre dos pedagogías

—en ambas acepciones propuestas en la introducción de esta tesis—: la apuesta por un trabajo ensamblario e interdisciplinario basado en el diálogo frente a la pedagogía de las jerarquías y el sometimiento al programa. Dicho de otro modo, una apertura a la organización popular autogestionada y creativamente libre frente a aquella del disciplinamiento conservador y autoritario del partido representado por la rectoría, que puso el control político en primer lugar, incluso que la calidad académica, la cual se deterioró mucho por la asignación de plazas a modo para miembros del partido.<sup>197</sup>

Si leemos el diseño de programas y gobierno de la EPA como práctica artística —como aquello que hacen los artistas— y en un sentido más concreto como un desplazamiento del sentido de la función social del arte post 68, podemos reconocer otro entendimiento del propio rol, pero sobre todo un sentido de apertura del objeto a las relaciones, una política que en sentido estricto procura desmantelar el *ethos* burgués del arte aún inscrito en el paternalismo de la Escuela Mexicana. En la EPA, la educación establece los marcos o las reglas de esas relaciones al tratar de disolver la división clasista del trabajo artístico, de las disciplinas artísticas y las formas del hacer, lo cual antepone a la persistencia autoritaria de la rectoría.

El proyecto académico de la EPA apostó por un experimentalismo antiautoritario y apartidista. Reconoció su lugar y las condiciones socioeconómicas concretas en las que se llevó a cabo —dentro y fuera de la universidad—, así como las limitaciones materiales, que usó como potencia de creación multidisciplinaria. Atendió a las necesidades de propaganda de la comunidad universitaria, buscó la autogestión y apostó por compartir las herramientas para replicar modelos similares a sus talleres de producción gráfica, así como el fomento de redes universitarias entre espacios afines. Combatió en su diseño curricular la división social del trabajo creativo y la compartimentalización disciplinar habitual en las academias de arte de la

---

<sup>197</sup> Entrevista con Eduardo Garduño.

época. Esto da cuenta de la conciencia de que no es posible construir una educación popular bajo las estructuras e imaginarios burgueses, persistentes en la organización partidista.

En gran medida, Arnulfo Aquino, Eduardo Garduño, Rebeca Hidalgo y Jorge Pérez Vega fueron quienes aportaron un contrapeso crítico, autogestivo y antidogmático al FMGTC, insistieron en la importancia de la gráfica como parte de un repertorio de confrontación y contribuyeron con su experiencia a la organización de las exposiciones *Arte-Luchas Populares*, *América en la mira* y *Muros frente a muros* (1978). Su experiencia pedagógica se trasladó al cogobierno de la EDINBA, escuela en donde Hidalgo y Aquino trabajaron por más de 30 años y en donde redefinieron los planes de estudio en varias ocasiones. La experiencia de la EPA marcó un giro hacia los diseños en la práctica de diversos artistas militantes que ofrecieron alternativas críticas a la esfera publicitaria o del formalismo racionalista que imperó durante los setenta y ochenta en escuelas de diseño y artes gráficas del centro del país.

## 2. Ocupar y refuncionalizar los espacios de la producción cultural Taller de Arte e Ideología (1975-1977)

La llamada etapa histórica del Taller de Arte e Ideología (TAI), entre 1974 y 1977 ha sido narrada en distintas publicaciones de los setenta.<sup>198</sup> Dan cuenta de sus actividades algunas, libros de Alberto y Cristina Híjar, o algunos coloquios y seminarios en los últimos años.<sup>199</sup> El relato se ha urdido a través de elementos comunes: su fundación tras el secuestro y liberación de Híjar a manos de la DFS en 1974,<sup>200</sup> el círculo de lectura de *El Capital* en la UNAM y su traslado a la Sala de Arte Público Siqueiros (SAPS), espacio legado por Siqueiros tras su muerte, donde realizaron seminarios y sesiones de discusión alrededor de autores como Louis Althusser, Antonio Gramsci, Michel Foucault o Jean Baudrillard y traducciones de textos de Bertolt Brecht y Pierre Macherey. Como sugiere el título de este capítulo, aquí nos enfocaremos en lo que

---

<sup>198</sup> Se conoce como TAI histórico al periodo que comprende desde su fundación en 1974 hasta poco después de la participación del grupo en la *X Biennale de Paris* (1977). Entrevista con Ana Cecilia Lazcano (21 de julio 2020). Durante ese periodo, el TAI fue un espacio de afectaciones más que un grupo, por lo que es injusto definir a sus miembros, cosa que ellos mismos hicieron de forma caprichosa. En el contracatálogo de la bienal de París aparecen sólo seis hombres: Luis Acevedo, Alberto Híjar, Andrés de Luna, Felipe Leal, Morris Savariego y Atilio Tuis. En un recuento posterior hecho por Híjar, además de los anteriores, menciona a Armando Castellanos, Francisco Certillo, Adriana Contreras, Ana María Martínez de la Escalera, Ana Cecilia Lazcano, Miguel Rodríguez y Elías Zonzein. Híjar, *Frentes, coaliciones y talleres*, 284.

<sup>199</sup> Además de algunos materiales propios, como los cuadernos del TAI, podemos mencionar fuentes importantes como *Arte-Luchas Populares en México* (México: FMGTC/ UNAM, 1979); el contracatálogo de la X Bienal de Jóvenes de París (México: INBA, 1978) o el número dedicado a los grupos en *La semana de Bellas Artes* (1978), la revista *Artes Visuales*, editada por Carla Stellweg para el Museo de Arte Moderno entre 1973 y 1982 o la revista *Sala de Arte Público* de la Sala de Arte Público Siqueiros (1976). Alberto Híjar, *30 años 30. Herederos teóricos y espacios estéticos: David Alfaro Siqueiros y Alberto Híjar* (México: INBA, 2004); *Frentes, coaliciones y talleres. Grupos visuales en México en el siglo XX* (México, Juan Pablos/CNCA, 2007) o *La praxis estética. Dimensión estética libertaria* (México: INBAL, 2013). De Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta* (México: UAM-X, 2008). En 2020, se convocó al coloquio *Fuerzas críticas y colectivas en el TAI*, así como al seminario *Contrapedagogías. Militancia y prácticas artísticas en los setenta*, organizado por la SAPS (octubre-noviembre de 2020), en los cuales se sumaron lecturas más recientes. *Fuerzas Críticas y Colectivas en el TAI* sumó las voces de Gemma Argüello y Carlos Aguilar García, Miguel Errazu, Brian Smith y una recapitulación crítica de Ana María Martínez de la Escalera, por mencionar a algunos de los ponentes. Facultad de Artes y Diseño, Facultad de Filosofía y Letras (2021). “Taller de Arte e Ideología TAI”, Youtube, [youtube.com/channel/UCZhc92kMgDeQip\\_ib6E0\\_ag](https://youtube.com/channel/UCZhc92kMgDeQip_ib6E0_ag).

<sup>200</sup> Véase, por ejemplo, Taller de Arte e Ideología, "Declaración de principios", en *La semana de Bellas Artes*, 16 (22 de marzo 1978); “Taller de Arte e Ideología”, en *Arte-Luchas Populares en México* o "Entrevista a Alberto Híjar”, en Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, entre otros.

produce el TAI como núcleo dialógico de carácter público en la refuncionalización de los espacios de la producción cultural.

En la SAPS, las actividades del TAI se confunden con la programación del Curso Vivo de Arte,<sup>201</sup> que financió actividades en la SAPS y los *Cuadernos del TAI*. Entre quienes participaron de las actividades del grupo hasta 1977 no hay una distinción, pues el programa de la sala, así como del Curso Vivo de Arte, implican al TAI, sus debates y agentes.

En el horizonte de las luchas emancipatorias y la reflexión teórica como práctica,<sup>202</sup> las actividades del grupo de estudio en la SAPS esbozan un desplazamiento de *lo que se hace* en estos espacios, a partir de la ocupación del espacio y el sentido del arte público. Esta relación está atravesada por el estudio crítico del pensamiento de Siqueiros –de quien Híjar se volvió una suerte de heredero teórico tras la muerte del pintor a inicios de 1974–,<sup>203</sup> pero también por la forma en que los más jóvenes en el TAI se ubican en este espacio y disputan sus formas y sentidos. Al habitar la SAPS, la Casa del Lago de la UNAM o la escuela sindical del STEUNAM,<sup>204</sup> se ponen en juego los sentidos de estar, de las materialidades artísticas y las prácticas culturales o la estética constreñidos por la tradición burguesa del arte al generar espacios de debate.

No obstante, estos espacios estuvieron atravesados por las persistencias de la verticalidad patriarcal, las fricciones entre el proyecto emancipatorio y la visibilidad artística, así como por las discrepancias con Angélica Arenal acerca de sus expectativas de un espacio destinado al arte público. Estos factores dieron paso a la fragmentación del primer núcleo y su salida temporal de

---

<sup>201</sup> Ver nota 87 en introducción.

<sup>202</sup> Louis Althusser, *Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis* (México: Siglo XXI, 1973).

<sup>203</sup> Siqueiros falleció en enero de 1974. De la encomienda a Híjar da cuenta la última entrevista a Siqueiros publicada por el periódico *Excélsior* el 7 de enero de 1974. Véase Cristina Híjar, “Vida con sentido y sentidos para la vida. Un testimonio amoroso”, en *30 años 30. Herederos teóricos y espacios estéticos: David Alfaro Siqueiros y Alberto Híjar* (México.: INBA, 2004), 23.

<sup>204</sup> Sobre la experiencia del TAI en la escuela sindical del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM abundaremos en el capítulo siguiente.

la SAPS alrededor de 1977.

La operación del TAI en espacios limítrofes entre el trabajo de la cultura, el activismo político y la teoría produjo los bordes blandos de un tipo distinto de *sitio* de la producción cultural que generó atención y fricciones en el campo y en distintos movimientos sociales. Estos bordes blandos son los espacios de producción de experiencias, saberes y maneras de hacer distintos a los de la mirada hegemónica del campo cultural burgués, pero también de las militancias de izquierdas ortodoxas de la época.

La SAPS, más que un espacio de exhibición, al albergar al TAI, se volvió un espacio de producción cultural y dotó de otros sentidos la noción de arte público. El grupo recorrió el ideario de Siqueiros de la producción cultural y comenzó a tomar distancia al localizarse en el marco histórico latinoamericano de la posguerra. El coro diverso del TAI produjo objetos de manera esporádica; más bien utilizó programas como provocaciones para la discusión permanente no tuvo un itinerario definido, se aproximó críticamente a sus materiales de estudio y sentidos diversos.

Alberto Híjar, miembro urbano de las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN),<sup>205</sup> era profesor en la Universidad Iberoamericana, el Autogobierno de la ENA y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En febrero de 1974, tras el hallazgo del principal centro de acopio y entrenamiento de las FLN en el centro del país,<sup>206</sup> fue detenido en su casa en la Ciudad

---

<sup>205</sup> Las FLN se fundaron en Monterrey, Nuevo León, en 1969. En 1983 dieron paso a la formación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). En sus orígenes, la organización político-militar tuvo inspiración castroguerrillista y persiguió la toma del poder político con una perspectiva popular socialista. Adela Cedillo, "Análisis de la fundación del EZLN en Chiapas desde la perspectiva de la acción colectiva insurgente", en *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, año 10, vol. X, núm. 2 (julio-diciembre de 2012), 18. A diferencia de otras organizaciones armadas en el país, mantuvieron un bajo perfil y no realizaron operaciones ofensivas, secuestros, expropiaciones o recuperaciones bancarias. Esta política se conoce como Guerra Popular Prolongada, a la cual las FLN se sometieron desde inicios de los setenta. Véase *La insurrección de la memoria. Un testimonio de las FLN* (AMV, 2009), en [youtube.com/watch?v=BM\\_a0ib2S70](https://www.youtube.com/watch?v=BM_a0ib2S70)

<sup>206</sup> Paramilitares coordinados por la DFS atacaron una casa de seguridad de las FLN en Monterrey donde dos de sus militantes, Napoleón Glockner y Nora Rivera, fueron privados de libertad. Mediante tortura, les forzaron a delatar a sus correligionarios y señalar la ubicación del principal centro de acopio en Nepantla, Estado de México, que fue atacado por el ejército el 14 de febrero. Glockner formó parte de una familia que se volcó a la militancia. Julieta

de México y llevado a una cárcel ilegal controlada por la DFS, torturado e interrogado. Ante la presión de círculos académicos y culturales, lo enviaron a fichar junto con el resto de desaparecidos a la Procuraduría General de la República y de ahí a la cárcel de Lecumberri. Logró salir diez días después, acusado de conspiración, gracias al pago de una fianza y el apoyo brindado por un amplio círculo de intelectuales y académicos. Angélica Arenal fue de suma importancia para su liberación al publicar desplegados en periódicos exigiendo su aparición y contratar a un abogado.<sup>207</sup>

Híjar no abandonó su labor como militante urbano en las FLN. Luego del duro golpe de febrero de 1974, la organización se reestructuró y él tomó un rol de mayor importancia como parte del Buró Político.<sup>208</sup> A pesar de que entre los círculos del TAI no se ha hablado abiertamente de la relación de sus miembros con las FLN, distintos agentes cercanos y eventuales, así como personas que orbitaron el FMGTC, tuvieron algún tipo de relación con la insurgencia, como colaboradores externos o cuadros profesionales. Por el seminario de tesis del

---

Glockner fue dirigente de las FLN entre 1974 y 1975 cuando muere en un enfrentamiento con el ejército en Tabasco. Su padre, Julio Glockner, fue el primer rector de filiación comunista en la UAP. Véase el capítulo anterior. Tras el asalto, fuerzas militares localizaron y allanaron otros espacios, como el rancho El Chilar, en Chiapas, en donde murieron varios militantes en el claudestinidad.

<sup>207</sup> Alberto Híjar, "Febrero de 1974: Notas" en *Tema y Variaciones de Literatura*, 26 (Enero-junio 2006), 333-342. Arenal y su esposo David Alfaro Siqueiros tenían buena relación con Luis Echeverría, quien estaba casado con Esther Zuno. José Guadalupe Zuno, padre de Esther, fue un contacto importante de Siqueiros que contribuyó en la conformación de la Central Obrera del PCM, la Confederación Sindical Unitaria de México (CSUM) en donde Julio Antonio Mella y Siqueiros estuvieron involucrados en 1929. En palabras de Híjar, Zuno fue un cacique de izquierda que apoyó al PCM al mismo tiempo que golpeó al movimiento campesino. (Entrevista del autor con Alberto Híjar, diciembre de 2019). Zuno apoyó la fundación del Frente Estudiantil Revolucionario (FER) en Guadalajara a inicios de la década de 1970. Del FER se desprendieron posteriormente la Liga Comunista 23 de Septiembre, la Unión del Pueblo y las Fuerzas Revolucionarias Acción del Pueblo. Éste último grupo armado reivindicó el secuestro de Zuno en agosto de 1974. Véase *Clandestino. Historias de la guerrilla urbana*, serie documental del Canal 44 de la Universidad de Guadalajara (2018). disponible en [youtube.com/watch?v=GLapzOHTceo&list=PLSm2kRFTsTFjQyq\\_3yTcWFylHymO\\_W1y0](https://www.youtube.com/watch?v=GLapzOHTceo&list=PLSm2kRFTsTFjQyq_3yTcWFylHymO_W1y0)

<sup>208</sup> El Buró quedó integrado por "Raúl", "Víctor", "Ismael", "Alicia" y Alberto Híjar. Según relata Adela Cedillo, los miembros que se reincorporaron a la militancia fueron Gloria Benavides ("Ana", "Esther", "Alicia", "Elisa") y Raúl Morales ("Martín", "Babuchas"), sobrevivientes de la masacre de Nepantla, así como Híjar, que tuvo un rol más importante dentro de las FLN durante la segunda mitad de la década. "La organización mantuvo el mismo esquema de líneas de abastecimiento: todas las redes urbanas trabajaban en función de las necesidades de la montaña (víveres, medicina, ropa, armas, equipo de campaña, etc.)." Adela Cedillo, "El suspiro del silencio. De la reconstrucción de las Fuerzas de Liberación Nacional a la fundación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1974-1983)." Tesis de maestría. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010), 78, 112.

TAI en la SAPS y las reuniones del Frente circularon personas que posteriormente entraron en el clandestinaje o colaboraron de algún modo con las FLN o el sandinismo como Gloria Valdés, Ana Cecilia Lazcano, Enrique Echeverría, Dolores de la Peña o Sebastián Guillén Vicente.<sup>209</sup> Hacia finales de la década, por intermediación de Híjar, Rini Templeton y los miembros del grupo Germinal participaron en brigadas civiles de la retaguardia de la Cruzada Nacional de Alfabetización durante el proceso de reconstrucción de la Revolución Sandinista en Nicaragua.<sup>210</sup> Es importante destacar los diversos sentidos que el TAI tuvo en ese momento como espacio de discusión sobre estética, de formación de cuadros políticos, de producción artística, gestión de exposiciones, etc., que renuevan el proyecto del arte público de Siqueiros mediante el estudio y debate de la producción simbólica, el fetichismo de la mercancía, la crítica al arte académico desde la acumulación originaria y su relación con el colonialismo.<sup>211</sup>

### La herencia de Siqueiros

Utilizar la SAPS como espacio de reunión fue determinante para la forma que tomó el grupo durante sus primeros años. Habitar la antigua casa de Siqueiros, destinada al arte público, elaborar la programación y resguardar el archivo agregó capas adicionales a los objetivos del grupo que marcó sincronías y también distancias con el proyecto siqueiriano.

Bajo la mirada del pintor, el trabajo de los productores artísticos en el horizonte de la

---

<sup>209</sup> De la Peña o “Ana” había sido alumna de Híjar como estudiante de artes plásticas y fue parte del FMTC. Según da cuenta Adela Cedillo, “Ana” se relacionó con el sandinismo en 1977 y contribuyó a montar una casa de seguridad en México. Alberto Híjar, “Compañera Ana”, manuscrito, ca. 1980, citado en Cedillo, “El suspiro del silencio”, 120. Guillén Vicente, estudiante de filosofía que se tituló bajo la asesoría de Híjar y en ese entonces era profesor en la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica de la UAM-Xochimilco, fue otro joven miembro del FMTC, y aparece como su director en el primer periódico del frente. *El Frente. Órgano informativo del FMTC*, 1 (abril, 1982). Entrevista con Alberto Híjar (5 de diciembre de 2019).

<sup>210</sup> Este recuento no pretende señalar a nadie ni anclar la historia del TAI a las FLN, sino dar cuenta de la complejidad y diversidad de sentidos que su proyecto político de desescolarización crítica condensa. Alberto Híjar, “25 años de lucha por la estética”, en *30 años 30. Herederos teóricos y espacios estéticos: David Alfaro Siqueiros y Alberto Híjar* (México.: INBA, 2004), 115.

<sup>211</sup> Entrevista con Alberto Híjar (diciembre de 2019)

sociedad capitalista, así como en la transición a la dictadura del proletariado, debería concentrarse en la propaganda ideológica doctrinaria.<sup>212</sup> Desde su perspectiva, la posibilidad de un arte por el arte sólo sería posible al consolidarse el proyecto comunista.<sup>213</sup> Para el muralista, esta ruta pedagógica doctrinaria estuvo asociada al progreso técnico-científico y el desarrollo industrial. El carácter público fue imperativo en la necesidad de localizar la propaganda monumental producida colectivamente en la esfera pública.<sup>214</sup>

Como veremos a lo largo de estas páginas, en el TAI la técnica asociada a la innovación tecnológica no se dio por sentada ni constituyó una prioridad. Al contrario, la perspectiva informada por la teoría de la dependencia y la crítica al imperialismo apuntó más bien a adecuar espacios de circulación pública como lugares de debate como un cambio de percepción o una ampliación de la noción misma de técnica no asociada a los rudimentos, sino a las formas de materialidad que arrojan las prácticas, donde el encuentro de las personas es central.<sup>215</sup> En los sentidos diversos que se construyen en el TAI, lo público como el dispositivo pedagógico en Siqueiros<sup>216</sup> se desplaza a los espacios dialógicos en la SAPS, en la Casa del Lago o en la escuela sindical del STEUNAM, donde desarrollaron el *Periódico Vivo* junto con La Perra Brava.<sup>217</sup>

---

<sup>212</sup> David Alfaro Siqueiros, “El arte al servicio del proletariado”, en *Llamada, Órgano de Lucha Intelectual Proletaria* (1931).

<sup>213</sup> Este planteamiento está construido también como crítica a contemporáneos suyos como Diego Rivera, a quien considera en textos como el citado anteriormente, un pintor *mexican curious* para turistas.

<sup>214</sup> David Alfaro Siqueiros, “Los vehículos de la pintura dialéctico-subversiva. Experiencias técnicas del Bloque de Pintores”, conferencia pronunciada en The John Reed of Hollywood, Los Ángeles, California (2 de septiembre de 1932) y David Alfaro Siqueiros, “El arte contra el analfabetismo. ¿Ineludible sacrificio, o bien una oportunidad más para el progreso de las artes plásticas en México?”, en *No hay más ruta que la nuestra. Importancia nacional e internacional de la pintura mexicana moderna* (México: N/A, 1978), 96.

<sup>215</sup> Ana María Martínez de la Escalera subrayó este enfoque, que da algunas claves que trataremos de urdir aquí. Véase Ana María Martínez de la Escalera, “TAI, genealogía de un colectivo político-artístico”, en el coloquio *Fuerzas Críticas y Colectivas en el TAI*. Facultad de Artes y Diseño, Facultad de Filosofía y Letras (2021). En línea. [youtu.be/4THeaVmi1Ic](https://youtu.be/4THeaVmi1Ic). El teórico de la dependencia, Theotonio Dos Santos, autor de *Dependencia y cambio social* (1972) y coautor junto a Vania Bambirra de distintos volúmenes sobre el tema, participó en sesiones organizadas por el TAI en la SAPS.

<sup>216</sup> Véase, por ejemplo. David Alfaro Siqueiros, “Los vehículos de la pintura dialéctico-subversiva. Experiencias técnicas del Bloque de Pintores”, conferencia pronunciada en The John Reed of Hollywood, Los Ángeles, California (2 de septiembre de 1932).

<sup>217</sup> Sobre este último caso, véase el siguiente capítulo.

A diferencia de Siqueiros, que militó en el PCM, los miembros del TAI se declararon socialistas sin partido.<sup>218</sup> El proyecto político del grupo de jóvenes sin lugar ni medios para llevar a cabo sus actividades: teóricos, artistas, educadores y divulgadores culturales,<sup>219</sup> la apuesta por la desescolarización, marcó un camino hacia la autonomía y la autogestión. “Ir más allá del salón de clases, del acreditamiento de una materia” disputó la figura totémica del partido, de la ruta universal, del perfeccionamiento técnico, de la vanguardia y el progreso como la única vía posible.<sup>220</sup>

Pretendió “dar *lugar*, medios, información y canales de comunicación”<sup>221</sup> a quienes asumieran la lucha ideológica en aras de la transformación de las condiciones de dependencia desde el campo cultural. Estos objetivos planteados en los albores del grupo, dan cuenta de un enfoque en el estudio donde artistas, productores escénicos, archivistas, etc., realizaron tareas organizadas en brigadas. No obstante, los límites de estos propósitos iniciales y su programa se vieron rebasados por las diversas experiencias sensibles que habitaron el taller. Las actividades del TAI son significativamente distintas a las de grupos de artistas visuales a los que se vincularon y asociaron en el FMGTC. Salvo contadas excepciones coyunturales, no produjeron obra. Su función era la de grupo de estudio y debate.

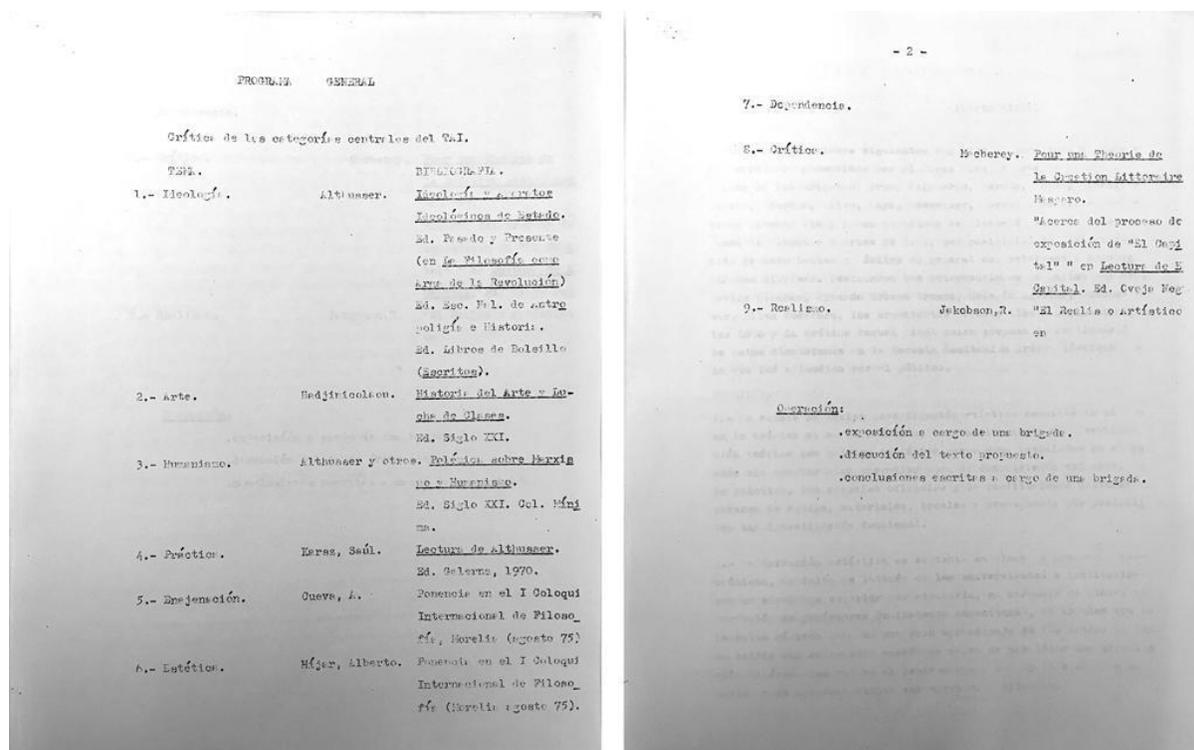
---

<sup>218</sup> “Taller de Arte e Ideología”, en *Arte-Luchas Populares en México* (México: FMGTC/ UNAM, 1979), 23.

<sup>219</sup> TAI, “Taller de Arte e Ideología”, (sin fecha. ca. 1975) Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo UNAM.

<sup>220</sup> “Taller de Arte e Ideología”, en *Arte-Luchas populares*. En ese sentido, y por influencia de Híjar, estaban más cerca del pensamiento de José Revueltas.

<sup>221</sup> *Ibid.* Énfasis añadido.



Taller de Arte e Ideología, "Programa general" (1975). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM, 4-5.

El TAI se propuso objetivos concretos que anticipan este marco conversacional: unificar teoría y práctica artística, concretar la articulación social de la producción artística, diferenciar las prácticas artísticas y precisar sus relaciones, transformar la práctica artística en sus modalidades empíricas y teóricas y criticar las tendencias ideológicas dominantes en la producción artística.<sup>222</sup> Se propusieron ensayar formas de trabajo basadas en el *centralismo democrático* y las brigadas conformadas por afinidad, el trabajo asambleario y un sistema de acuerdos y sanciones, propósitos contradictorios con la apertura dialógica que no siempre consiguieron. Este es un esquema organizativo popularizado por el marxismo-leninismo en donde se asignan tareas concretas por brigada frente a una dirección colectiva.<sup>223</sup> De acuerdo con

<sup>222</sup> TAI, "Taller de Arte e Ideología", (sin fecha. ca. 1975) Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo UNAM.

<sup>223</sup> Ver C. Marx, *La guerra civil en Francia* (Pekín: Ediciones en lenguas extranjeras, 1978) y V.I. Lenin, *¿Qué hacer?* (Pekín: Ediciones en lenguas extranjeras, 1974)

esto, las brigadas presentaban sus calendarios al pleno para aprobación y se realizaban informes periódicos de las actividades. Los incumplimientos y retrasos eran sancionados al interior de cada brigada y podían provocar la expulsión, lo cual se ponía a consideración de la coordinación del TAI, que operaba como asamblea libre y soberana. Para que las brigadas tuvieran injerencia sobre las decisiones debían estar presentes al menos dos integrantes de cada una de ellas en las reuniones regulares. La coordinación general se suponía compuesta por representantes de cada brigada. Ésta tenía funciones de ejecución y administración de las decisiones de la asamblea general, por lo que debían presentarle un programa general, programa coordinado de las brigadas, calendarios y la información necesaria. La coordinación tendría a su cargo la programación de eventos, trabajos y publicaciones, así como asegurar las necesidades de ejecución de los mismos; también era responsable de la divulgación de todos los trabajos ante la asamblea general. Ningún miembro podía declarar a nombre del TAI a título personal.<sup>224</sup>

Ana Cecilia Lazcano plantea que se hizo el esfuerzo por llevar a cabo esta estrategia organizativa, pero nunca funcionó. Su experiencia en el TAI como en otros procesos político-organizativos hicieron evidentes las dificultades de los procesos, como los repartos desiguales que en la práctica ocurrieron:

El trabajo colectivo es bien difícil por muchas razones. [...] la división del trabajo existe y no en términos marxistas sino en términos capitalistas. El trabajo está dividido, la cadena de producción va de menor a mayor. El centralismo democrático sí funcionó porque estaba quien dictaba línea y todos decían: “¡firmes!” [...] En todas las organizaciones que yo conozco así funcionó. Siempre hay alguien que tiene más labia, que tiene más presencia, más autoridad.<sup>225</sup>

---

<sup>224</sup> Híjar, *Frentes, coaliciones y talleres*, 283.

<sup>225</sup> Entrevista con Ana Cecilia Lazcano (21 de julio 2020). Ya en 1968, Revueltas había sido crítico con la figura del centralismo democrático. En “Prohibido prohibir la Revolución”, la carta abierta dirigida a los “marxistas independientes, a los obreros, estudiantes e intelectuales de las jornadas de mayo de 1968” en Francia, subrayaba la

El carácter marcial del reglamento se percibe incluso en organizaciones como el FMGTC que, a la luz de la urgencia de encontrar formas organizativas frente a la persecución política y la influencia de Híjar –finalmente militante activo de las FLN–, trató de establecer acuerdos rígidos que tensaron relaciones internas, mas le escaparon potencias. Volveremos sobre esto.

El TAI operó traslados respecto a la postura de Siqueiros. A grandes rasgos, podemos dar cuenta de algunos que trataremos de aclarar a lo largo del capítulo: 1) de un régimen expositivo público-pedagógico (basado en imágenes) a lo común-dialógico como un proceso cotidiano de coaprendizaje y cocreación; 2) de la instrumentalidad ideológico-doctrinaria a la diversidad de sentidos producidos en diálogo, y 3) del paradigma del desarrollo permanente (la mirada tecno-militarista de la vanguardia) a una política contextual. En estos tránsitos podemos encontrar también los elementos para entender de qué manera concreta afectó el TAI el proceso de producción-circulación de la producción cultural al modificar los sentidos de los espacios de producción cultural.

### **Lo común-dialógico**

En “Afectar todo el proceso”, Híjar planteó que la solución frente a la dispersión individualista está en profundizar en la teoría como sustento político para la práctica.<sup>226</sup> Desde el TAI y más adelante con el FMGTC propuso modificar el proceso de producción-circulación del trabajo artístico para provocar nuevas valoraciones al utilizar la estética como la herramienta de

---

necesidad de deshacerse del peso inmovilizador de la estructura partidaria: “Vosotros estáis demostrando que emancipar al marxismo, liberarlo de la estrecha prisión mental y de la irrespirable atmósfera de los partidos comunistas, arrancar de la teoría la camisa de fuerza de un ‘centralismo democrático’ espurio, constituye el requisito esencial de la Revolución, que comienza así, por su propia casa, ocupada por falsarios y timadores ideológicos.” José Revueltas, “Prohibido prohibir la Revolución”, en *México 68: juventud y revolución*, 26.

<sup>226</sup> Alberto Híjar, “Afectar todo el proceso”, en *De los grupos los individuos: artistas plásticos de los grupos metropolitanos* (México: Museo de Arte Carrillo Gil, 1985), 6.

“reflexión radical”.<sup>227</sup> El doble ejercicio se propuso *transformar el academicismo* por un lado y articular *una praxis estética vinculada a las luchas populares* que abriera alternativas a las galerías, los museos, la prensa especializada, los jurados y el sistema de valoración vinculado al mercado, por otro.<sup>228</sup> Transformar el academicismo llevó al TAI, tras su paso por la Facultad de Filosofía y Letras, primero al Autogobierno de Arquitectura y después a la SAPS a partir del 23 de junio de 1975, cuando mediante una convocatoria pública iniciaron reuniones.<sup>229</sup> El itinerario transitó de la academia ortodoxa a un espacio universitario autoorganizado y de ahí a un espacio de educación no formal autoorganizado y de carácter público.

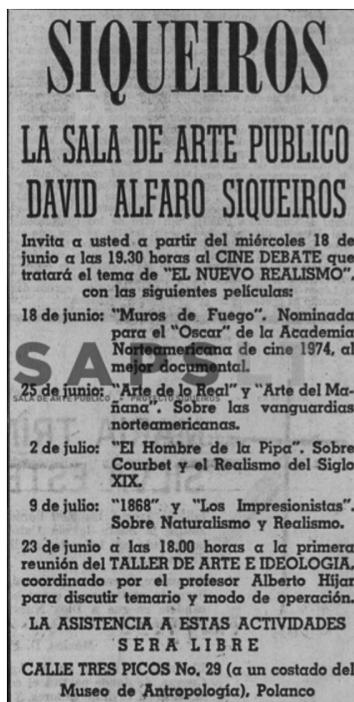
No es menor que se tratara desde el inicio de sesiones públicas. El carácter abierto y flexible del TAI nos muestra otro tipo de relación con la producción. Lo que producen como grupo es un *espacio* y una *situación* para compartir y debatir, para revisar procesos históricos y relacionarlos con el presente, para tomar en conjunto las decisiones acerca de la ruta a seguir.

---

<sup>227</sup> Alberto Híjar, “Los torcidos caminos de la utopía estética”, en *La praxis estética. Dimensión estética libertaria* (México: INBA, 2016), 40.

<sup>228</sup> “Taller de Arte e Ideología”, en *Arte-luchas populares*, 23.

<sup>229</sup> “Siqueiros. Sala de Arte Público David Alfaro Siqueiros” inserción pagada en *Excélsior* (17 de junio de 1975).



Inserción publicitaria de la Sala de Arte Público Siqueiros en el periódico *Excélsior* donde se anuncia la primera reunión del TAI (17 de junio de 1975). Colección Sala de Arte Público Siqueiros.

A diferencia de la propaganda ejemplar autoritaria del proyecto del muralismo, el TAI propuso otro tipo de experiencia estética que no está fincada en la contemplación, sino en marcos dialógicos como redes de producción de subjetividad. A partir del trabajo ideológico, se buscó el acercamiento con movimientos populares obrero sindicales y la conformación de una esfera extra académica en la que Híjar insistió a lo largo de los años ochenta y con la fundación, en 1988, de la Escuela de Cultura Popular Revolucionaria Mártires del 68 (ECPR M68), el momento en el cual el TAI logra un mayor acercamiento con “las luchas populares”.<sup>230</sup>

El rechazo hacia las formas individualistas del arte marcó un tránsito a contracorriente en la exploración de otras formas de producción y circulación del trabajo cultural y estrategias extra académicas que operaron imbricadas en ejercicios de contrainformación y debate. Éstas

<sup>230</sup> La Mártires inició como una escuela de formación política y técnica cuyos primeros meses de sesiones se llevaron a cabo en la SAPS. Nuevamente Híjar tuvo discrepancias con Arenal y el INBA y se mudarían a un local en Tepito.

derivaron de la experiencia universitaria de sus miembros, que trataron de acercarse a movimientos populares con éxito limitado y eventual. Su participación dentro del campo artístico fue más bien circunstancial y estratégica; mucho más efectiva como caja de resonancia y agitación que en la exploración de otras formas de organización de la producción-circulación del trabajo cultural. Mas es justo este carácter de caja de resonancia el que resulta relevante. Como conciencia de la relación y las formas de proceder colectivas en su carácter físico, corporal, en compartir un espacio y un diálogo alrededor de la organización política “que no te llevan necesariamente a la toma del poder pero que implican una alteración de las formas colectivas del estar juntos, es decir, alteración respecto a lo que conocemos, a las ortodoxias, a las formas de dominación...”<sup>231</sup> como ha planteado Ana María Martínez de la Escalera.

El desplazamiento crítico del sentido político de estar juntos tiene lugar más como un aprendizaje subterráneo que como una conducción objetiva. El programa de Híjar dentro del TAI definía puntos de acción tales como unificar teoría y práctica y articular socialmente la producción artística.<sup>232</sup> Sin embargo, el marco social era la situación generada por el TAI mismo en la SAPS. Fueron pocas las articulaciones populares concretas, pero al interior provocó sentidos y aprendizajes diversos. Lo que planteamos aquí es que, si se hablaba de romper con el academicismo, modificar el proceso de producción-circulación y vincularse con movimientos populares, esto ocurrió, pero no en el sentido en que Híjar persiguió inicialmente, sino como Martínez de la Escalera sugiere cuando alude a un descentramiento de las formas de estar juntos.

Los usos que el TAI dio a la SAPS parecen anticipar al museo o la galería como un marco interpretativo, de sensibilización y de producción de pensamiento crítico que le convierte, como actualmente se plantea desde posiciones museológicas, en un espacio educativo activo. Híjar y

---

<sup>231</sup> Martínez de la Escalera, *op. cit.*

<sup>232</sup> “Taller de Arte e Ideología” (manuscrito, 1975). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM.

Lazcano plantean que dentro del TAI no hubo expresamente un proyecto pedagógico.<sup>233</sup> Pero si pensamos en su carácter dialógico basado en un repertorio de herramientas como lo hizo el TAI, habría que pensar más bien en qué tipo de pedagogía echa a andar el dispositivo en la SAPS. La transformación del academicismo que buscaba el grupo de estudio demandó, como planteó Revueltas al calor del movimiento estudiantil de 1968, de una conducción autónoma y autogestionada que no se vió limitada a un programa concreto.<sup>234</sup>



Curso Vivo de Arte 75 por Chile. Conferencia de María Estela de Beancens y Luis Maira, exiliados Chilenos en México (izq.) y presentación del grupo chileno Testimonio. 10 de septiembre de 1975. Colección Sala de Arte Público Siqueiros.

Fueron cuatro tipos de actividades las que realizó el TAI: 1) las de carácter programático en la SAPS, que abarcan charlas, exposiciones y proyecciones cinematográficas cuya intención era dar a conocer problemáticas concretas de la lucha antiimperialista en América del sur, así como los ciclos de lectura y debate sobre marxismo; 2) la participación en actividades del CAYC en Buenos Aires que, junto con su participación en la *X Biennale de Paris*, es lo más cercano a la producción de objetos o imágenes de circulación ortodoxa en el campo artístico; 3) las publicaciones, que se realizaron con presupuesto del Curso Vivo de Arte, y 4) la integración con

<sup>233</sup> Entrevista con Ana Cecilia Lazcano (21 de julio de 2020) y entrevista con Alberto Híjar (5 de diciembre de 2019).

<sup>234</sup> José Revueltas, “Consideraciones sobre la autogestión académica”, en *México 68: juventud y revolución*. (México: Ediciones Era, 1978), 112.

movimientos populares para atender a necesidades concretas de agitación y propaganda de las luchas.<sup>235</sup> Dentro de la narrativa del TAI, escrita hasta ahora a una voz por Alberto Híjar, las brigadas organizadas durante su periodo histórico se dividieron en dos: una, en donde se encontraban Armando Castellanos y Ana María Martínez de la Escalera, que profundizó en el trabajo de Brecht, se ligó a la Escuela de Teatro del INBA y montó la obra *La compra de bronce*, del dramaturgo alemán.<sup>236</sup>

La traducción y el montaje de *La compra de bronce*, llevó a Castellanos y Martínez de la Escalera a trabajar con alumnos y otros profesores en la Escuela de Teatro del INBA. Para ellos era necesario trabajar con obras de Brecht, pues ahí encontraron hilos a las preguntas estético-políticas que se hacían en ese momento. Estas preguntas llevaron a la discusión de Brecht con Benjamin y a plantear una estética política de manera práctica, desde el teatro y desde una obra muy experimental. *La compra de bronce* tiene lugar durante el ascenso del fascismo metafóricamente: "...yo venía desde el Uruguay con una gran preocupación para repensar lo político como una forma de enfrentarse al fascismo",<sup>237</sup> relata Martínez de la Escalera, quien migró a México tras el golpe de Estado en 1973. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" de Althusser fue muy importante para ellos en ese momento, lo cual implicó ciertas dificultades para establecer un puente con el "marxismo humanista" de Benjamin, Brecht y la Escuela de Frankfurt, que Althusser disputó teóricamente,<sup>238</sup> así mismo el debate alrededor del ascenso del fascismo en el cono sur, y la lucha por la presentación con vida de los desaparecidos políticos. El TAI histórico fue un espacio en el cual se estudió y discutió, pero también se buscaron salidas

---

<sup>235</sup> "Entrevista a Alberto Híjar", en Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, 86-88.

<sup>236</sup> Martínez de la Escalera corrigió el título de la obra, que en los textos publicados por Híjar aparece como *La campana de bronce*. Ana María Martínez de la Escalera, conversatorio como parte del ciclo *Contrapedagogías. Las prácticas artísticas en los setenta*. Sala de Arte Público Siqueiros. Plataforma zoom (26 de noviembre de 2020).

<sup>237</sup> Ana María Martínez de la Escalera, conversatorio como parte del ciclo *Contrapedagogías. Las prácticas artísticas en los setenta*. Sala de Arte Público Siqueiros. Plataforma zoom (26 de noviembre de 2020).

<sup>238</sup> *Ibid.*

prácticas para escapar del laberinto teórico que representaba la academia en los seminarios, la traducción, la producción de obra instalativa, dispositivos de exhibición y montajes teatrales.

La otra brigada se enfocó en el estudio de problemas de diseño gráfico y se realizaron los ciclos de Althusser y Gramsci coordinados por César Gálvez en Casa del Lago. Aunado al trabajo de las brigadas, se organizaron los eventos conmemorativos del asalto al cuartel Moncada en Cuba, el golpe militar en Chile, el centenario de Lunacharski y la conmemoración de la expulsión norteamericana de Vietnam que buscaron abrir el debate respecto a la liberación latinoamericana en la lucha contra el imperialismo.

Este periodo del TAI en la SAPS culminó en 1977 cuando hubo objeciones de Arenal y el INBA sobre el trabajo que realizaban durante la época en que preparaban el envío para la bienal de París.<sup>239</sup> Híjar y algunos colaboradores siguieron aportando contenido en la Sala Siqueiros intermitentemente durante diez años más hasta la extinción del fideicomiso.<sup>240</sup> La dimensión del arte público basada en personas en diálogo manifestando conflictos y externando puntos de vista, discrepando y organizándose probablemente estaban lejos de las expectativas institucionales hasta cierto punto inocuas de la pintura mural.

### **Lo público del arte público**

El énfasis en “no sólo producir sino imponer otra circulación con la liberación reflexiva de espacios para hacerlos públicos”,<sup>241</sup> encontró en la recién abierta casa de Siqueiros, los círculos

---

<sup>239</sup> Taller de Arte e Ideología, "Declaración de principios", en *La semana de Bellas Artes*. Para una cronología completa del trabajo desarrollado por el TAI entre 1975 y 1977, véase: *Presencia de México en la X Bienal de París, 1977* (México: INBA, 1978).

<sup>240</sup> Híjar colaboró con Angélica Arenal en la conformación del Fideicomiso Fondo David Alfaro Siqueiros a escasos cuatro meses de su liberación, nombrando como fideicomitente a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y como fiduciario al Banco de México. Las firmas del acta constitutiva están encabezadas por el entonces presidente Luis Echeverría. "El Fideicomiso Fondo David Alfaro Siqueiros", en revista *Sala de Arte Público*, 1 (mayo de 1976), 3.

<sup>241</sup> Híjar, "Por la insurgencia", en *La praxis estética*, 69.

de estudio y conferencias, una continuación por otras vías, más cercanas al pensamiento militante de Híjar, de la apuesta lanzada por Siqueiros de un arte público en donde intentaron echar a andar “la crítica y autocrítica para dar lugar a una valoración distinta de la mercantil”.<sup>242</sup>

Si lo que se pretendía era romper con el arte burgués a partir de modificar, en primer lugar, su proceso de producción-circulación, había que salir del estudio, de la práctica individual, colectivizar y fomentar espacios para el encuentro con un *nosotros*. Habitar la SAPS implicó la generación de este espacio de contacto y, en el proceso, esta lógica modificó la forma en que esta sede de actividades culturales se abría hacia el público. No sólo el marco programático y sus contenidos, enfocados en la denuncia y la propaganda a través de mostrar trabajo contra el fascismo, el tercer cine o los ciclos de conferencias sobre Cuba o Vietnam, sino también los públicos que circularon por este espacio. Esta circulación convirtió éste en un espacio limítrofe de bordes blandos entre la producción cultural, el activismo político y el estudio. El espacio de reunión se conformó a partir de diversas herramientas como las muestras de arpilleras chilenas o carteles cubanos, el cine militante y su debate, conferencias sobre pintura, literatura, economía y política o conciertos de música popular que apuntaron a historizar momentos de ruptura en la historia reciente en lugares como Vietnam, Cuba, Uruguay, Argentina o Chile, por nombrar algunos de los ciclos conmemorativos habituales.

El TAI convocó a agentes sindicales y otros públicos activos; tuvieron presencia organizaciones como la Unión de Comuneros Emiliano Zapata (UCEZ) de Michoacán, personajes de la academia como Adolfo Sánchez Vázquez, el teórico de la dependencia Theotonio Dos Santos. También se realizaron reuniones para discutir y tomar una posición pública frente a encuentros como el Simposio de Austin: *El artista latinoamericano y su identidad* (Texas, Estados Unidos, 1975). Esta resignificación del espacio, sumada a tensiones de

---

<sup>242</sup> *Ibid.*

clase relacionadas a la participación de organizaciones barriales, sindicales y campesinas generó rupturas frecuentes con el INBA y Arenal.

Según narra Ana Cecilia Lazcano, construir *con* el pueblo, como alentaban los primeros documentos del TAI a favor de una producción artística y cultural articulada a las luchas proletarias,<sup>243</sup> era muy tangencial: “no llegábamos a una comunidad en concreto porque no teníamos una localidad en ese sentido, sino que tratábamos de ver cómo podíamos articularnos.”<sup>244</sup> Este vínculo se concretó hasta 1988 con la fundación de la Escuela de Cultura Popular Revolucionaria Mártires del 68 (ECPRM68) que, tras ser expulsados de la SAPS se mudaron al Espacio Cultural Tepito, en donde hubo vínculo con habitantes del barrio y bases sindicales.<sup>245</sup>

No obstante, aunque limitados a un grupo conformado en su mayoría por estudiantes universitarios, estas actividades mudaron el carácter público del arte hacia el espacio de reunión, más que a la donación instrumental de la imagen ideológico-doctrinaria planteada por Siqueiros. A diferencia de la conducción vertical del dispositivo expositivo pedagógico en el espacio público, este ensamblaje de múltiples herramientas intentó abrirse al diálogo, a la réplica y al disenso, a construir en conjunto otras miradas y una diversidad de sentidos.

### **Una diversidad de sentidos**

El TAI es atípico en el contexto de la práctica colectiva durante la década de 1970 en el país, pues está lejos de la inscripción en marcos expositivos ortodoxos, a los cuales se asocian de

---

<sup>243</sup> Esto también se trasladó más adelante a la declaración de principios del FMGTC. “Declaración del Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura 05-02-78”, en CENIDIAP Fondo documental Grupos de artistas de los setenta.

<sup>244</sup> Entrevista con Ana Cecilia Lazcano.

<sup>245</sup> *Ibid.* La ECPRM68 fue una iniciativa llevada a cabo por el TAI, Enrique Cisneros, de CLETA e Iseo Noyola. Dio inicio en 1988 en la SAPS, de donde les pidieron salir definitivamente ese mismo año. Tras un breve periodo en el Centro Cultural Tepito, se mudaron a un local en la Colonia Michoacana. La Mártires sigue existiendo bajo la dirección de Noyola, enfocada a las artes gráficas.

manera estratégica, como en la bienal de París en 1977 o la relación con el CAYC. Híjar no es artista, sino profesor de estética. Ana Cecilia Lazcano es historiadora del arte, Andrés de Luna, comunicólogo, Ana María Martínez de la Escalera, filósofa, Felipe Leal, arquitecto. Son, pues, un grupo cuyo interés en ese momento no está sólo el arte, sino en la dimensión estética de los procesos emancipatorios, su estudio y discusión, pero también en la curiosidad y el deseo de espacios de encuentro. Su búsqueda de una praxis estética que evadiera los marcos convencionales en a través de otras formas de contacto se da mediante un proyecto educativo no formal, diverso y disperso que se construyó a partir de ciclos de conferencias, ciclos solidarios con luchas en Suramérica y Vietnam, medios de comunicación popular y la extensión de estas actividades a otras sedes como es el caso del *Periódico vivo*.

¿Cómo se vinculó el trabajo de la cultura y las actividades en la SAPS con la captación de militantes para la lucha armada y qué es lo que este vínculo produce a uno y otro lado? Es riesgoso señalar un simple camuflaje cultural para actividades de reclutamiento, pues esto implica erosionar la complejidad que estas relaciones tuvieron –y ahí habría que apelar a la diversidad de sentidos del carácter pedagógico de los procesos sociales. El reclutamiento se llevó a cabo sobre todo en universidades, según el plan de las FLN; algunos de los militantes que realizaron estas tareas efectivamente llegaron a confluír en uno u otro periodo del TAI, sin embargo no era un núcleo central para esta actividad. Como plantea la historiadora Adela Cedillo, quien ha trabajado a fondo a las FLN, “los individuos, no pelean únicamente a partir de su identidad de clase sino también a través de otras posiciones de sujeto”.<sup>246</sup> En este sentido el espacio conformado en la SAPS fue un entramado de posiciones e intereses que, al igual que en los procesos de movilización, sumó, reafirmó pero también configuró nuevas identidades colectivas. Entre éstas, si bien hubo aquellas personas que persiguieron un proceso de lucha

---

<sup>246</sup> Adela Cedillo, "Análisis de la fundación del EZLN...", 18. Esto lo plantea a partir de Mouffe y Laclau.

frontal, también confluyen otros sentidos que no estaban ceñidos únicamente a la militancia activa. No obstante, este horizonte abonó con rutas críticas, como también con ciertas persistencias jerárquicas que entraron en fricción con el proyecto del coaprendizaje autogestionado, como podemos ver desprendido del reglamento de corte marcial.

La diversidad de sentidos abierta por este espacio, como también en el que se abrió más adelante en el FMGTC, permitió cruces entre la literatura, el cine, la teoría política y de comunicación, así como otros saberes técnicos entre personas con intereses muy diversos. De estos encuentros surgió la colaboración entre Rini Templeton y las FLN, con quienes colaboró con ilustraciones para *Nepantla*, su órgano informativo clandestino que comenzó a publicarse en febrero de 1979.<sup>247</sup> Rini, a su vez, compartió conocimientos de diseño gráfico y uso de stencils electrónicos para mimeógrafo a algunos militantes de las FLN a partir de encuentros en las reuniones del TAI y el FMGTC.<sup>248</sup>

En los cruces posibilitados por estos espacios crítico-dialógicos circularon y se discutieron, por ejemplo la 2ª *declaración de la Habana*, las obras del Che, Althusser, la crítica a la industria cultural de Adorno, la *Crítica de la economía política del signo* de Baudrillard, *Los condenados de la tierra* de Frantz Fanon, *Para leer el Pato Donald* de Mattelart o películas como *La Batalla de Argel*.<sup>249</sup> Esta refuncionalización de los espacios de la producción cultural y del sentido de lo público en ese marco, abre vías de una política que no se resuelven en la lucha por el poder, aunque está en fricción con sus entramados.

Lazcano, quien estuvo a cargo del Archivo Siqueiros desde 1975, participó en la conducción de discusiones sobre arte e ideología y vanguardias artísticas, editó y produjo los

---

<sup>247</sup> Cedillo, “El suspiro del silencio”, 115.

<sup>248</sup> Cedillo, “El suspiro del silencio”, 98.

<sup>249</sup> *La batalla de Argel* (1966), así como la *Sociología de una revolución* (1966) de Fanon ejercieron gran influencia sobre los fundadores de las FLN. Adela Cedillo, “El fuego y el silencio. Historia de las Fuerzas de Liberación Nacional Mexicanas”. Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2008), 219.

*Cuadernos del TAI*, considera que las limitaciones organizativas, el machismo y la doctrina militar afectaron verticalmente las relaciones en el grupo como en otras organizaciones:<sup>250</sup> “Era una cruzada personal muy solitaria. Yo creo que muchos de los compañeros del TAI acabaron por tener el mismo sentimiento.”<sup>251</sup>

Ana María Martínez de la Escalera tiene una perspectiva más conciliadora de las relaciones en el grupo. Lo considera no autoritario por principio, un espacio para la toma de la palabra y el ejercicio de liberación a través de esta. Lo describe como un espacio de escucha cuidadosa y responsable desde el trabajo colectivo: “...no había funciones privilegiadas en lo que se refiere a la discusión, a cómo hacer las cosas, a cómo dividir el trabajo. [...] la división del trabajo no era para nada autoritaria, jerárquica.”<sup>252</sup> Su experiencia en el TAI, fue formativa en el hacer colectivo, de comunidades de debate que pasaban de lo político a la teoría y de ahí a la práctica en un diálogo continuo.

Lazcano plantea que en las organizaciones de izquierdas durante la época del orden y la estructura era un problema generalizado que provocó conflictos internos en muchos espacios. De forma reiterada se manifestó la falta de coherencia entre el discurso y la práctica. Insiste en localizar estos conflictos en la división del trabajo: “...el rollo del género pesaba mucho.”<sup>253</sup> Además de frecuentar las sesiones del TAI la cineasta Adriana Contreras y Martínez de la Escalera comenzaron a trabajar en el desarrollo de proyectos cinematográficos y a vincularse con las luchas feministas. Las preocupaciones teórico-prácticas y políticas relativas a organizar colectivos las llevaron al trabajo con grupos feministas, lo cual marcó prioridades y la separación

---

<sup>250</sup> Lazcano abandonó la vida civil para convertirse en militante profesional de las FLN en 1979 y, tras el triunfo del FSLN viajó a Nicaragua en 1980 para formar parte del ejército de reserva y llevar a cabo trabajo político dentro del Comité Sandinista de Abastos con las vivanderas del Mercado Oriental en Managua y realizar actividades culturales. Entrevista con Ana Cecilia Lazcano.

<sup>251</sup> *Ibid.*

<sup>252</sup> Martínez de la Escalera (26 de noviembre de 2020).

<sup>253</sup> Considera que la discriminación y la división sexual del trabajo fueron de los problemas más comunes durante la época en diversas organizaciones culturales, políticas y político-militares. Entrevista con Ana Cecilia Lazcano.

paulatina del TAI alrededor de 1977.



César Espinosa, Armando Castellanos, Ana María Martínez de la Escalera, Morris Savariego, Andrés de Luna, Alberto Híjar, Ana Cecilia Lazcano. TAI, 1977, Fondo Alberto Híjar, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, UNAM.

Al peso dogmático y faccional de la jerga leninista inscrita en las relaciones entre pares en las militancias de izquierdas de la época habría que sumar los grandes sesgos de género señalados por Lazcano, que atravesaron las relaciones y atribuciones de la militancia de la época en espacios como el TAI, el FMTC o la EPA, y que han mediado también la historiografía del periodo al conformarse mayormente por el relato masculino.

A estos sentidos en conflicto se sumaron aquellos entre el horizonte crítico discursivo y la visibilidad artística que, dada la disciplina que Híjar buscó como reflejo de su militancia activa, produjeron desencuentros internos. En junio 1978, al conformar el Buró Político de las FLN y atender el frente internacional de la organización, Híjar firmó una carta de renuncia al TAI y al FMGTC,<sup>254</sup> alegando, entre otras cosas, que tras la participación del TAI en la X Bienal de jóvenes de París (1977) y ser separado del Curso Vivo de Arte en la UNAM, era menester dejar

<sup>254</sup> Híjar tenía un papel importante dentro de las FLN. Su tarea era construir enlaces y “jalar gente”, “construir las fuerzas y las bases sin acciones aparentes de nada, porque nunca hubo acciones armadas.” Cuando le piden atender la diplomacia de la organización, al formar parte del Buró Político, definir parte importante del programa político y escribir para *Nepantla*, tiene que renunciar al TAI y al FMTC por no poder cumplir con todas las tareas. Entrevista con Ana Cecilia Lazcano.

las decisiones en manos de quien trabaja, pues es el trabajo el que gana los privilegios:

Estoy sin recursos para ayudar a nadie, ni con apoyos monetarios ni con publicidad. Esto me obliga a conservar la única posibilidad utilizable para eventos progresistas que para mí es la Sala de Arte Público Siqueiros. Con esto último es suficiente para anular todo lo demás como sospecha de colaboracionismo con la reacción, he querido producir este documento para:

- 1) Separarme del TAI y dejarlo en quienes lo trabajan.

Rechazar los chismes que me molestan por convertir en jueces a quienes no arriesgan nada y en cambio quieren ganarlo todo de inmediato. Quisiera convencerlos de que estas luchas son largas, grises, pesadas, de manera que hay que tener prestigio revolucionario, astucia, integridad y constancia para resistirlas.

- 2) Apremiarlos a construir los órganos de dirección que resuelvan el peligro de disolución del TAI y de El Frente. A usar la imaginación para mantenerse firmes pero con capacidad de negociar y apropiarse lo ya ganado. A este respecto, me parece necesario advertir la peligrosa tendencia pragmatista y su correlato voluntarista: sin comunicación teórica radical no puede haber más significado que el ocasionismo y las buenas intenciones. Por otra parte, sólo el progreso personal en el grupo, anula liderazgos y decisiones arbitrarias.
- 3) Alentar su inserción en proyectos populares para advertir la necesidad de sobrevivir con un trabajo mediatizado y negociado. No puede operarse de otra manera cuando predomina el capitalismo. Este aliento probablemente inoperante ahora, sea advertido cuando en lugar de los estímulos y los premios se reciban represiones y castigos.<sup>255</sup>

El texto de Híjar deja entrever algunas cosas: por un lado, que el financiamiento de actividades

---

<sup>255</sup> Alberto Híjar, "A los compañeros del TAI", mecanuscrito (junio de 1978). Fondo Alberto Híjar, Centro de documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, UNAM.

del TAI dependió de fondos del Curso Vivo de Arte, particularmente los *Cuadernos del TAI*.<sup>256</sup> Por otra parte, se reconoce una tensión entre las “largas, grises y pesadas” actividades clandestinas de la guerra popular permanente que demandan de paciencia y trabajo constante, y la urgencia de algunos agentes del grupo, particularmente artistas, que ante la notoriedad que adquirió el grupo después de la bienal de París, parecen desatender las actividades de estudio y discusión en favor de la construcción de visibilidad individual. Esto da cuenta de las expectativas que Híjar tenía del trabajo del TAI que, más allá de que no estuvieran fincadas en el reclutamiento, sí apostaban por un compromiso largo con la práctica teórica como una vía concreta de modificación de la realidad. Híjar señala el “ocasionismo”, que junto con la “declaracionitis” y la “solidaritis”,<sup>257</sup> amenazan con minar el trabajo político y asambleario.

Lo cierto es que la participación de Híjar dentro del Buró Político de las FLN, demandó mucho de su tiempo y energía, lo cual le obligó a dejar el trabajo intenso con otras organizaciones, como el TAI. Su rol dentro del Buró Político abarcó el periodo entre 1977 y 1979, año en que rompe con la organización clandestina y viaja a Nicaragua tras la entrada en Managua del FSLN,<sup>258</sup> con lo cual también se aleja del FMGTC temporalmente.

### Una política contextual

En el trabajo intenso del TAI en la SAPS entre 1975 y 1977, hay una reinterpretación de la

---

<sup>256</sup> Esto es algo que planteó en otros espacios. Véase, por ejemplo “Entrevista a Alberto Híjar”, en Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, 87.

<sup>257</sup> A decir de textos de la época, esta fue una crítica que persistió en el FMGTC. Véase, por ejemplo, Grupo Mira, “Arte-luchas populares (1968-1978)”, en *Movimientos populares en la historia de México y América Latina*, 527.

<sup>258</sup> Híjar viaja a Nicaragua acompañado por Atilio Tuis, otro miembro del TAI. Oficialmente, su participación tiene un carácter cultural como representantes del FMTC. Véase Eduardo Camacho, “En representación del Frente Mexicano de Trabajadores de la Cultura, Alberto Híjar pronunció conferencias en Nicaragua y entregó libros y serigrafías”, en *Excélsior* (28 de julio de 1980), 10-B. Según relata Híjar, en 1979, siendo parte del buró político de las FLN, ocurrió un incidente que él considera muy grave y que marcó un distanciamiento de la organización, tras lo cual viajó a Nicaragua, “no propiamente peleado, pero sí con una diferencia muy seria y muy grave, aunque todavía allá seguimos teniendo alguna relación.” Entrevista con Alberto Híjar (diciembre de 2019).

estética, pero ésta, en el afán teórico de su acompañamiento marxista no resulta en una lectura clara. Las actividades del TAI, sin embargo, ponen en el centro la pugna por una subjetividad artística que se debate en la urdimbre y la trama de su complejidad.<sup>259</sup> Esa reinterpretación se encuentra más allá de la instrumentalización pedagógica del programa del arte público de la primera mitad del siglo XX. Se sitúa en la esfera discursiva diversa que proyectó, en los debates que configuraron los espacios y su localización en el contexto regional latinoamericano y nacional. Es decir, si bien hubo una intención de conducir la agenda a partir de un programa onomástico planteado por Híjar, la diversidad de sentidos que las discusiones y actividades generaron no eran susceptibles de control.

En la coyuntura de los setenta entre los estudiantes y artistas jóvenes del centro del país no sólo hay una lectura crítica a las artes de los centros hegemónicos de la cultura –aquello a lo que se le solió señalar como arte burgués y colonialismo cultural del imperialismo norteamericano y se reproduce en los contextos locales a fuerza de insistencia. También hay esfuerzos desde el trabajo en círculos universitarios y culturales, en las capas medias que buscan localizar la discusión alrededor de las condiciones de producción cultural de los países en vías de desarrollo y poblar estos espacios con otros imaginarios que tienden a correr como denuncia y agitación. Como profesores, Híjar, Lazcano o Silvia Fernández<sup>260</sup> difundieron una teoría social del arte a partir de autores como Arnold Hauser o Nicos Hadjinicolaou, las vanguardias

---

<sup>259</sup> Lazcano plantea que es necesario abrir la historia amplia de procesos estéticos como el que echó a andar el TAI. También de los procesos glorificados de la militancia de los setenta: “Creo que es obligación de nosotros que se sepan; entre otras cosas porque si queremos dejar algo, un legado de algo, es importante saber cómo funcionaron y cómo sucedieron las cosas y cómo dieron lugar a lo que han dado lugar, es muy importante. No escribir la historia una vez más desde un solo punto de vista sino ver lo que se tramaba. Es como una tela, *tiene urdimbre y tiene trama*. si construimos esa tela con urdimbre y con trama, creo que habremos avanzado y habremos dejado algo para la discusión y la reflexión. Entrevista con Ana Cecilia Lazcano (21 de julio 2020).

<sup>260</sup> Silvia Fernández, alumna de Híjar en historia del arte de la Universidad Iberoamericana al igual que Lazcano, era maestra de la UAM-Xochimilco. Fernández se incorporó a las FLN como militante urbana alrededor de 1978. Se ha divulgado que ella reclutó a Rafael Sebastián Guillén Vicente en 1979. Guillén incorporó a su vez a Salvador Morales Garibay, técnico de Diseño de la Comunicación Gráfica y a la estudiante de filosofía de la UNAM, Rocío Casariego en 1980. Cedillo, “El suspiro del silencio”, 95.

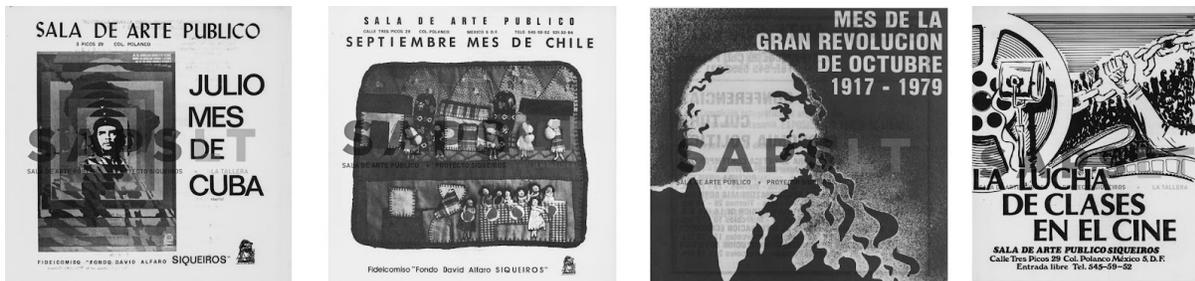
soviéticas y la teoría de la dependencia en espacios como la Universidad Iberoamericana, la UNAM, la UAM Xochimilco o el Colegio de Ciencias y Humanidades. Estas discusiones, que eventualmente concurren en la Sala Siqueiros, conforman un programa político contextual que afronta al colonialismo cultural metropolitano. El programa de la SAPS muestra un esfuerzo por atraer la atención hacia la amenaza del fascismo al sur del continente y en el país; por trazar otras lecturas de la estética de la mano del marxismo y atraer ojos y oídos hacia los procesos de lucha en Nicaragua, Vietnam o Chile.

Como una práctica habitual entre las izquierdas, Híjar optó por orientar sus ciclos mensuales a temas específicos a partir de conmemoraciones y fechas significativas. Los programas conmemorativos de la sala abonaron a compartir otros imaginarios para relocalizar los horizontes. Algunos de estos son, por ejemplo, el ciclo Lunacharski 100, de noviembre de 1975, para conmemorar los cien años del natalicio del Primer Comisario del Pueblo para la Instrucción Pública soviético. El ciclo tuvo el propósito de divulgar el trabajo de Lunacharski, su relación con el Proletkult, las campañas de alfabetización emprendidas por el Narkompros y la dinámica cultural de la revolución socialista soviética. Las sesiones se centraron en primer lugar en entender la relación entre el proceso revolucionario, la organización del partido y la lucha ideológica. Ana Cecilia Lazcano dedicó dos sesiones a hablar acerca de las vanguardias artísticas de la revolución rusa; participaron también Ernesto Alva, Armando Partida y Adolfo Sánchez Vázquez en charlas sobre la relación del comisario soviético con la arquitectura, el teatro, la poesía y la agitación.<sup>261</sup> Otros fueron el dedicado a Chile anualmente durante septiembre, mes del golpe de estado militar contra Salvador Allende en 1973; ciclos dedicados a Cuba, Uruguay o Argentina; a reuniones de distintas facciones de izquierdas; discusiones que vincularon producción artística e ideología y prestaron particular atención a los medios masivos de

---

<sup>261</sup> “Lunacharski”, en *Sala de Arte Público*, 1 (1976).

comunicación. En estos ciclos conmemorativos se organizaron exposiciones, mesas redondas, charlas, recitales de música y proyecciones de cine militante que se llevaron a cabo entre la Sala Siqueiros en Polanco y el Centro Cultural Siqueiros en Cuernavaca, Morelos. Recurrieron a establecer vínculos con sedes diplomáticas para llevar a cabo programas acerca de países con los cuales tenían cercanía ideológica como Cuba o Vietnam, así como con intelectuales en la diáspora provenientes de Argentina, Chile o Uruguay.



Programas mensuales de la Sala de Arte Público Siqueiros (julio, septiembre y octubre de 1979 y ciclo de cine de septiembre de 1980). Colección Sala de Arte Público Siqueiros.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
 dirección general de difusión cultural  
 CURSO VIVO DE ARTE 75  
**SIQUEIROS Y SU TIEMPO**

FECHA	PONETES	
MAYO		
14	César Gálvez / Ramón Vargas	<i>Arte, política y humanismo burgués</i>
19	José Ma. Calderón	<i>Influencia de la Tercera Internacional en México</i>
21	Antonio Rodríguez	<i>Siqueiros innovador</i>
26	Raquel Tibol	<i>Siqueiros y la crítica</i>
28	Ignacio Márquez Rodiles	<i>La segunda y la tercera generaciones de muralistas</i>
JUNIO		
2	Alberto Beltrán / Cristina Mendoza	<i>Siqueiros, gráfica, plástica y literatura</i>
9	Sergio Bagú	<i>Argentina, Chile y Uruguay 1933-1943; Clima social y lucha política</i>
16	Ester Cinet / Rafael López Rangel	<i>Siqueiros, las vanguardias visuales y la arquitectura</i>
23	Roberto Berdecio	<i>El Siqueiros experimental Workshop: revelaciones y repercusiones presentes</i>
30	Ana Cecilia Lazcano / Lucrecia Lozano	<i>Arte, dependencia y realismo</i>

En el auditorio del antiguo Palacio de Minería a las 20 horas  
 CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA, FACULTAD DE INGENIERÍA

**VISITAS GUIADAS**

MAYO			
11	<i>Sindicato Mexicano de Electricistas y Asociación Nacional de Actores</i>	Ana Cecilia Lazcano	Reunión: Antonio Caso e Insurgentes a las 11 horas
18	<i>Hospital de la Raza Cuauhtémoc contra el Mito</i>	Antonio Rodríguez	Reunión: Ex-Palacio de Minería a las 11 horas, transporte: \$ 5.00
25	<i>Del Porfirismo a la Revolución</i>	Raquel Tibol	Reunión: Explanada del Museo Nacional de Historia

**SALA DE ARTE PUBLICO SIQUEIROS Y EL FRENTE MEXICANO DE GRUPOS TRABAJADORES DE LA CULTURA**

10 AÑOS 10

**CINE:**  
 Viernes 6 "ESTALLIDO" (1969 Colombia).  
 Viernes 13 "VENDEDORES AMBULANTES" (1974 Puebla).  
 Viernes 20 "LA HORA DE LOS HORNOS" (1968 Argentina).  
 Viernes 27 "GUATEMALA MI PAIS OCUPADO"  
 "INTRODUCCION AL SIGLO XX" (1970 Bolivia).  
 "PUERTO RICO UNA CRISIS HISTORICA"  
 A LAS 19:00 HRS. EN TRES PICOS No. 29 COL. POLANCO.

**COLOQUIOS:**  
 Sábado 7 "Gráfica 68-78" Grupo Mira.  
 Sábado 14 "Experimentación visual 68-78" Grupo Proceso Pentágono.  
 Sábado 21 "Enseñanza Artística 68-78".  
 Grupo Germinal y Taller de Arte e Ideología.  
 Sábado 28 "Arquitectura 68-78" Rafael Lopez Rangel.  
 Salvador Pinoncelly.  
 Carlos Véjar.  
 A LAS 11:00 HRS. EN TRES PICOS No. 29 COL. POLANCO.  
 (COSTADO NORTE DE CHAPULTEPEC POR GANDHI).  
 TELEFONO: 545-59-52.  
 (Carteles, reproducciones, transparencias de la obra de Siqueiros de venta en el Archivo Siqueiros).

**CURSO VIVO DE ARTE 75**  
 2 INFORMES 2  
 EL COLOQUIO INTERNACIONAL DE ZACATECAS  
 ARTE CULTO / ARTE POPULAR  
 Ester Acevedo  
 Mañana miércoles a las 19:00 horas  
 Sala de Arte Público Siqueiros  
 Tres Picos No. 19, Polanco

**CURSO VIVO DE ARTE 75**  
**¿ES POSIBLE UNA AGRUPACION ARTISTICA?**  
 Coloquio con los "RECHAZADOS" del Salón de la Plástica Mexicana  
 Miércoles 8 a las 19 horas Sala de Arte Público Siqueiros

**CURSO VIVO DE ARTE 75 POR CHILE**

Miércoles 10, 11:00 horas Pinturas de Attilio Tuis (argentino) y Juan Bernal (chileno).  
 19:00 horas "CHILE HOY", ponentes Luis Matra (ex. costado chileno).  
 Viernes 11, 19:00 horas Películas cubanas: "Introducción a Chile" y "El Ture Salto y Mito" Grupo chileno "Fascismo".  
 Miércoles 17, 19:00 horas "FASCISMO EN AMERICA" Eduardo St. Parra (argentino). Dr. Pío García (chileno). Representantes de Brasil y Bolivia.

**SALA DE ARTE PUBLICO SIQUEIROS**  
 Tres Picos 29, Polanco, costado norte de Chapultepec por Gandhi

**Discusión Sobre el Tema "¿Fascismo en América?", el 17**

El tema "¿Fascismo en América?", será discutido el 17 del actual en la Semana de Solidaridad con el Pueblo Chileno, por el periodista argentino Eduardo St. Parra, los doctores Pío García, de Chile, René Zavaleta Mercado, de Bolivia y Severo Sales, de Brasil y profesores del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. El acto cierra la semana de solidaridad, que es organizada por el Curso Vivo de Arte de la UNAM y la Sala de Arte Público Siqueiros, de Tres Picos 29, colonia Polanco, en el costado norte de Chapultepec, por la calle Gandhi. La mesa comenzará a las 19 horas.

Programa del curso vivo de arte 75, Siqueiros y su tiempo (mayo-junio de 1975), así como diversas inserciones en el periódico *Excelsior* de 1975 y 1978. Sala de Arte Público Siqueiros. Colección Sala de Arte Público Siqueiros.

Durante los setenta, México y sus universidades recibieron a muchos intelectuales y académicos exiliados de países asolados por dictaduras militares en el cono sur que sumaron un coro de voces disidentes latinoamericanas. El enfoque multidisciplinario de sus actividades

integró un contexto económico y político más amplio con el propósito de dar cuenta de marcos culturales e históricos más complejos. Así, no sólo se proporcionó un contexto a los procesos regionales latinoamericanos y locales, sino que se generó un espacio para la reunión de esas voces en el exilio en México que a partir del espacio de reunión pudieron entrar en contacto con agentes de procesos de lucha campesinos y obreros del centro del país, con artistas, arquitectos y gente de las artes escénicas.

Al inicio de este capítulo hablamos del desplazamiento que tiene el TAI en relación con el paradigma del desarrollo permanente que encontramos en la perspectiva que tuvo Siqueiros sobre el arte público. Para el pintor, el arte revolucionario está asociado a un imaginario tecno-industrial. En el TAI hay una mirada crítica al paradigma del desarrollo y la dependencia que se ha construido desde el pensamiento económica, política y culturalmente jerárquico de las relaciones con los centros metropolitanos. Frente al reconocimiento de esta dependencia, apuntaron a localizar los problemas, las preguntas y las estrategias de acción fuera de la lógica de competencia que marca el paradigma industrial.

### **Conclusión: el reacomodo del programa del arte público**

Durante la segunda mitad de la década de 1970, en el TAI se conformó una esfera del trabajo cultural cuya politicidad trasladó el concepto de estética de su reducto contemplativo hacia la configuración de otros horizontes de experiencia marcados por el debate y la toma de posición basados en la acción dialógica y la reflexión. Es decir, el proceso organizativo de una colectividad como una redistribución sensible que provocó resonancias y distanciamientos de la cultura de masas como pequeños procesos de singularización.<sup>262</sup> Estos se materializaron en espacios de socialización no basados en el consumo sino en la puesta en común, en pensar en

---

<sup>262</sup> Felix Guattari y Suely Rolnik, *Micropolítica. Cartografías del deseo* (Madrid: Traficantes de sueños, 2006), 28.

conjunto y debatir el mundo en el que se quiere vivir y las formas de habitarlo. Este marco conformado por el TAI en la SAPS abrió una senda que posteriormente se exploró en el FMGTC, en la ECPR M68 o los círculos de estudio de Germinal. No obstante, como advirtieron integrantes del Grupo Mira, persistieron los obstáculos organizativos en las colectividades artísticas, el individualismo grupal dentro del frente acusado por Víctor Muñoz, o la división del trabajo señalada por Lazcano.<sup>263</sup> El individualismo y la división del trabajo fueron blancos principales del llamado a subvertir la lógica del arte burgués y su ciclo de producción-circulación, sin embargo la división se mantuvo por inercias autoritarias y brechas de género. Los modelos históricos –como el marxismo-leninismo– que dotaron de contenidos a estas prácticas ya cargaban con estas contradicciones en su instrumentalidad militante y no resultó fácil a la colectividad deshacerse de sus persistencias. Hubo una modificación del proceso de producción-circulación en tanto se amplió el marco del trabajo cultural al interior de la SAPS, la Casa del Lago o las escuelas sindicales, no a través de hacer un “arte *con* el pueblo”, sino modificando transitoriamente las instituciones de la producción cultural.

Nestor García Canclini planteó a inicios de los ochenta que además de transformar las formas de comunicación con los públicos, los artistas necesitaban transformar los museos y las galerías más que sólo ilustrar o prefigurar otras relaciones estéticas.<sup>264</sup> Esto se ensayó en el TAI, mas ocurrió en tensión con distintas estructuras de autoridad institucionales y políticas cuyos sesgos jerárquicos y de género difícilmente se disputaron, y que en la ruta hacia la militancia activa del clandestinaje se hicieron más rígidas e incuestionables. Estos espacios fueron habitados por una diversidad de sujetos provenientes de las luchas sociales, la organización

---

<sup>263</sup> Grupo Mira, “Arte-luchas populares (1968-1978) [texto del catálogo]” en *Movimientos populares en la historia de México y América Latina, memoria del primer encuentro nacional de historiadores* (México: Facultad de Filosofía y Letras/ UNAM, 1987), 526-527; Híjar, “Afectar todo el proceso”, 4; entrevista con Ana Cecilia Lazcano (21 de julio 2020),

<sup>264</sup> Néstor García Canclini, “La participación social del arte: el porvenir de una ilusión”, en *Hueso Húmero*, 5-6 (1980), 66-74.

sindical y el pensamiento político o exiliados de dictaduras latinoamericanas que no estaban históricamente vinculados con estos espacios. Aportaron diálogos y testimonios desde diversos frentes y los poblaron con contenidos poco habituales o disonantes con las expectativas burguesas de un espacio para la cultura, como también para las expectativas de las izquierdas ortodoxas respecto al arte público. Difundieron y pensaron la amenaza del fascismo, la solidaridad con las lucha por la liberación de las dictaduras en el continente, el debate de textos y material de archivo de Siqueiros, así como de la teoría contemporánea de filiación marxista con una pregunta central al frente: ¿qué posición tomamos como trabajadores culturales? Se refuncionalizó el sentido de los espacios del arte en fricción con sus propias estructuras institucionales –en este caso el INBA y la UNAM– y se contribuyó a resituar el sentido de la cultura y de su función pedagógica, aún en una posición ambivalente, reticente respecto a su sentido instrumental, pero en la ruta de la producción de espacios dialógicos en donde fueran posibles otros imaginarios distintos a los de la dominación del orden jerárquico de la academia, del mercado y de la cultura de masas.

Como vimos a lo largo del capítulo, varias personas que confluyeron en el TAI siguieron por esa senda en la producción medial, en grupos de cine, en el movimiento feminista o en espacios en los cuales trataron de orientar el dispositivo crítico participativo en funciones más concretas y de largo aliento, como las luchas sindicales o la militancia armada.

El programa que Híjar propuso a lo largo de la década de 1970 en distintos espacios –particularmente en el TAI y el FMGTC– ya estaba delineado desde 1972 cuando enlistó los problemas de una militancia artística a partir de la relación ejemplar del tercer cine.<sup>265</sup> En primer lugar, la superación del carácter burgués de la producción artística como parte de un ejercicio de contraeducación en contacto con las masas. Llamó a la acción organizativa permanente para

---

<sup>265</sup> Híjar, *Hacia un tercer cine*, 7-26.

romper con el ocasionalismo catártico del acto simbólico, la cual se enfocó en el debate como parte de una estrategia revolucionaria. De igual modo insistió en la historización de las luchas como un ejercicio de contrainformación frente al universalismo de matriz colonial y a favor de la elaboración de un marco estético propio frente al colonialismo cultural.

El reacomodo del programa del arte público en la SAPS estuvo basado en estos principios. Principalmente la construcción de un espacio para el debate y su articulación mediante el dispositivo crítico conformado por las exposiciones, conferencias, seminarios y proyecciones cinematográficas organizadas a partir de un calendario conmemorativo de luchas contra el imperialismo en Latinoamérica. Asimismo, el trabajo en comisiones para la traducción y montaje de obras teatrales se basó en el diálogo. De esta forma, la verticalidad del programa del arte público del siglo XX en el país mudó hacia marcos intersubjetivos que, si bien no estuvieron exentos de conflicto dadas las persistencias machistas y las asignaciones jerárquicas, permitieron virar la práctica hacia el espacio de producción,<sup>266</sup> con lo cual lo público del arte se volcó a un carácter asambleario.

La potencia de este dispositivo dialógico articulado en la SAPS fue su ductilidad en la producción de sentidos diversos en el encuentro de una comunidad de debate que se organizó entre la teoría y la práctica. Esta comunidad igual condujo hacia la formación de cuadros de la militancia armada como al estudio de la relación entre estética y política frente a la amenaza del fascismo en el cono sur o la dependencia latinoamericana en su materialidad artística, por nombrar sólo algunos casos. El sitio como espacio de encuentro y transformación de sentidos y su anclaje en discusiones concretas generó una política contextual en tanto vinculó agentes sociales, activistas, artistas, escritores, arquitectos alrededor de localizar problemas y pensar conjuntamente en sus soluciones.

---

<sup>266</sup> Errazu, *op. cit.*

El TAI no sólo se constituyó como un círculo de estudio, sino que estuvo atravesado en la ocupación de la SAPS por un sentido pedagógico urgente implícito en el entramado dialógico que supuso, en su política de puertas abiertas y el programa flexible frente a la asamblea. Lo fue también en la elección temática de los ciclos, no exenta de un perfil doctrinario que devela ciertas persistencias autoritarias del culto a las personalidades y a la lucha por el poder, pero que fueron apropiadas discursivamente por la diversidad de voces que confluyeron en los espacios.

El vuelco conversacional del espacio cultural y del arte público inscrito en ciclos periódicos estuvo centrado en el proceso de una guerra popular prolongada, en los procesos largos de las militancias políticas y el trabajo de base, que fue una de las peculiaridades del tipo de lucha que las FLN emprendieron. Se trató de una lucha paciente y muchas veces silenciosa que no se agotó en socavamientos eventuales. Este énfasis en los procesos largos y el énfasis en el espacios para localizarlos fue una característica que tuvo el TAI en la SAPS y que se trasladó al proyecto del Centro de Comunicación Crítica en la escuela de capacitación sindical del STEUNAM, donde se llevó a cabo el *Periódico Vivo*.

### 3. Lugares posibles de la comunicación paralela *Periódico Vivo* y el Paquete didáctico de comunicación plástica y gráfica (1976-1978)

César Espinosa y Araceli Zúñiga fundaron La Perra Brava (1975-1978) y formaron parte de El Colectivo (1976-1979).<sup>267</sup> Ambos se concentraron en elaborar estrategias educativas para la construcción de medios de comunicación de base<sup>268</sup> como una alternativa frente a los medios hegemónicos.<sup>269</sup> Durante la década de 1970, Espinosa llamó *comunicación paralela* a las estrategias de comunicación en contextos de organización sindical, rural o barrial que abren canales contrahegemónicos autónomos.<sup>270</sup> Este concepto es central en los casos que aquí revisaremos: *El Periódico Vivo* (1976-1977), un dispositivo pedagógico cuyos programas se llevaron a cabo principalmente en el Centro de comunicación crítica de la escuela de capacitación sindical del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM), por un lado, y el Paquete didáctico (1977-1978), un ensayo de foquismo cultural en espacios populares urbanos que se llevó a cabo mediante talleres de comunicación y producción visual, por otro.

La idea de que no siempre hay que esperar a que todas las condiciones estén dadas para la revolución pues un pequeño foco guerrillero puede contribuir a crearlas en comunidades campesinas o urbanas estimuló los imaginarios insurreccionales en Latinoamérica y tuvo contrapartes en el campo cultural durante los setenta.<sup>271</sup> Los dos casos aquí tratados se

---

<sup>267</sup> Espinosa y Zúñiga también son fundadores de la Bienal Internacional de Poesía Visual y Experimental en México (1985-2009), que contó con diez ediciones. Véase Araceli Zúñiga, *La mirada transgresora: bienales internacionales de poesía visual/experimental* (México: UNAM, 2017).

<sup>268</sup> En la teoría marxista, la base o infraestructura está constituida por la unidad de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, es decir, por los recursos explotables como la tierra, el agua o la electricidad, así como las herramientas para su transformación; pero también la fuerza de trabajo, es decir, los trabajadores. Karl Marx, “Prólogo”, en *Contribución a la crítica de la economía política* (México: Ediciones de Cultura Popular, 1979) [1859], 12.

<sup>269</sup> César Espinosa, “¿La alternativa del 78?”, en *El Universal* (25 de enero de 1978), 4.

<sup>270</sup> César Espinosa, “La comunicación paralela: muerte del copyright”, *Mañana* 1670 (agosto 1975), 36-41.

<sup>271</sup> El foco guerrillero, expuesto a grandes rasgos por el Che Guevara en *La guerra de guerrillas*, fue forzado como teoría por Régis Debray durante la década de 1960. Este planteamiento localizado en los contextos campesinos latinoamericanos y que tiene raíces en la guerra popular maoísta se coló en el imaginario artístico y apareció de tanto

desprenden del imaginario foquista trasladado al horizonte de la comunicación popular. Estas iniciativas recurrieron a estrategias pedagógicas distintas, en ambos casos el con objetivo de enseñar a hacer medios de comunicación populares con herramientas de la producción medial y las artes visuales.

El *Periódico Vivo*, no fue un medio impreso sino un programa presencial estético-político coordinado semanalmente por La Perra Brava y miembros del TAI. Traslado el modelo del *espacio* público de reunión, divulgación, análisis y crítica conformado en la SAPS a una sede sindical y sus extensiones móviles en otros recintos universitarios entre trabajadores y estudiantes donde se compartieron herramientas de la producción de medios de comunicación para la prensa obrera y la comunicación popular. En este programa periódico, el cine, el teatro, la poesía o los seminarios de tecnologías de la información e historia política y artística conformaron recursos educativos propuestos como detonadores del debate y la crítica. Con esto se buscó trasladar a los espectadores a la posición de participantes para que produjeran medios y relatos propios. Por otra parte, el Paquete didáctico, un ciclo de talleres de producción visual iniciado poco después por Espinosa y Zúñiga como parte de El Colectivo, fue un ejercicio de foquismo cultural en una unidad habitacional de la Ciudad de México. El grupo intentó disputar los paradigmas de especialización, prestigio y obra mediante la incorporación ejemplar de documentación de sus talleres y actividades callejeras en el ámbito expositivo.<sup>272</sup>

### **“Ante la crisis, el arte debe socializarse”**

En abril de 1977, el entonces Secretario de Gobernación, Jesús Reyes Heróles anunció la

---

en tanto con distintos enfoques. Ernesto “Che” Guevara, *La guerra de guerrillas* (Santiago de Chile: Proyecto Espartaco, 1960), 6; Régis Debray, “¿Revolución en la revolución?”, en *Punto Final* 25 (segunda quincena de marzo, 1967), 3.

<sup>272</sup> El Paquete didáctico se incluyó mediante documentación y folletos en *El circuito interno*, expuesto en el *Salón Nacional de Artes Plásticas. Sección Anual de Experimentación* (1979).

Reforma Política en Chilpancingo, Guerrero. En febrero del siguiente año se llevó a cabo el ciclo de coloquios *Arte y reforma política* en la Ciudad de México,<sup>273</sup> donde El Colectivo distribuyó un folleto en el que señalaron la ausencia de una política cultural dentro de la Reforma Política. El breve texto titulado “Ante la crisis, el arte debe socializarse” alude a dos puntos estratégicos la práctica colectiva durante los setenta: la producción de imaginarios alternativos a los del mercado y la urgencia de desconfinar las herramientas del campo especializado para conseguirlo.

...la política cultural en México está determinada por los grandes monopolios y su instrumental publicitario: desde ahí se modelan los patrones de vida, de consumo y, consecuentemente, de actitud política. Por su parte, el Estado –con sus aparatos culturales– básicamente complementa y refuerza esta visión del mundo transmitida por los medios masivos. Son correlativos y su función es reproducir las relaciones sociales del capitalismo dependiente.

[...] como lo intentan algunos grupos y algunos estudiantes de arte, será preciso estructurar mecanismos *paralelos* de distribución y circulación del trabajo artístico, de suerte que su producción no esté viciada por el actual sistema mercantil, conservatista y represivo.

A la larga, sin embargo, es de prever que también esos mecanismos *alternativos* tenderán a conformar otro sistema de mercado y reproducción capitalista, como sucede fatalmente con las “vanguardias” superestructurales.

Crucialmente, la opción real, democratizadora, estriba en que estos grupos se *articulen* a las organizaciones de masas, hacia la perspectiva de construir un arte y una

---

<sup>273</sup> *Arte y reforma política* se llevó a cabo en el auditorio del Centro Nacional de Comunicación Social (CENCOS) en la colonia Roma de la Ciudad de México.

cultura orientados a y por las luchas *proletarias* y *democráticas*.<sup>274</sup>

El Colectivo localiza el problema en los horizontes de experiencia que los medios de comunicación masiva reproducen y la forma en que estos moldean los deseos y el sentido del mundo, por ende las políticas que rigen la cotidianidad. Reconoce el contubernio entre Estado y empresariado en la construcción de este horizonte monocultural e insiste en que la vía para disputar estos espacios es erigir canales autónomos que contribuyan a elaborar imágenes propias del mundo por venir, acordes al ímpetu de descolonización antiimperialista de la época.

El folleto también alerta de la aparentemente ineludible cooptación de los esfuerzos por conformar medios y narrativas propias. Parece advertir que no hay un afuera de la maquinaria del capital, como no hay un afuera de la institución artística.<sup>275</sup> Estas preocupaciones dan cuenta de los cambios de estrategia de Espinosa y Zúñiga: primero del periodismo cultural hacia el trabajo de redistribución de sus medios y la formación política en espacios sindicales y barrios populares; después, ante las contradicciones reconocidas en el foquismo artístico y el trabajo colectivo comunitario, hacia los ejercicios solidarios del arte correo en los años ochenta.

---

<sup>274</sup> El Colectivo: “Ante la crisis, el arte debe socializarse”. Ciclo de coloquios *Arte y reforma política* (folleto) (febrero de 1978). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo.

<sup>275</sup> Esto, que Espinosa ya había sugerido en textos de prensa unas semanas antes de la fundación del FMGTC, parece cargarse de sentido tras la *Sección Anual de Experimentación* en 1979, cuando los mecanismos de la alternatividad artística son incorporados al aparataje de la cultura oficial develando contradicciones internas que, junto con la Reforma Política, contribuyeron sensiblemente al declive de la práctica colectiva. También nos ayuda a entender la forma que toman los casos que aquí tratamos pues muestra las sospechas previas que parecen confirmarse tras la incorporación de las izquierdas artísticas a la esfera cultural oficial de finales de la década –apuntando a una posible reforma cultural (con todas sus implicaciones). El FMGTC se fundó el 5 de febrero de 1978. “Declaración del Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura” (5 de febrero de 1978). Fondo documental Grupos de artistas de los setenta, CENIDIAP. Véase, César Espinosa, “Arte y praxis política (I). ¿La alternativa del 78?”, en *El Universal* (25 de enero, 1978), 4 y César Espinosa, “Insurgencia en las artes plásticas”, en *Mañana* (28 de enero, 1978).

## Imaginarios del foquismo cultural

En 1975 tuvo lugar una charla pública de la cual dio cuenta Espinosa en la revista *Mañana*. Su propósito fue discutir la fundación de una nueva revista cultural.<sup>276</sup> Participó un variopinto grupo compuesto por la escultora Geles Cabrera, Roberto Fernández Iglesias, Guillermina Baena, Espinosa, Rafael Reséndiz, Alberto Híjar y Fernando Pérez Rincón, quien cuestionó:

...¿qué implica el hacer un contenido marginal y qué implica el hacer una comunicación marginal?

No debemos desconocer el fondo político de esto; esto significa el clandestinaje, el crear focos de poder... en el momento en que nosotros, por ejemplo, enseñemos a un barrio obrero, a los miembros de una fábrica, a los estudiantes de una escuela secundaria, a hacer medios de comunicación, así sean rudimentarios, y expresarse sin necesidad de especialistas, entonces estamos dándoles poder, porque *el poder después de todo no es otra cosa que el saber hacer*.<sup>277</sup>

Pérez Rincón atribuye al poder el sentido de potencia. El poder-hacer y el saber como potencia de la praxis, no como el ejercicio de poder sobre otras personas. Enseñar a producir medios de comunicación mediante una especie de foquismo cultural educativo fue una de las estrategias para construir lo que Espinosa llamó la *comunicación paralela*. Estas estrategias se basaron en unidades educativas o células que redistribuyen herramientas para la comunicación desde los márgenes.<sup>278</sup> Esta perspectiva del foco cultural no se centró en la agitación y la propaganda sino

---

<sup>276</sup> El año anterior, Espinosa y Zúñiga organizaron una serie de reuniones con escritores y comunicólogos entre quienes se encontraban Andrés González Pagés, Olivia de la Torre, Roberto Fernández y Enrique Menéndez. Los encuentros tuvieron el propósito de fundar una revista literaria y de política cultural que llevaría por título *La Perra Brava*, la cual nunca vio la luz. Roberto Fernández Iglesias, "El bravabeo como informe/proceso", en Espinosa y Zúñiga, *La perra brava*, 301-306.

<sup>277</sup> "¿Élite o marginalismo? ¡Cuidado... Perra con Bravabeo", en *Mañana* 1674 (27 de septiembre, 1975). Tomado de Espinosa y Zúñiga, *La perra brava*, 316. Énfasis añadido.

<sup>278</sup> Investigadoras como Ana Longoni han recurrido en años recientes a plantear como "una suerte de foquismo artístico" a algunas acciones clandestinas del itinerario del 68 en Argentina, como Tucumán Arde o casos posteriores como el activismo gráfico de los colectivos Gas-Tar (Grupo de Artistas Socialistas-Taller de Arte Revolucionario), y

en la formación técnica y política.

En “La participación social del arte: el porvenir de una ilusión”, Néstor García Canclini, quien siguió de cerca la práctica colectiva en México y escribió al respecto desde su llegada al país en 1975, advirtió que apostar por la agitación ejemplar ocasional como un equivalente artístico del foco guerrillero en lugar de orientar la práctica a la transformación estructural de la producción cultural, llevaría al fracaso del proyecto de socialización del arte.<sup>279</sup> El argentino consideró que seguir con estas estrategias anunciaba un fracaso del arte militante, como ocurrió entre las células foquistas revolucionarias en el cono sur.<sup>280</sup>

El cuestionamiento del orden vigente solamente mediante experiencias sueltas desde las bases tiene las limitaciones del foquismo guerrillero: gasta las fuerzas en socavamientos aislados del sistema que no se acumulan para construir un poder alternativo. A la inversa, la lucha por el poder sólo dentro de las instituciones dominantes, sin levantar paralelamente estructuras de base que desafíen las oficiales desde posiciones autónomas, se detiene en el reformismo o sencillamente es asimilada como apéndice autocrítico del sistema al que termina consolidando.<sup>281</sup>

Entre estos dos polos hay un entramado que provocó no pocos debates que se tensaron con la

---

Capataco (Colectivo de Arte Participativo-Tarifa Común) durante los ochenta, donde participan *Coco* Bedoya y Mercedes Idoyaga. Estos últimos impulsaron los talleres de gráfica ambulantes en el contexto de manifestaciones, acciones gráficas colectivas realizadas con manifestantes o curiosos tornados en participantes. Véase Fernanda Carvajal, André Mesquita, Jaime Vindel, et al., *Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina* (Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2012), 24; Ana Longoni y Mariano Mestman, *Del Di Tella a Tucumán Arde* (Buenos Aires: El cielo por asalto, 2000) y Ana Longoni, “El mito de Tucumán Arde”, en *Artelogie* 6 (2014).

<sup>279</sup> Néstor García Canclini, “La participación social del arte: el porvenir de una ilusión”, en *Hueso Húmero* n° 5-6 (1980), 66-74.

<sup>280</sup> Esta observación tiene como referencia las tortuosas experiencias del MLN-Tupamaros en Uruguay (1967-1972), o los montoneros en Argentina (1970-1980), casos que García Canclini conoce bien.

<sup>281</sup> García Canclini, *op. cit.*, 73.

inercia individualista burguesa y la forma en que se manifestó en las prácticas en el espacio público, las declaraciones y su inscripción en el circuito artístico. Espinosa y Zuñiga sugieren estos problemas en algunos textos de la época, así como en sus prácticas. En los dispositivos educativos para una comunicación crítica que La Perra Brava y El Colectivo tratan de echar a andar, la redistribución sugiere un camino que parece consciente de las contradicciones que representan los socavamientos aislados y los reacomodos dentro de las instituciones establecidas del arte de prácticas divergentes. El planteamiento de los focos del saber hacer de Pérez Rincón, que al igual que Zúñiga se formó como comunicólogo, resuena en la forma en que el grupo decantó hacia la comunicación y el periodismo obrero dejando de lado el *liberalismo estético*<sup>282</sup> y se encaminó a debatir problemáticas laborales dentro del STEUNAM y a brindar herramientas para eludir la dependencia comunicativa.

La Perra Brava participó en el programa *Respuesta: la comunicación crítica* a finales de 1975 en la escuela de capacitación sindical, que les permitió vincularse con el sindicato universitario. En el espacio encontraron las posibilidades de desarrollar talleres de comunicación popular para contrarrestar a la industria cultural y la cultura de las clases dominantes desde la cultura sindical.<sup>283</sup>

En el Centro de comunicación crítica, esta relocalización se basa en dos factores que podemos reconocer con distintos matices en la práctica colectiva militante en el centro del país durante la década de 1970 y que casos como la EPA en Puebla o el TAI en la Ciudad de México habían ensayado durante la década: *conformar un espacio* de análisis crítico flexible y constante que se enfrente a problemas sociales concretos, por un lado, y *compartir las herramientas* de comunicación entre los trabajadores sindicalizados y estudiantes, por otro. Este reacomodo

---

<sup>282</sup> Espinosa y Zúñiga, *La perra brava*, 320.

<sup>283</sup> *Ibid.*

crítico-dialógico trama un entendimiento de la experiencia estética distinto que trata de diluir la jerarquía del conocimiento y las técnicas especializadas, y de acortar la distancia entre espectadores y participantes, entre lectores y productores de contenido. Un recorte de la distancia entre los espectadores de su propia vida y quienes la escriben, la graban, la filman y la analizan críticamente.

Un segundo desplazamiento es aquél de los dispositivos pedagógicos de la comunicación paralela trasladados a la intervención socioestética basada en talleres de autoexpresión comunitaria que pretendieron conformar una alternativa creativa crítica en contextos barriales. Enseñar en el barrio obrero y con los miembros de la fábrica a analizar y hacer medios de comunicación como periódicos, carteles, radio o cine para que puedan comunicar sin necesidad de especialistas.

En el *Periódico Vivo* preexiste el espacio de la escuela sindical, en el Paquete didáctico, se trata de un espacio por construir que carece totalmente de marcos institucionales. Como planteamos antes, las experiencias sueltas con las bases fueron históricamente señaladas como deficientes para construir un poder popular alternativo. Por otra parte, la lucha por el poder dentro de las instituciones dominantes –del Estado, los medios, el arte y la cultura– sin levantar estructuras de base autónomas que disputen a esas instituciones desde los márgenes, elude cuestionar las estructuras mismas que sostienen al poder.<sup>284</sup> Ambos casos acarrearán problemas de los que daremos cuenta en las siguientes páginas, que están atravesados por estos debates epocales. Esta revisión apunta a abrir caminos para analizar la disyuntiva entre el campo del arte y la exterioridad de trabajo esporádico en la base y las tramas entre ambos. En las siguientes páginas abordaremos los nudos de la noción de socialización del arte que estos agentes

---

<sup>284</sup> García Canclini, “La participación social del arte”; Espinosa, “¿Élite o marginalismo?”; Híjar, *Hacia un tercer cine*.

propusieron como una posible vía paralela que exploraron en la escuela sindical y mediante ejercicios eventuales en conjuntos habitacionales.

### ***Periódico Vivo: el espacio como detonador de debate y contrainformación***

La comunicación de masas, uno de los frentes del disenso en los setenta latinoamericanos, fue ampliamente discutida en escuelas de comunicación, arte, sedes sindicales y cafés.<sup>285</sup> En el centro del país, miembros de agrupaciones artísticas contribuyeron a diseñar carteles, avisos, mantas e invitaciones de diversas organizaciones y paulatinamente generaron talleres en locales sindicales para que las organizaciones no dependieran de su apoyo en la producción de estos materiales, como da cuenta *Arte-Luchas Populares*.

La comunicación se consideró central en los procesos de organización sindical y de la militancia política en el centro del país. Durante los setenta se llamó *prensa marginal* a aquellas “publicaciones de oposición política que por su contenido y métodos de trabajo se distinguen cualitativamente de la prensa comercial.”<sup>286</sup> De acuerdo con Raúl Trejo Dalarbre, la prensa marginal no se limita a informar, sino que se posiciona frente a los acontecimientos e incita a los lectores a posicionarse también; no es imparcial, asume una responsabilidad política; adopta el punto de vista del proletariado en la información y su análisis, pues es hecha por quienes participan en las luchas populares; tiene por función informar, agitar y organizar a sus lectores; manifiesta una clara oposición al Estado y sus sistemas de impresión y distribución, que sirven a la prensa burguesa y no tiene propósitos comerciales.<sup>287</sup>

---

<sup>285</sup> En 1971, la editorial Siglo XXI publicó *Para leer al Pato Donald*, un manual de descolonización de la influencia de la ideología dominante reproducida a través de las tiras cómicas de Walt Disney escrito por Armand Mattelart y Ariel Dorfman durante el gobierno de la Unidad Popular en Chile. La editorial también fue responsable de la publicación, un año antes, de *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, de Althusser, que puso en el centro del debate ideológico a los medios de comunicación y la educación.

<sup>286</sup> Raúl Trejo Dalarbre, *La prensa marginal* (México: Ediciones El Caballito, 1975), 8.

<sup>287</sup> Trejo Dalarbre, *La prensa marginal*, 50.

Desde esta perspectiva, la prensa no es sólo un espacio de formación política, de agitación o un organizador colectivo –como postuló Lenin–, sino también un medio educativo en la construcción de la nueva vida.<sup>288</sup> La prensa marginal consistió en un altavoz *de* la clase trabajadora producido por los propios trabajadores, los autores y editores, quienes han tomado el control de los medios de comunicación. Comenzaron a producir publicaciones elaboradas con mimeógrafo distribuidas y discutidas por los trabajadores, en algunas ocasiones con acompañamiento estudiantil; en otros casos, a partir de la organización clandestina. El mimeógrafo se había abaratado y popularizado durante la década anterior, lo cual permitió un mayor acceso y flexibilidad para los editores obreros.<sup>289</sup>

La vinculación estratégica de Espinosa y Zúñiga con el STEUNAM permitió contribuir en la elaboración de estas herramientas de comunicación en el contexto sindical universitario, utilizando sus recursos y espacios.<sup>290</sup> Como mencionamos antes, La Perra Brava se sumó a

---

<sup>288</sup> Para Lenin, la prensa está estrechamente vinculada al partido, lo cual la noción de prensa marginal y comunicación paralela disputan. Véase V.I. Lenin, “Por dónde empezar”, en *Iskra* 4 (mayo de 1901). Varias versiones en español. El Presidente de Comisarios del Pueblo de la Unión Soviética no profundizó acerca de la comunicación y la prensa en el marco de la vida cotidiana. Al respecto, véase Trotsky *Problemas de la vida cotidiana* (1923). Disponible en [grupgerminal.org/?q=system/files/problemasvidacotidiana.pdf](http://grupgerminal.org/?q=system/files/problemasvidacotidiana.pdf)

<sup>289</sup> Trejo Dalarbre ha señalado el caso de Spicer como un ejemplo de organización sindical exitosa. A partir de elaborar volantes y un periódico que contribuyeron a la creación de un comité, los trabajadores de la fábrica lograron el aumento de salarios y conformar un sindicato independiente tras la huelga de 1975. A pesar de que los patrones despidieron a todo el comité, el periódico clandestino siguió organizando a la colectividad:

“Se revisaban los maletines y las fiambreras de los obreros al entrar a la fábrica, se quitaron las divisiones de los baños y se puso estrecha vigilancia en todo el lugar y a todas horas para impedir la distribución del periódico, pero inexplicablemente, y sin que nadie conociera al distribuidor o distribuidores, el periódico llegaba siempre a su destino, puntual como un reloj. Si ordenaba tortuguismo, la producción se reducía en un 60%, si decretaba boicot a las máquinas, ese día se perdían tuercas o tornillos difíciles de conseguir o se perdía una pieza insignificante que los ingenieros de mantenimiento tardaban días en localizar; si el periódico citaba a un mitin, inexorablemente se celebraba el mitin.” Trejo Dalarbre, *La prensa marginal*, 73. Spicer fue un referente importante del sindicalismo independiente en el centro del país durante los setenta. Tan solo en el marco de FMGTC podemos encontrar referencias a la huelga de Spicer en el *Comunicado gráfico* (1977-1978) de grupo Mira y referencias hechas por Proceso Pentágono –ambos grupos comprometidos con la educación sindical.

<sup>290</sup> El STEUNAM se fundó en noviembre de 1971 tras la huelga universitaria de ese año. Reunió a trabajadores administrativos y manuales y logró un contrato colectivo durante un periodo de gran agitación obrera. En 1972, encabezó una huelga que obligó al rector Pablo González Casanova a renunciar al no firmar el contrato colectivo. Esta fue la primera huelga de los trabajadores administrativos en la historia de la UNAM y consiguió la firma del contrato colectivo. Después de seis años de existencia, se fundió con el Sindicato del Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM) para fundar el sindicato único, STUNAM, el 27 de marzo de 1977. Miriam Hernández, “Breve historia de la fundación del STUNAM para las nuevas generaciones”, en *La Izquierda* (24 de mayo de 2020), [laizquierdadiario.mx/Breve-historia-de-la-fundacion-del-STUNAM-para-las-nuevas-generaciones](http://laizquierdadiario.mx/Breve-historia-de-la-fundacion-del-STUNAM-para-las-nuevas-generaciones).

actividades de educación sindical alrededor de la comunicación popular después de participar en *Respuesta: la comunicación crítica* a finales de 1975. En marzo de 1976, Zúñiga y Espinosa organizaron el coloquio *Medios masivos y comunicación popular* en la escuela del sindicato, donde se conjugaron intereses de comunicólogos y productores culturales.<sup>291</sup> Con este encuentro se formalizó la relación entre el Taller de Comunicación (TaCo) de La Perra Brava y la secretaría de comunicación del STEUNAM, con quienes planearon organizar un Centro de comunicación crítica e iniciar con el *Periódico Vivo: contrainformación y respuesta* el 2 de junio de ese año. El Centro de comunicación crítica y el *Periódico Vivo* dan cuenta del desplazamiento del periodismo cultural hacia un reacomodo crítico-dialógico al concebir la escuela sindical como un centro social, una casa de cultura y una escuela de formación política; es decir, un espacio de reunión, discusión y análisis crítico, con características similares al creado por el TAI en la SAPS.

Tiempo antes, Alberto Híjar, coordinó un proyecto similar al *Periódico Vivo* en el Instituto Mexicano-Cubano de Relaciones Culturales José Martí, que es un antecedente inmediato del dispositivo pedagógico del Centro de comunicación crítica.<sup>292</sup> Éste proviene de la experiencia del Curso Vivo de Arte (1963-1978) en la UNAM que tuvo el propósito de fomentar el rigor teórico desde una lectura sociohistórica de las artes.<sup>293</sup> La estrategia fue confrontar la reflexión con el objeto concreto al llevar a cabo los cursos frente a las obras. La reflexión crítica frente a los objetos concretos definió la itinerancia del *Periódico Vivo* por distintas sedes

---

<sup>291</sup> Ésta se encontraba ubicada en el número 207 de la calle de Coahuila en la colonia Roma de la Ciudad de México.

<sup>292</sup> Espinosa y Zúñiga, *La Perra Brava*, 24. En el nombre resuena el Centro de Arte y Comunicación (CAyC), un proyecto influyente en el escenario cultural latinoamericano dirigido por Jorge Glusberg en Buenos Aires, con el cual el TAI tuvo vínculo.

<sup>293</sup> Durante la primera época del Curso Vivo de Arte en los sesenta participaron José de Jesús Fonseca, Salvador Pinoncelly, Ramón Vargas, María del Consejo Miranda, Ignacio Márquez, Oscar Olea y el propio Híjar, quien siguió sin interrupción en distintas sedes –incluida la Sala Siqueiros– hasta 1978, cuando la universidad le retiró el apoyo. Híjar, “El Curso Vivo de Arte”, en *Revista de la Universidad de México* (octubre, 1978), 84-85, y Alberto Híjar, “25 años de lucha por la estética”, en Juan Manuel Struck, *et. al.*, *30 años 30. Herederos teóricos y espacios estéticos: David Alfaro Siqueiros y Alberto Híjar* (México: INBA, 2004), 112.

universitarias, de acuerdo a la pertinencia de presentar los temas abordados en el espacio sindical u otros espacios universitarios. De esta manera, se llevaron a cabo distintos talleres, conferencias o proyecciones en facultades, escuelas, preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM.

El ciclo *Medios masivos y comunicación popular* estableció las condiciones para la conformación del Centro de comunicación crítica. Convocó al TAI, el Taller de Cine, Radio y TV y el Taller de Comunicación (ambos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM), la revista *Arte Público* de la Sala de Arte Público Siqueiros –editada por Híjar y Ana Cecilia Lazcano–, la revista *Comunicación e ideología* y el Sindicato del Fondo de Cultura Económica.<sup>294</sup> En las tres sesiones se insistió en cuatro puntos: 1) buscar otras posiciones (en un sentido estratégico) en la comunicación colectiva, es decir, incentivar otros lugares de enunciación que disputen los marcos propuestos por las empresas comerciales de medios en radio, cine, prensa y televisión; 2) incorporar a los públicos en las discusiones, análisis y propuesta de estas otras posiciones de comunicación popular; 3) profundizar en la lucha político-ideológica alrededor del papel que tienen los monopolios mediáticos en la consolidación capitalista para formular alternativas viables de la lucha política desde medios de difusión provenientes de la organización popular; y 4) establecer un *Programa de cultura y comunicación popular* convocando a sectores populares y estudiantiles, técnicos, artistas e investigadores interesados en el análisis, programación y ejecución de proyectos de comunicación.<sup>295</sup>

El 2 de junio de 1976, inició actividades el *Periódico Vivo*, con la presentación de un informe del 1er Congreso Latinoamericano de Periodistas que se llevó a cabo en el Palacio de Bellas Artes en días previos y se plantearon una serie de propuestas para contribuir al Centro de

---

<sup>294</sup> “Centro de comunicación crítica”, en Espinosa y Zúñiga, *La Perra Brava*, 323.

<sup>295</sup> *Op. cit.*, 323-324.

comunicación crítica.<sup>296</sup> Estaría definido como un espacio de reunión de trabajadores, investigadores, técnicos, artistas, etc. y fungiría como un nodo de información y divulgación de las actividades de los grupos integrantes alojado por la escuela de capacitación sindical. Las problemáticas serían abordadas en eventos de análisis, crítica y difusión sobre políticas culturales con énfasis en promover la creación de órganos de comunicación paralela como carteles, volantes, prensa y actos político-informativos.<sup>297</sup>

En la SAPS, el TAI tuvo un desarrollo orgánico a partir de ubicarse en el espacio físico y continuar con el debate del arte público iniciado por Siqueiros; en la escuela sindical, el programa estético-político precede y construye el espacio y lo localiza en la coyuntura de las necesidades de comunicación de la organización sindical. Por otra parte, este espacio móvil forma, junto con la creación de órganos de comunicación, una dupla indisociable de la construcción de un proyecto de largo aliento que no se encuentra dentro del campo artístico.

El Centro de comunicación crítica, tuvo el propósito de confrontar a los especialistas en comunicación y productores culturales señalados como legitimadores del sistema. De acuerdo con las resoluciones de *Medios masivos y comunicación popular*, el problema del trabajo intelectual, la demanda programada y los trabajadores entendidos como consumidores ante el horizonte de fragmentación del trabajo fueron determinantes para el trabajo cultural, en donde la producción, circulación y análisis crítico de medios autónomos tuvo un rol central. Esta concepción del ciclo de producción-circulación se basó en la relación arriba planteada entre el espacio de reunión y discusión crítica de la producción medial y los propios medios de comunicación paralela.

Desde entonces advierten la fragmentación y deslocalización infligidas por el

---

<sup>296</sup> “Primer Congreso Latinoamericano de Periodistas”, en *Nueva Sociedad* 25 (julio-agosto, 1976); *Centro de comunicación crítica*. fotocopia (2 de junio, 1976).

<sup>297</sup> *Centro de comunicación crítica*, *op. cit.*

perfeccionamiento tecnoindustrial de la información al servicio del capital. De ahí que se incorporen al debate acerca de la colectivización de los medios de comunicación “para atender globalmente a la estructura represiva y de control que se impone sobre las relaciones sociales y sobre la producción cultural de la sociedad.”<sup>298</sup>

*Medios masivos y comunicación popular* dio inicio a un proyecto que buscó generar canales de comunicación alternativos a la industria cultural y la cultura de élite. Procuró entenderlo principalmente como un *espacio* para el aprendizaje en discusión. El *Periódico Vivo* dedicó sesiones semanales a temas que se concentraron en cuatro ejes: luchas sindicales, geopolítica e historia social de los procesos emancipatorios, arte y literatura, prensa y medios de comunicación. Se abordaron a partir de mesas redondas, presentaciones, proyecciones cinematográficas, talleres y seminarios sobre el papel de los sindicatos en la construcción social, el cine militante, la política de partidos, el rol social del arte, propaganda, semiótica e ideología, periodismo y prensa obrera. El programa consistió en una versión menos conmemorativa y más pragmática de lo que durante esos años se hacía en la SAPS. Las sesiones semanales, presentaban una actividad que variaba dependiendo del tema a tratar, al igual que la sede, que se elegía dependiendo de su pertinencia.

---

<sup>298</sup> *Ibid.*

**PERIODICO VIVO**  
**CONTRAINFORMACION Y RESPUESTA**



**Noviembre:**

**VIERNES 19**  
**TRABAJO Y EDUCACION**  
Prof. Iván García Solís (MRM) •  
Cortometraje  
"EXPLOTADOS Y EXPLOTADORES" •  
Los sindicatos, como avanzada de las fuerzas productivas, tienen un papel decisivo en la educación clasista de los trabajadores.

**VIERNES 26**  
**CINE E INSURGENCIA POPULAR**  
Alberto Híjar •  
Armando Lazo (Grupo OCTUBRE) •  
Material fílmico de diversos grupos •  
¿Cómo puede el cine expresar las demandas de las clases explotadas? Es preciso que los cineastas independientes encuentren alternativas de práctica política y social.

**Diciembre:**

**VIERNES 3**  
**EL REGIMEN POLITICO MEXICANO**  
Arnoldo Martínez Verdugo •  
¿Qué perspectivas tiene la izquierda frente al régimen gubernamental 1976-82? La consolidación neocapitalista, autoritaria, exige formas superiores de lucha proletaria.

**VIERNES 10**  
**EL ARTE: PRACTICA SOCIAL**  
Mesa redonda: César H. Espinosa Vera, Víctor Muñoz y Francisco Marmala •  
Entre el "arte por el arte" y el arte como mercancía, el productor artístico necesita asumir su posición clasista y trabajar en favor del movimiento obrero y popular.

**20 horas**  
En la Escuela Sindical del STEUNAM  
Coahuila 207, Esq. Manzanillo, Roma

**SECRETARIA DE CULTURA - STEUNAM**

**PERIODICO VIVO**  
**CONTRAINFORMACION Y RESPUESTA**

**Febrero - 77**

Martes 1o.  
GRAFICA DE MOVILIZACION  
• Alberto Híjar  
• Taller de Arte e Ideología  
En Artes Plásticas, 12 Hrs.

Martes 15  
IDEOLOGIA DE LOS SIGNOS POPULARES  
• Cosareo Morales  
En Ciencias Políticas, 12 Hrs.

Martes 22  
CINE, PRACTICA MILITANTE  
• Angel Madrigal  
• Proyección de película  
En Fac. de Comercio, 12 Hrs.

Martes 8  
PRENSA SINDICAL  
• Araceli Zúñiga  
En C.C.H. Vallejo, 12 Hrs.

**En Delegaciones sindicales**  
**COMUNICACION POPULAR**

**Prensa Obrera y**

**En la Escuela Sindical**

- Mesa Redonda sobre PRENSA OBRERA PARTIDISTA
- TV y Radio, la "charriza" del cuadrante
- Seminario sobre PERIODISMO: PRACTICA POLITICA

Con participación de la Unión de Periodistas Democráticos

Viernes 11  
VIERNES 18

Días 24, 25 y 26  
**20:00 horas**

Coahuila 207, Esq. Manzanillo

**SECRETARIA DE CULTURA - STEUNAM**

*Periódico Vivo. Contrainformación y respuesta.* Carteles con la programación mensual. Noviembre de 1976 y febrero de 1977. Fondo Grupos de artistas visuales de los setenta. CENIDIAP-INBA. La visualidad de los carteles que anuncian las jornadas mensuales del *Periódico Vivo* se enmarcó en una órbita más cercana al cartón y el cartel político que al imaginario informacional o urbano de la producción artística colectiva de sus contemporáneos. Esto destaca la intención de la comunicación popular que buscó La Perra Brava en el contexto sindical. En diversos casos, las imágenes fueron tomadas de periódicos sindicales o fueron reutilizadas en el contexto de la movilización social en volantes, periódicos o carteles.

En sincronía con las actividades desarrolladas por el TAI en la SAPS, el *Periódico Vivo* apuntó hacia otras acepciones del trabajo de la cultura inscritas en actividades constantes basadas en el espacio de aprendizaje. Planteó un desplazamiento de la organización de exposiciones y proyecciones cinematográficas –tareas habituales de las comisiones de cultura en partidos y sindicatos– hacia un programa que se concentró en la articulación política alrededor de seminarios, conferencias y talleres. El cine y las muestras de carteles y obra artística adquirieron ahí otro sentido, dado que se utilizaron como detonadores de debate y se vincularon con el contenido educativo. El cine militante, central en las preocupaciones de Híjar, se utilizó como

articulador de diálogo en ciclos dedicados.<sup>299</sup> El proyecto de descolonización del paradigma noroccidental del tercer cine –cuyo programa de factura colectiva se enfrentó a la idea hollywoodense de la cinematografía como objeto de consumo– se encaminó en una serie de propósitos que resuena en las estrategias colectivas de la década de 1970 en el país.<sup>300</sup> Miguel Errazu ha subrayado la importancia que tuvo en Híjar el tiempo y el espacio del diálogo propuesto por Getino y Solanas en el *cine-acto*, que desplaza a los espectadores a la posición de participantes. Esta intención es reconocible en las intenciones del *Periódico Vivo* como en las actividades del TAI en la SAPS. Para los realizadores argentinos de *La hora de los hornos* (1968), durante las experiencias de difusión de cine revolucionario pronto quedó claro que el film era, sobre todo, una provocación para el debate.<sup>301</sup> En el Centro de comunicación crítica, el cine como las presentaciones tuvieron el propósito de establecer relaciones ejemplares y elementos de discusión para los talleres y seminarios, así como alimentar los imaginarios de descolonización y organización de un proceso largo de lucha. La “puesta en escena” –para utilizar un término de Getino y Solanas– de un ciclo periódico de reunión se entiende aquí como la conformación de un espacio de reflexión, diálogo y organización colectiva de las luchas y de los modos de vida por los cuales se lucha.

---

<sup>299</sup> Alberto Híjar (comp.), *Hacia un tercer cine* (México: UNAM, 1972).

<sup>300</sup> Fernando Solanas y Octavio Getino, "Hacia un tercer cine", en *Tricontinental* 13, (octubre, 1969). En el centro del país, el cine marginal latinoamericano tuvo resonancias en el Grupo Contrainformación, el Taller de Cine Octubre, la Cooperativa de Cine Marginal o el Taller Experimental de Cine Independiente, colectividades de cinematógrafos que adoptaron las herramientas técnicas y conceptuales del cine de la militancia anticolonial latinoamericana. De acuerdo con Miguel Errazu, el cine militante latinoamericano insufló líneas de acción al panorama de la práctica colectiva durante los setenta a través de la mirada crítica de Híjar, como parte de un proyecto revolucionario de larga duración que se sumarían a una maternidad compartida del movimiento grupal con el movimiento estudiantil de 1968. Miguel Errazu, “Para una política cultural revolucionaria: Alberto Híjar y la experiencia ejemplar del tercer cine”, ponencia en el coloquio *Fuerzas críticas y colectivas en el TAI. Memorias de la agrupación y futuros posibles* (25 de enero, 2021), disponible en [youtu.be/aOsIisSKkSA](https://youtu.be/aOsIisSKkSA). Híjar recopiló un libro temprano sobre el tercer cine –tal vez el primero– que incluye y discute "Hacia un tercer cine", publicado originalmente en la revista *Tricontinental* de la Organización de Solidaridad de los Pueblos de África, Asia y América Latina (OSPAAAL).

<sup>301</sup> Solanas y Getino, "Hacia un tercer cine" 70-71. Véase también Mariano Mestman, “La hora de los hornos, el peronismo y la imagen del ‘Che’”, en *Secuencias* 10 (julio, 1999), 53.

El *Periódico Vivo* abordó en sus estrategias de transmisión –no sólo en sus temas, sino en su estructura– algunas de las preocupaciones planteadas por Híjar a principios de la década respecto a las militancias culturales y los problemas de sus estrategias guerrilleras: las trabas que el origen burgués de la producción cultural y sus agentes obstaculizan llegar a las masas; el carácter catártico y efectista del eventualismo artístico que desvía la acción; las limitaciones de un arte burgués para salir de los círculos de consumo de la intelectualidad ya politizada; el carácter coyuntural de mucha de la producción y las deficiencias técnicas.<sup>302</sup>

El carácter catártico de las relaciones eventuales se trocaría por las relaciones periódicas a través de sesiones de trabajo semanales que suponen un vínculo cotidiano que suma a otras actividades de la escuela de capacitación y la vida laboral de los trabajadores de la universidad. Las charlas y seminarios panorámicos sobre prensa sindical y comunicación popular, historia política de México e ideología dan cuenta de un énfasis en localizar e historizar los problemas más allá de las luchas coyunturales del presente. Frente al problema técnico, Híjar planteó en su análisis que “la presencia total y libre de las masas será la despedida definitiva de la estrecha división del trabajo, de la sociedad dividida en clases y sectores.”<sup>303</sup> Por ende, a la luz de esta narrativa el proceso revolucionario significaría el fin de las relaciones jerárquicas que marcan como deficitarias las formas de las producciones populares y militantes frente a la maquinaria financiera de la distribución comercial. Como señaló García Canclini poco después, no existe la posibilidad de construir un arte socializado sin antes transformar estructuralmente a la sociedad y a su producción cultural.<sup>304</sup>

El *Periódico Vivo* fue un campo de prueba de la refuncionalización del programa cultural

---

<sup>302</sup> Híjar, “Los problemas”, en *Hacia un tercer cine*, 7-27.

<sup>303</sup> A partir de un texto del documentalista cubano Julio García Espinosa. Híjar, *op. cit.*, 23

<sup>304</sup> Néstor García Canclini, “La participación social del arte: el porvenir de una ilusión”, en *Hueso Húmero* n° 5-6 (1980), 73-74.

dentro del sindicalismo universitario.<sup>305</sup> Exploró otra concepción de la experiencia estética en la cual se conforma un espacio de reflexión crítico a partir de un programa cultural diverso que atiende a la articulación histórica de las luchas, por un lado, y donde se comparten herramientas de comunicación popular mediante seminarios, talleres y conferencias, por otro. El *Periódico Vivo* ensayó construir otras definiciones y formas de producción y puesta en circulación de la cultura en manos de los trabajadores y estudiantes universitarios al suprimir la diferencia entre el experto y el aficionado.<sup>306</sup>

En la militancia obrero-sindical, estas distinciones no se fincan tanto en las artes visuales como en la prensa y la literatura, y conducen a llamar a los trabajadores a producir sus propios relatos, su propia crítica y a través de sus propios medios de comunicación. En la coyuntura tecnológica de los años setenta tuvieron a su disposición recursos antes inimaginables como grabadoras magnéticas de sonido, cámaras de cine súper 8, mimeógrafos y fotocopiadoras, que la misma economía de mercado había abaratado y puesto a disposición con relativa facilidad. Así, la experiencia estética se traslada potencialmente de la mera contemplación a la coproducción participativa, no ya de la obra de arte, sino de la discusión, del debate en torno a objetos concretos, a situaciones, a luchas en coyunturas específicas.<sup>307</sup>

---

<sup>305</sup> Parte de la misma masa crítica de artistas de izquierdas que se volcaron a trabajar de manera constante con sindicatos y en procesos de formación obrera.

<sup>306</sup> En los albores de la Unión Soviética, el Club Obrero del constructivista Aleksandr Ródchenko, cuyo modelo presentó en 1925 en la Exposición Internacional de las Artes Decorativas e Industriales Modernas de París, tuvo este mismo sentido alrededor de la disolución de la distancia entre productores, consumidores y críticos en el contexto obrero. El dispositivo de Ródchenko propuso un espacio para las actividades culturales del trabajador soviético en su tiempo libre y buscó reemplazar la figura del consumidor ocioso expuesto a la experiencia estética del objeto artístico en un espacio destinado para ello –como un museo–. El Club se basó en una metodología educativa que pondera la creatividad y la participación; incluyó una biblioteca con estanterías para libros y periódicos, una mesa larga con sillas, un tablón de anuncios, un dispositivo móvil para mostrar fotografías, una mesa de ajedrez, y un espacio flexible de *prensa en vivo* llamado “Esquina Lenin”. Dmitry Vilensky, “El “club activista” o sobre los conceptos de casa de cultura, centro social y museo”, en Marcelo Expósito, et al. *Los nuevos productivismos* (Barcelona: MACBA/UAB, 2010), 85-86. Aleksandr Rodchenko. «*Rabochiy klub*» *Rekonstruktsiya* (catálogo de la exposición) (Moscú: Galería Tretyakov, 2011).

<sup>307</sup> Durante la época este debate se daba con contundencia en el campo de las ciencias sociales, donde investigadores como Orlando Fals Borda hacen llamados a la acción comunitaria para coproducir la investigación en ciencias sociales con sus agentes.

### Paquete didáctico: ¿dónde está lo comunitario?

El mismo año en que inició el Centro de comunicación crítica en el STEUNAM, se llevaron a cabo una serie de encuentros infructuosos convocados por Juan Acha para la conformación de La Coalición.<sup>308</sup> No obstante, las sesiones dieron paso a la fundación de El Colectivo, cuya intención fue realizar propuestas artísticas en el contexto barrial animados por el creciente interés en la práctica colectiva en la ciudad.<sup>309</sup> Delimitaron sus objetivos a partir de: “1) proponer alternativas perceptuales y de autoexpresión a comunidades populares urbanas; 2) conceptualización de esas situaciones, en busca de alternativas creativas críticas, y 3) lo que se ocurra en provecho de los puntos expuestos.”<sup>310</sup> El grupo, conformado por comunicadores, escritores y artistas realizó actividades en el espacio público como festivales culturales, intervenciones callejeras y talleres; organizó eventos como el *Gran remate reventón* y la *Posada posadista* (1977) y fue miembro activo del FMGTC, con quienes participó en la organización de las exposiciones *Muros frente a muros* y *América en la mira* (1978).

El Colectivo describió su trabajo como “comunitario-sindical”, o “comunitario-urbano”.<sup>311</sup> La Perra Brava aportó la experiencia del Centro de comunicación

---

<sup>308</sup> A esta convocatoria asistieron César Espinosa, Víctor Muñoz, Felipe Ehrenberg, Carlos Finck, Aarón Flores y Francisco Marmata, entre otras personas, quienes ya se habían reunido previamente con el mismo propósito. El primero de estos encuentros fue en Zacualpan, Morelos, los días 7 y 8 de agosto de 1976 en casa de Zalathiel Vargas. Zalathiel Vargas, “Simposium Zacualpan”, documento para grupo de investigación *Sub-versiones de la memoria*. Arkheia,-MUAC, en [zalathielvargas.com/wp-content/uploads/2015/05/Simposium\\_Zacualpan.pdf](http://zalathielvargas.com/wp-content/uploads/2015/05/Simposium_Zacualpan.pdf)

<sup>309</sup> El Colectivo quedó conformado por Aarón Flores, Francisco Marmata, Espinosa, Zúñiga, Álvarez Portugal, Cebada, Noval y Pablo Espinosa, con quienes comenzaron a trabajar a inicios de 1977. Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, 31.

<sup>310</sup> “El Colectivo y las alternativas perceptuales”, Grupos pictóricos en México, *La semana de Bellas Artes* 16, (22 de marzo, 1978), 14.

<sup>311</sup> César Espinosa, “¿La alternativa del 78?”, en *El Universal* (25 de enero de 1978), 4; El Colectivo, “Texto para Radio Educación”, manuscrito (s/f). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo. MUAC-UNAM.

crítica a los acercamientos colectivos en talleres y lo que llamaron *experiencias socioestéticas*:<sup>312</sup> talleres de comunicación que buscaron contribuir en la resolución de problemas concretos de las comunidades. Como parte del desarrollo de *El circuito interno*, su propuesta para el *Salón Nacional de Artes Plásticas, Sección Anual de Experimentación* (1979),<sup>313</sup> llevaron a cabo talleres de “autoexpresión plástica” y dos festivales-exposición en una unidad habitacional en la colonia Albert-Portales de la Ciudad de México. Estas actividades, que documentaron en la publicación que acompañó el encuentro *Arte-Luchas populares* en 1978, no continuaron.

El propósito de los ejercicios educativos en la unidad habitacional pretendieron a brindar herramientas para la autogestión comunicativa y la organización barrial. El grupo consideró estas actividades como “una posible alternativa de autoexpresión y comunicación plástica para realizarse en comunidades populares-proletarias.”<sup>314</sup> Su primera aproximación consistió en solicitar permisos y entablar relación con los vecinos, con quienes hicieron un diagnóstico general de condiciones socioeconómicas y culturales del barrio mediante entrevistas. Realizaron dos festivales de plástica infantil previos al taller en agosto de 1977 y abril de 1978. Estos trataron de incentivar el interés por las artes visuales entre los niños e invitar a participar en el taller durante los meses siguientes.

Entre el 4 de junio y el 29 de julio de 1978 desarrollaron una serie de talleres libres de comunicación plástica, acciones de *trabajo comunitario* para las cuales prepararon una metodología llamada *Paquete didáctico de comunicación plástica y gráfica*.<sup>315</sup> El programa tuvo una duración de nueve sesiones dominicales de tres horas y se desarrolló en los andadores del conjunto de edificios. Su objetivo fue promover las capacidades de expresión mediante técnicas

---

<sup>312</sup> César Espinosa y Araceli Zúñiga, *La perra brava. Arte, crisis y políticas culturales* (México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2002), 72.

<sup>313</sup> El salón fue convocado por el INBA desde 1977.

<sup>314</sup> *Op. cit.*, 10.

<sup>315</sup> “Taller de comunicación plástica. Trabajo comunitario”, en *Arte-Luchas Populares en México*, 10-11.

elementales de comunicación gráfica como la monotipia o la impresión sobre cartón. Aunque fue pensado para todas las personas de la unidad, sólo asistieron las más jóvenes, con participaciones esporádicas de algunas madres de familia y adolescentes. El ciclo de nueve semanas se dividió en dos bloques. El primero constó de cuatro sesiones dedicadas al dibujo libre para familiarizarse con los materiales, la composición y el collage. El segundo, de cinco semanas, se enfocó en el trabajo con monotipos en vidrio; clichés hechos con papas y zanahorias; pintura vinílica, crayolas, lápices y papeles baratos. Durante la cuarta sesión trataron de hacer un mural colectivo sobre papel, sin embargo pocos participantes se interesaron en el trabajo conjunto y optaron por continuar con los ejercicios individuales.<sup>316</sup>

Durante las sesiones del taller, los miembros del grupo realizaron entrevistas y charlas informales con los adultos para conocer su opinión acerca del trabajo de los más jóvenes, sus intereses culturales y los problemas de la comunidad. Según da cuenta la evaluación de las actividades, ante los cuestionamientos del grupo, los adultos de la unidad habitacional coincidían en la necesidad de organizarse para atender problemas comunes relacionados con servicios e incluso para realizar actividades culturales y sociales para los niños, sin embargo nadie tomaba la iniciativa.<sup>317</sup>

Para mostrar parte del trabajo realizado durante las nueve sesiones en junio y julio de 1978, organizaron un festival exposición en octubre de ese mismo año en la explanada de la unidad. En el volante que anunció el evento del 15 de octubre, se describe el *Paquete didáctico de comunicación* como un “programa piloto” de actividades a desarrollar posteriormente en “otras comunidades populares-proletarias (sindicatos, barrios marginales, etc.)”.<sup>318</sup> El mismo dio cuenta

---

<sup>316</sup> *Ibid.*

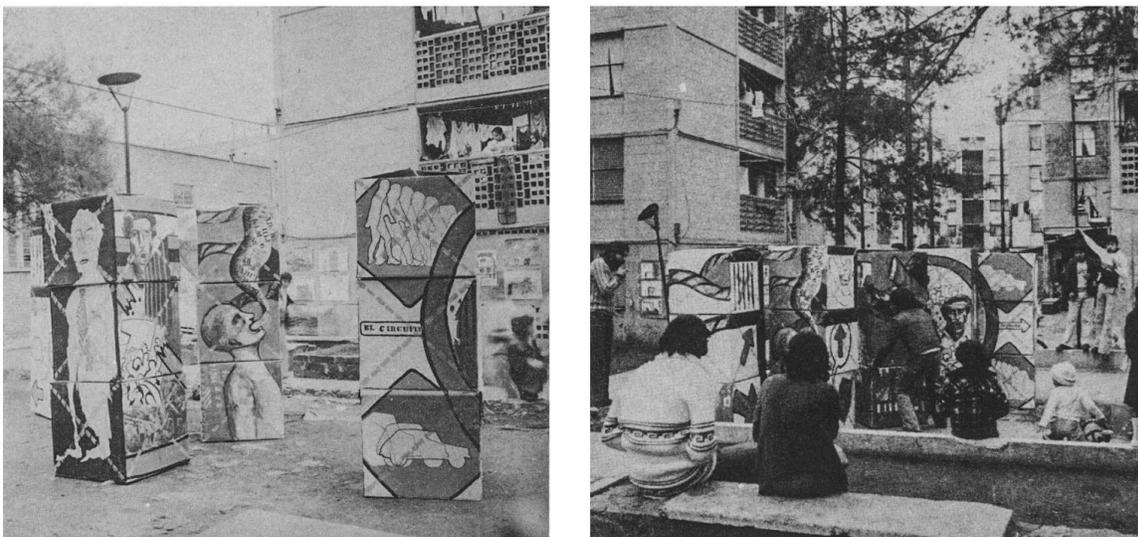
<sup>317</sup> Según da cuenta el grupo, los habitantes de la unidad habitacional se sentían ajenos a las artes plásticas, que consideraban decoración y conocían sólo a través de los medios de comunicación y las cajas de cerillos. “Taller de comunicación plástica. Trabajo comunitario”, en *Arte-Luchas Populares en México*, 10-11.

<sup>318</sup> El Colectivo, “El Colectivo en la Unidad. Paquete informativo” (tríptico fotocopiado). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

de la intención de presentar la documentación como parte de *El circuito interno* en la Sección Anual de Experimentación.



El Colectivo, "El Colectivo en la Unidad. Paquete informativo". Folleto distribuido durante el festival exposición. Unidad Albert-Portales, Ciudad de México (octubre de 1978). Fondo Alberto Híjar, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM. Los diversos materiales impresos que circularon en la colonia Albert-Portales para difundir las experiencias socioestéticas, también se distribuyeron durante la Sección anual de experimentación en el Auditorio Nacional. Lo que se presentó ahí consistió mayormente de diversas hojas fotocopiadas: volantes y trípticos informativos e incluso propagandísticos cuyo enfoque insistió en la autoorganización y el rol que el arte comunitario puede aportar en socializar herramientas de comunicación y permitir marcos ensamblables.



**El Colectivo, registro del festival exposición como parte del Taller libre de comunicación plástica. Unidad Albert-Portales, Ciudad de México (octubre de 1978). Imágenes tomadas de *Arte-Luchas Populares* (México: UNAM/FMGTC, 1979)**

El *Paquete didáctico* se concentró en la importancia de los materiales y técnicas, sus combinaciones y organización en la reproducción gráfica de mensajes. Como parte de uno de los festivales, los miembros del grupo elaboraron un mural portátil, el *Mural múltiple itinerante* (1978), que se presentó en distintas sedes, incluyendo la Casa del Lago y la Sección Anual de Experimentación. Estuvo conformado por quince cajas grandes de cartón pintadas con acrílico en todas sus caras. Los módulos móviles representaban elementos urbanos como el tráfico, aglomeraciones de personas en el transporte público, edificios y fragmentos de señalética vial que daban cohesión al conjunto al trazar una composición general de una visualidad sintética inspirada en el diseño gráfico. El mural podía ser dispuesto para mostrar una imagen conformada por quince de los paneles u organizarse de distinta manera para hacer composiciones alternativas o formar dos o más murales más pequeños de carácter volumétrico que mostraban personajes de trazos gestuales que contrastaban con el trazo limpio de la señalética: trabajadores y burócratas agotados o figuras presas de la angustia. El propósito del mural fue mostrar las posibilidades que

ofrecen los materiales ordinarios en la elaboración de mensajes y su exhibición en el espacio público como parte de un repertorio de la organización comunitaria a través del arte.

Esta serie de talleres tuvo la intención de introducir a un curso de comunicación gráfica o propaganda que reuniría elementos de la teoría del color y la comunicación, además de técnicas de serigrafía, fotoserigrafía, fotografía, offset y mimeógrafo, sin embargo esto no se llevó a cabo. Los apuntes autocríticos acerca de la organización, metodología y problemas expuestos dieron cuenta de varios problemas que llevaron al abandono de las actividades “comunitarias”. El grupo consideró que en términos sociales e ideológicos la experiencia era muy limitada dado el escaso contacto con la comunidad, la falta de una metodología de evaluación y en las técnicas pedagógicas. Los resultados formales del ejercicio con los niños no tuvieron avances y no se lograron establecer condiciones para que las actividades tuvieran continuidad dentro de la comunidad una vez que se hubiesen marchado.

Durante la presentación de *El circuito interno*, en la *Sección Anual de Experimentación*, el grupo repartió diversos materiales impresos, entre los que estaba un volante con el siguiente texto:<sup>319</sup>

Alternativa: Autorganización de base

Como sucedió hace poco en el boicot a la carne, que provocó una relativa baja de los precios, es necesario que las grandes masas sociales busquen la forma de solucionar sus problemas prácticos e inmediatos con sus propios esfuerzos.

Una forma de resolver los problemas más inmediatos y cotidianos es la

AUTORGANIZACIÓN DE BASE, o sea, los compradores y jefes de familia, los inquilinos, los

---

<sup>319</sup> El Colectivo, “Alternativa: Autorganización de base” (febrero de 1979), *El circuito interno*, 1978-1979 (Salón Nacional de Artes Plásticas, Sección Anual de Experimentación 1979, México, INBA/SEP, 1979). Tomado de Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, 35.

usuarios de transportes urbanos y peatones, los pobladores de unidades habitacionales y colonos, los lectores de periódicos, televidentes, radioescuchas y espectadores de cine, deben tener voz y opinión organizada para que estos servicios o mercancías sean mejores y más baratos.

[...] las organizaciones de base tendrían objetivos concretos, de alcance a corto plazo, y que sólo podrían lograr resultados a nivel regional, o nacional en cuanto se vincularan al movimiento político del proletariado.

Por último, creemos que los artistas y trabajadores de la cultura —como EL COLECTIVO— pueden colaborar activamente en promover la autorganización de base ciudadana mediante “talleres de autoexpresión y comunicación comunitarias”, entre otras muchas formas.

Hacemos un llamado a salir a la calle y socializar el arte, por transformar la sociedad.<sup>320</sup>

El TaCo de La Perra Brava, concentró su materialidad en la conformación de espacios dialógicos y de enseñanza de herramientas mediales con el propósito de construir una esfera crítica desde la vida sindical. *El circuito interno* fue un proyecto realizado para una exposición en el que trataron de forzar los límites de los espacios del arte —como hacen varios de los grupos participantes— para apuntar a la construcción de otras políticas culturales que no están dominadas por la relación entre el Estado y las empresas comerciales. La participación del grupo en la muestra del Auditorio Nacional se compuso de documentación: folletos, volantes, fotografías y objetos producidos en talleres y festivales populares; registros materiales de los eventos en garajes, marchas, mítines y asambleas.<sup>321</sup>

Aunque realizaron eventos performativos y algunos objetos, la producción material de El Colectivo fue en gran medida escritural: trípticos, folletos, un boletín propio, etc. Materiales fotocopiados que incluían collages, juegos tipográficos y posicionamientos críticos que dan

<sup>320</sup> El Colectivo, *El circuito interno* (1978). Fondo Grupos artísticos de los setenta. CENIDIAP.

<sup>321</sup> Araceli Zúñiga Vázquez y César Horacio Espinosa Vera, "Danzón dedicado a... Alberto Híjar Serrano (recordatorio a tres voces y un vaivén)", en *Escaner Cultural* 70 (marzo, 2005), [escaner.cl/escaner70/entrevista.html](http://escaner.cl/escaner70/entrevista.html)

claves de su interés en participar del campo artístico.

En “Ante la crisis, el arte debe socializarse”, insistieron en la forma en que la publicidad de los monopolios comerciales modela los patrones de vida y de consumo al producir su visualidad. Estas políticas de representación de modos de vida reforzadas por los aparatos culturales del Estado construyen una visión única adecuada a la reproducción del capitalismo dependiente de la posguerra. La operación que parece infiltrarse en el ejercicio de *El circuito interno* tiene al menos dos sentidos ya implícitos en el *Periódico Vivo*: por un lado ampliar la noción de cultura más allá de sus límites de clase a formas de hacer que no están regidas por los paradigmas de la especialización ni el prestigio. Ensayan impulsar una política cultural de sujetos, roles y espacios distintos. Papel, el cartón y la pintura industrial o la gráfica realizada con matrices caseras como papas, zanahorias o gomas de borrar; niños y adolescentes sin experiencia artística; el trabajo a partir de talleres como procesos de diálogo en la práctica y no como “obras” terminadas.

Según describen en el reportaje “El circuito interno. Arte comunitario, respuesta a la cultura represiva”,<sup>322</sup> la experiencia del *Paquete didáctico* se basó en dos genealogías artísticas. Por un lado las Escuelas de Pintura al Aire Libre y, por otro, el arte comunitario, entendido bajo una laxa definición como “la posibilidad de que los pobladores de una comunidad participen en la realización de trabajos artísticos.”<sup>323</sup>

Evocan la visión romántica que Alfredo Ramos Martínez tenía de las escuelas al aire libre del periodo posrevolucionario en la búsqueda de un sujeto idílico: el Pueblo.<sup>324</sup> Estas

---

<sup>322</sup> Espinosa y Zúñiga, *La perra brava. Arte, crisis y políticas culturales*, 72.

<sup>323</sup> *Ibid.*

<sup>324</sup> La primera Escuela de Pintura al Aire Libre fue fundada en 1913 como parte de una serie de confrontaciones con el academicismo, aunque al menos durante diez años estuvo lejos de una visión democratizadora o popular. A partir de 1923, funcionarios de la SEP buscaron incorporar a “niños indígenas que habitaban los barrios aledaños de la ciudad, con el fin de que se compenetraran de las formas artísticas y desarrollaran un arte propio”. Laura González Matute, “Proyectos educativos en la posrevolución: Escuelas de Pintura al Aire Libre”, en *Discurso Visual* 10 (enero-junio, 2008), [discursovisual.net/dvweb10/agora/agolaura.htm](http://discursovisual.net/dvweb10/agora/agolaura.htm); *Monografía de las Escuelas de Pintura al Aire*

aproximaciones recurrentes de la práctica colectiva a lo popular y barrial como una exterioridad con la cual era perentorio vincularse ya no podían abordarse desde la misma óptica que en los años veinte, mas las tradiciones discursivas revolucionarias persistían junto a esencialismos emergentes alrededor de lo popular.

*El circuito interno* tiene el sentido de insuflar otros imaginarios que confronten el horizonte monocultural de la economía de mercado y su producción visual. Esto lo intentan mediante la inclusión de materiales de comunicación y la circulación de información ponderando el carácter textual de una escritura que consideran urgente y llama a la acción al compartir ejemplos de experiencias del grupo mediante testimonios y documentación.



El Colectivo, El arte transeúnte. Mural múltiple itinerante. Folleto que forma parte de *El circuito interno*. Salón Nacional de Artes Plásticas, Sección Anual de Experimentación, 1979. Fondo Alberto Híjar, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM. Muchos de los volantes elaborados por El Colectivo tuvieron el propósito de comunicar acciones previas del grupo. La aspiración de sus miembros, como sostiene el volante aquí mostrado, fue renovar la gramática nacional de las escuelas de arte al aire libre para politizar sus contenidos mediante una lógica "estético-productiva". La urgencia con que están elaborados los materiales impresos apuntan a buscar la materialidad de la producción cultural

*Libre* (México: Editorial Cultura, SEP, 1926), 9. Citado en González Matute, "Proyectos educativos en la posrevolución".

fuera del “circuito interno”, es decir, fuera del campo disciplinar del arte y sus códigos. En ese sentido, al revisar los materiales distribuidos por El Colectivo en la Sección Anual de Experimentación, podemos dar cuenta de una doble operación que consistió en llevar herramientas de la producción plástica a la calle para compartirlas como posibles herramientas de la movilización social, por un lado; y utilizar los recursos de la agitación política, como volantes y carteles informativos dentro del circuito artístico para dar cuenta de lo que puede hacerse en el “circuito exterior”.

En *El circuito interno*, el llamado a una autoorganización de base es un llamado a trabajar en la reconfiguración de las relaciones de producción desde actividades concretas y de alcance limitado. Ofrecen un punto de partida en las actividades culturales y los talleres de autoexpresión y comunicación comunitaria en ejemplos que parecen dirigirse por igual a sus colegas artistas como al público de la exposición. Tanto los talleres que procuraron fomentar procesos participativos, como toda la documentación fotocopiada que da cuenta de sus objetivos se orientaron a incitar procesos autónomos de organización colaborativa del trabajo que no esté mediada por agentes externos. Las reflexiones del grupo sobre el Paquete didáctico dan cuenta de una distancia difícil de sortear entre los habitantes del conjunto habitacional y los lugares comunes de la concepción burguesa del arte. Esto dificultó una relación probablemente sospechosa para los vecinos desde un inicio dado que no tenían vínculos previos. La participación de las personas fue muy limitada y no estuvieron dispuestas a colaborar en un mural conjunto. Las intenciones de la práctica colectiva por vincularse con las “causas populares” durante la época, estuvieron atravesadas por estas contradicciones que formaron parte de debates que posiblemente minaron el entusiasmo del proyecto socioestético de El Colectivo y tal vez alimentaron la debacle de diversos ejercicios grupales después 1979.

### **Dilemas del foquismo cultural**

Los problemas de la intervención eventual que ya se señalaban como problemáticos de los intentos de foquismo artístico tienen su origen en los propios problemas del foco guerrillero, que en la década de los setenta había probado estar rebasado por la contrainsurgencia y su propia

ineficacia al no contar con entramados sociales que lo sostuvieran. El entusiasmo estético-ideológico ya se debatía en la esfera artística de la práctica colectiva en esa época. Miembros de Arte Acá, con quienes El Colectivo tenía cercanía, fueron muy enfáticos en su crítica a los ejercicios de “arte en la calle”, “arte en el barrio” o “arte comunitario” que durante esos años formaron parte del discurso de la práctica colectiva.

En marzo de 1978, en un número especial de *La semana de Bellas Artes*, suplemento del periódico *El Universal* dedicado a los “Grupos pictóricos en México”,<sup>325</sup> Arte Acá señaló –con la ironía que caracterizó sus textos– el peligro de la moda del *mesianismo chic-radical* concentrado en comprometerse con las causas populares: “Consideramos peligrosa dicha actitud porque se nos presenta como los salvadores, los nuevos hombres blancos y barbados que tienen la verdad única, seres superiores que poseen la piedra filosofal, que van a salvar al proletariado de sus penurias.” Arte Acá alude a su contexto en el artículo alegando que la suya no es una actitud de compromiso. “Aquí no nos hace falta promover la cultura popular ni decir que la rumba es cultura ni condolernos de los pobres, ni decir que viven mal, porque todo eso es nuestra cotidianeidad. Es distinto adoptar eslogans a vivir la rumba diariamente.” Su perspectiva es única en el marco de la fundación del FMGTC, al cual no se adhirieron.<sup>326</sup>

Uno de los puntos centrales de la declaración de principios del FMGTC fue “vincularse con organizaciones populares, sindicatos, asociaciones de colonos y campesinos [...] Para la difusión de sus luchas, por la apropiación de la práctica cultural por parte de estos sectores explotados, por la incorporación misma de sus luchas a la producción, circulación y consumo de

---

<sup>325</sup> “El ‘rescate de la cultura popular’ lo único que ha hecho es darnos baje con lo nuestro. [...] Ni modo. La Pobreza es Cultura y hay que explotarla.” “Grupos pictóricos en México”, *La semana de Bellas Artes* 16 (22 de marzo, 1978), 4-5.

<sup>326</sup> En marzo, cuando se publicó el número especial sobre los grupos, se acababa de conformar el frente. Durante febrero y marzo, éste sesionó al menos en cuatro ocasiones, según dan cuenta las minutas. Carpeta Frente Mexicano de los Trabajadores de la Cultura. Fondo Documental Grupos de Artistas de los Setenta. CENIDIAP-INBA.

la práctica cultural de clase...<sup>327</sup> Los señalamientos de Arte Acá parecen estar dedicados a estos planteamientos. Los tepiteños se pronunciaron en contra de posiciones político-ideológicas más allá del trabajo en su propia comunidad y sus necesidades. Tuvieron, por ende, una mirada centrada en su propio contexto y distante del entusiasmo revolucionario de sus contemporáneos capitalinos.

El desplazamiento de la práctica de La Perra Brava y El Colectivo está anudado con estos debates. El tránsito del periodismo cultural al trabajo sindical, de ahí a una suerte de foquismo artístico-comunitario y la salida hacia la gestión de proyectos de arte correo parece un proceso autocrítico. Este tránsito ocurrió durante el periodo de mayor actividad de la práctica grupal entre los envíos a la *X Biennial de Paris* en 1977 y la *Sección Anual de Experimentación* de 1979. Espinosa ya había señalado por esos años que el mayor problema de un arte socializado estaba el autosabotaje conducido por la condición burguesa de los artistas de la organización grupal —problema que Híjar ya había señalado como prioritario en 1972—, su confusión gremial y lo que Espinosa señaló como cooptación estatal-corporativa del grupismo, un signo que leyó en la *Sección Anual de Experimentación*.<sup>328</sup>

*El circuito interno* de El Colectivo es un producto coyuntural del proceso de reacomodo electoral de las izquierdas. Resulta de la reflexión sobre el pragmatismo político de éstas y de las políticas de Estado, pero también del lugar que ocupan los artistas en el reacomodo de las fuerzas políticas entre 1977-1979.<sup>329</sup> En un texto de principios de 1978 que hace un recuento de la

---

<sup>327</sup> Frente Mexicano de los Trabajadores de la Cultura. Documento sin fecha. Fondo Documental Grupos de Artistas de los Setenta. CENIDIAP-INBA.

<sup>328</sup> Este no es el espacio para ampliar al respecto. La posición de Espinosa e Híjar hacia los artistas marca claramente los intereses diversos de artistas y no artistas dentro de la práctica colectiva y suma problemas adicionales a los debates internos y dentro del frente acerca de las estrategias políticas, la participación en exposiciones organizadas por instituciones estatales o la búsqueda de estrategias de coproducción en ámbitos no especializados.

<sup>329</sup> Como mencionamos líneas arriba, en 1977 se anunció la reforma política en México, con la cual el PCM logró el registro para participar en las elecciones legislativas de 1979. Tras un largo proceso de debilitamiento, el partido cedió ante el proyecto del Partido Socialista Unificado de México (PSUM), que traería consigo también la disolución del FMTC en 1982. Diversos miembros del frente se sumaron a mesas de trabajo para la creación del

práctica artística a diez años del movimiento estudiantil, Espinosa sugiere que el estallido grupal representa la aparición de otra vanguardia superestructural en tanto se trata de una práctica reactiva que se enfrenta al sistema comercial del arte “con miras a establecer una ‘estructura paralela’ de circulación y distribución –¿redistribución?– del producto artístico.”<sup>330</sup> Señala que los productores culturales de los grupos continúan mediados por la valoración mercantil, por “las tentaciones del mercado y la fama”, de acuerdo a la ideología dominante de la sociedad. Así mismo reconoce que la voluntad grupal por insertarse en el proletariado como “verdadera vanguardia” está atravesada por dos factores que le pesan como reflejo de la misma ideología dominante: el influjo de las vanguardias foráneas y el inmovilismo político e ideológico.<sup>331</sup> Leído a la luz de la crítica al intervencionismo paternalista que hace Arte Acá, parece que volvemos a encontrarnos con el conflicto histórico de la distancia entre los intelectuales politizados y las luchas populares que pretenden enarbolar –tema que fue prioritario para Híjar desde principios de los setenta pero que parece haber quedado sin respuesta.

Espinosa señala la crisis estructural del Estado mexicano como otra razón del surgimiento de los grupos, que buscaron coherencia ideológica en la organización colectiva. Este esfuerzo estratégico de la organización artística durante los setenta en México sucumbió ante las tensiones entre el burocratismo y lo que Víctor Muñoz llamó individualismo grupal.<sup>332</sup> En esa coyuntura, la

---

partido único. Alberto Híjar –quien no participó de estos acercamientos por encontrarse en Nicaragua–, miembros del TAI, Rini Templeton y otros participantes del frente plantearon que era menester del PSUM realizar su propio trabajo cultural sin aglutinar al frente, cuya diversidad ideológica no permitía una posición política clara, por lo que consideraron que lo más adecuado era darlo por terminado. "Entrevista a Alberto Híjar", en Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, (México: UAM-X, 2008), 92-93.

<sup>330</sup> César Espinosa, “A diez años del 68: Insurgencia en las artes plásticas”, en *Mañana* (28 de enero de 1978), 20.

<sup>331</sup> *Ibid.*

<sup>332</sup> Espinosa lo advirtió en la antesala de la fundación del FMGTC: “la burguesía patrocinará, por un lado, los más disparatados radicalismos, a efecto de distanciar a la superestructura intelectual-creativa de las organizaciones de masas (acusadas de burocratismo, reformismo y demás); asimismo, como ya se aprecia ostensiblemente, los monopolios privados y el propio Estado pondrán en marcha programas ambiciosos para atraer, cachondear y absorber a los artistas.” Este diagnóstico se publicó una semana antes de la primera reunión del frente, en cuya declaración es visible la mano de Espinosa. César Espinosa, “A diez años del 68: Insurgencia en las artes plásticas”, en *Mañana* (28 de enero de 1978), 20. Zalathiel Vargas considera que “el movimiento de los grupos terminó consolidándose con el apoyo del Estado”, en ese mismo sentido, Espinosa y Zúñiga aseveraron en 1982 que la

Reforma Política y el pacto institucional del Echeverrismo, que fundó instituciones universitarias, museos y una diversidad de espacios de reunión y asociación política, provocaron una distensión en la cual la necesidad de construcción de espacios de debate se mudó a marcos institucionales o se diluyó del horizonte de muchos artistas y gestores culturales que siguieron su ruta a paso más lento o de manera individual conforme avanzó la década.

### **Conclusión: los focos de iniciativas**

El enfoque práctico de los ejercicios de foquismo cultural incitados por el TaCo de la Perra Brava y El Colectivo tuvieron un propósito bien definido en crear medios de comunicación paralela, aspiración de Espinosa influenciada por la creciente disponibilidad de sistemas de reproducción mecánica. El imaginario de una prensa obrera, sindical y de organizaciones barriales estuvo muy presente durante la época, como Trejo Dalarbre da cuenta en *La prensa marginal*. La contribución del Centro de Comunicación Crítica y el *Paquete didáctico* son muy limitados en esa esfera. No obstante, aportaron un debate importante al llamado epocal de socializar los medios de producción artística y encontrar un lugar más bien pragmático en los procesos de comunicación de las luchas populares a través de algunas de sus herramientas y

---

*Sección Anual de Experimentación* fue central “para desarmar la nueva insurgencia artística”, con lo cual confirmaron las sospechas de principios de 1978. Ciertamente, el reconocimiento del INBA contribuyó a la reformulación del FMGTC como FMTC, en gran medida debido a las contradicciones que representó la participación de los grupos en un programa de la política cultural oficial. Zalathiel Vargas considera que “el movimiento de los grupos terminó consolidándose con el apoyo del Estado” Zalathiel Vargas, “Juan Acha y el encuentro de artistas en Zacualpan de Amilpas (1976)”, en Juan Acha, Aracy Amaral, Joaquín Barriendos, et al. *Juan Acha. Despertar revolucionario* (México: MUAC-UNAM, 2017), 110; César Espinosa y Araceli Zúñiga, “Los patos y las escopetas. Los grupos y la Sección de Experimentación” [1982], en *La perra brava. Arte, crisis y políticas culturales* (México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2002), 55. Ante el reconocimiento de estas tensiones entre el ego artístico y la cooptación institucional que resultaban contradictorias a la luz de los planteamientos del frente, el reacomodo tendió a descentrar el rol de los miembros de los grupos y la organización frentista. Entre estos ajustes se decidió apelar nuevamente a los trabajadores de la cultura como individuos y, entre otras cosas, a reorganizar las herramientas que parecían concentrarse en la producción de visibilidad de diversos agentes asociados a la práctica colectiva, como podemos ver en la incorporación al programa del PSUM. El reconocimiento de estas amenazas es evidente en documentos distribuidos durante los años de existencia del FMGTC entre sus miembros.

recursos gráficos.

Espinosa y Zúñiga hicieron un intento por relacionar la actualidad coyuntural de la política nacional con los procesos abordados en el *Periódico Vivo* y en las preguntas compartidas al pleno del FMGTC y con otras organizaciones en coloquios y ciclos de charlas. Junto con miembros del TAI insistieron en el dispositivo que estos echaron a andar en la SAPS para trasladarlo a la esfera sindical, desconfinando a su vez, no sólo la idea del arte público, sino el sentido de la cultura en esferas localizadas más allá de su acepción burguesa. La pregunta de fondo al cuestionar cuál era el lugar de la cultura en la reforma política de 1977 se concentró en señalar vías de un hacer cultural no mediadas por el capital empresarial, el Estado y la conducción paternalista de los señores de la “cultura oficial”. Aunque reconocieron la tendencia de estas alternativas a incorporarse de nueva cuenta a los mismos mecanismos de sujeción, encontraron en la comunicación paralela las herramientas conceptuales para traicionar esa reincidencia, aunque sus esfuerzos por llevarla a un programa de largo aliento fueron limitados.

La poca fortuna de las intervenciones eventuales del foquismo cultural en el ámbito urbano confirmó la necesidad no sólo de un espacio y un programa definidos, sino de entramados vitales más sólidos para la construcción de la comunicación paralela. Los miembros de El Colectivo reconocieron el riesgo de colocarse en la posición vertical de la donación y los problemas de la cosificación del pueblo, como lo alertó Arte Acá al señalar críticamente la tendencia a construir discursivamente un pueblo idílico necesitado de la intervención de agentes externos. El arte comunitario necesitó de mucho más que voluntad y un par de fines de semana para construir redes, algo que tuvo más oportunidades de éxito en el Centro de Comunicación Crítica, dado que ya existía una comunidad previa y unos intereses comunes en las luchas sindicales.

Al centro del imaginario de la comunicación paralela están la redistribución de los medios de producción cultural, del periodismo obrero y de la colectivización de las preguntas alrededor del papel de la comunicación y la producción visual en las luchas emancipatorias. El Centro de Comunicación Crítica asignó un rol instrumental a la función social del cine, del arte y la comunicación como propiciadores de debates para reflejar las propias condiciones y elaborar una respuesta. La función fue la contrainformación y las herramientas educativas de este dispositivo pedagógico se concentraron en definir un marco de acción alrededor de la práctica.

En “La participación social del arte”, García Canclini hace una distinción entre el foquismo cultural y los artistas como focos de iniciativas. En el primero señala como problemático y desgastante tratar de agitar mediante acciones eventuales que buscan generar conciencia y replicarse de manera espontánea. El foco de iniciativas, por otro lado, parte no de representar una realidad opresiva para atacarla, sino de imaginar en conjunto los actos que la superan. No sólo concientizar, sino redistribuir el acceso a la producción cultural y desmontar los mecanismos de la práctica estética confinada en instituciones especializadas y sus formas de transmisión.<sup>333</sup> En ese sentido, el Centro de Comunicación Crítica parece localizarse en el punto intermedio que marca García Canclini eludiendo los extremos del profesionalismo y el populismo al brindar elementos técnicos y herramientas críticas sin confinar la práctica a una vía concreta. El aporte del *Periódico Vivo* está en recurrir a un modelo educativo para construir esa perspectiva en donde los trabajadores culturales contribuyen a imaginar iniciativas como articuladoras de sentido habitadas por una diversidad de sujetos.

---

<sup>333</sup> García Canclini, “La participación social del arte”, 68, 71.

#### 4. Herramientas no prescriptivas *Pasos a la socialización del arte (1977-1978)*

En 1980, los Talleres de Comunicación Haltos 2 Ornos (H2O), equipo conformado por los artistas Felipe Ehrenberg, Marcos Límenes, Ernesto Molina y Santiago Rebolledo, publicaron *El libro: cómo hacerlo y cómo usarlo usando el mimeógrafo*, un manual de dieciséis páginas sobre producción editorial con mimeógrafo que utilizaron como material de apoyo durante los primeros años de la década en seminarios de autopublicación en escuelas normales rurales.<sup>334</sup> En este capítulo nos enfocamos en dos nudos que su itinerario conceptual abre como desplazamientos de la práctica. Primero, que en la búsqueda de autogestión artística (entendida como la organización para la autonomía económica y creativa), la propuesta pedagógica de Ehrenberg en distintos seminarios durante la década de los setenta se mueve de asumir al artista como productor visual a entenderlo también como un educador, organizador y administrador. Bajo esta mirada, comienza a emplear las herramientas técnicas y los espacios de la producción artística como recursos pedagógicos para la organización productiva autónoma. Esto apuntó a desarrollar otras formas de producción-circulación artística que descentraron la práctica de su anclaje expositivo y en algunos casos eludieron intermediarios como el museo, el mercado o la crítica.

Un segundo desplazamiento sobre esta ruta puede reconocerse en el trabajo de H2O. El grupo de instructores compartió herramientas organizativas y administrativas a través del taller

---

<sup>334</sup> Los seminarios fueron parte de un programa piloto de la Dirección General de Promoción Cultural de la Secretaría de Educación Pública, oficina encabezada por Manuel de la Cera. El programa se extendió después de 1982, cuando De la Cera tuvo cargos en el ISSSTE y el INBA, con lo cual las actividades de H2O se extendieron a diversos espacios culturales y de educación media superior. El grupo dejó inconcluso el proceso de elaboración de una segunda edición ampliada del manual que, inspirado en el recién publicado *Manual del arquitecto descalzo*, de Johan Van Lengen, se titularía *Manual del editor con huaraches*. Felipe Ehrenberg, “Manual del editor con huaraches”, manuscrito. Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM. En un trabajo previo abordamos con mayor detalle el caso de los seminarios y el manual. Nicolás Pradilla, *Un modelo de organización colectiva para la subjetivación política* (México: Taller de Ediciones Económicas, 2019).

editorial con el propósito de utilizarlas en distintos procesos creativos, productivos o de movilización política fuera del campo artístico.<sup>335</sup>

Estos dos momentos se revisan principalmente a partir de *Pasos a la socialización del arte*, el seminario coordinado por Ehrenberg en la Academia de San Carlos, en donde define algunos de los derroteros trasladados posteriormente al manual de producción editorial para normales rurales. Ambos utilizan procesos pedagógicos del taller de gráfica, diseño e impresión con el objetivo de construir medios de comunicación propios como el mimeógrafo manual y algunas estrategias de gestión, administración y puesta en circulación de publicaciones.

Los principios bajo los que se rigen estos recursos encaminados a la autogestión son la redistribución de las herramientas técnicas y conceptuales de una cooperativa editorial basadas en la reproductibilidad y la organización colectiva. Estos conocimientos propuestos por el seminario *Pasos hacia la socialización del arte* y *El libro: cómo hacerlo y cómo usarlo usando el mimeógrafo* se construyen en marcos porosos de la práctica entre el arte y la comunicación en procesos que no se encuentran confinados al campo artístico.

### **Los lugares de las fisuras**

En agosto de 1975, César Espinosa entrevistó a Felipe Ehrenberg y publicó un artículo titulado “Muerte del copyright”, que celebró el abaratamiento y disponibilidad de los equipos de fotocopiado. Espinosa está interesado en cómo fotocopiar libros y otros materiales amenaza los mecanismos de propiedad intelectual. “Así desaparece la idea de la propiedad exclusiva y también la fotocopidora hace desaparecer el concepto de ‘autoría literaria’, como el esfuerzo

---

<sup>335</sup> H2O llegó a sumar 26 personas hacia 1983. Entrevista del autor con Felipe Ehrenberg (Ciudad de México, 18 de abril de 2016).

individual relacionado con el libro como mercancía.”<sup>336</sup> Espinosa alude a los planteamientos que Marshall McLuhan hace sobre el copyright y la autoría como productos de la invención de la imprenta moderna en *El medio es el mensaje*. Para McLuhan, esta relación captura el esfuerzo intelectual y la comunicación oral y produce a un público consumidor. Espinosa celebra con el autor canadiense la “multiplicación de las voces” que promete la xerografía en tanto parece abrir la posibilidad de una *comunicación paralela* a los canales hegemónicos que, como vimos en el capítulo anterior forma parte del imaginario de una guerrilla artística en los setenta.

Para McLuhan, la xerografía anuncia tiempos de edición instantánea en los cuales cualquiera puede ser escritor y editor. “Cuanto más entran en juego las nuevas tecnologías, menos y menos convencida está la gente del valor de la expresión individual. El trabajo en equipo sucede al esfuerzo privado.”<sup>337</sup> “Muerte al copyright” insiste en que la creciente disponibilidad de tecnologías de reproducción promete un mayor acceso y conduce al trabajo colectivo en detrimento de la propiedad intelectual y el culto al individualismo autoral, así como zanja la captura de los medios de producción por corporaciones transnacionales.

Ehrenberg y Espinosa comparten el optimismo de McLuhan, quien ve en estas tecnologías de reproducción “minimalizadas”<sup>338</sup> el inicio del desmoronamiento de un régimen de cercamiento de la creación encarnado en el *copyright*. Mientras el entusiasmo de Espinosa apunta al desafío a la propiedad intelectual, Ehrenberg está más concentrado en su rechazo a la intermediación de terceros. Es en ambos sentidos que plantearon las posibilidades que abren conceptualmente estos principios. Espinosa y Zúñiga resguardados por la escuela sindical y enfocados en la prensa obrera y Ehrenberg en los talleres para artistas y escuelas normales.

---

<sup>336</sup> La entrevista fue con motivo de la exposición de Ehrenberg, *Condiciones y ocurrencias: Ideas y dibujos y sorpresitas*, en Xalapa, Veracruz. César Espinosa, “La comunicación paralela. Muerte del copyright”, en *Mañana*, 1670 (agosto de 1975), 36.

<sup>337</sup> Marshall McLuhan, Quentin Fiore, *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos* (Madrid: Paidós, 1988), 123.

<sup>338</sup> Espinosa, *op. cit.*, 39.

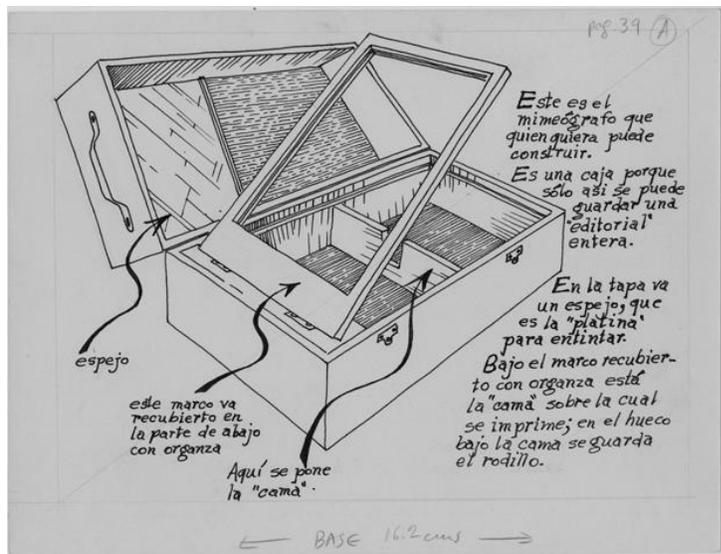
La comunicación paralela, sin embargo, no está fincada en herramientas particulares, sino en sus sujetos y los caminos que abren para producir los propios medios. Ehrenberg celebró la disponibilidad y promovió el uso de las tecnologías de reproducción que, a diferencia de la imprenta comercial, podía incluso fabricarse en casa, como es el caso del mimeógrafo manual. Tomó la propiedad intelectual, así como las tecnologías de reproducción flexibles como la xerografía, el mimeógrafo o los sellos de goma, como el espacio de potencia de su idea de un arte socializado que aprovecha estas fisuras.<sup>339</sup> Para muchos artistas y activistas de su generación, el instrumento que trazó el camino de una grieta en el control de los medios de comunicación no fue la fotocopidora –aún muy costosa y confinada en espacios comerciales–, sino el mimeógrafo. Desde finales de la década anterior esta herramienta sirvió a la prensa marginal sindical, a la guerrilla, a los movimientos campesinos, organizaciones estudiantiles y artistas para la producción de volantes, carteles, publicaciones periódicas, ediciones gráficas o libros de muy diversa índole.

El mimeógrafo manual no sólo se construía y utilizaba fácilmente, sino que muchos de los elementos de la técnica eran adaptables o se fabricaban en casa sin necesidad de recurrir a productos costosos de la industria. Así, por ejemplo, los rodillos de entintado se fabrican con listones de madera, cámaras de llanta de bicicleta y alambre, o puede hacerse tinta con ceniza y crema corporal. Se trata de un rudimento no prescriptivo o determinante: una herramienta convivencial que funciona como conductora de sentido y traductora de intencionalidad.<sup>340</sup>

---

<sup>339</sup> *Ibid.*

<sup>340</sup> A mediados de la década, Iván Illich publicó *La convivencialidad*, en donde desarrolla una tesis alrededor de cómo las características técnicas generadoras de dependencia de los medios de producción hacen imposible el control político. Illich se refiere a herramientas convivenciales como aquellas que cada quien puede utilizar sin dificultad y para los fines que cada quien decida. Su uso no invade la libertad de otras personas para hacer lo mismo y no se requiere de diplomas o garantes excepcionales para usarla. Se trata de conductoras de sentido y traductoras de intencionalidad. Iván Illich, *La convivencialidad*, en *Obras reunidas I* (México: Fondo de Cultura Económica, 2006 [1973]), 397. Véase también Hernando Calla, “¿Una teoría general de las herramientas?”, en *Iván Illich*, 1, [ivanillich.org.mx/5convivencial.pdf](http://ivanillich.org.mx/5convivencial.pdf). Al CIDOC, coordinado por Illich y Valentina Borremans en Ocotepéc, Morelos



Felipe Ehrenberg. Ilustraciones originales para el *Manual del editor con huaraches*, 1984 (Dibujos 1 y g). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM. Ehrenberg fue un dibujante notable por la sencillez y soltura de su trazo. El dibujo a línea de corte técnico fue característico de muchos manuales, mas, a diferencia del rigor esquemático de la mayoría de los ejemplos de la época, en los dibujos realizados por el artista para el manual hay rasgos que recuerdan a su obra plástica, también plagada de textos a manera de indicaciones, flechas, etc. Estos manuales constructivos tuvieron el propósito de dar cuenta de todo el proceso de producción de publicaciones desde la elaboración de las herramientas, la impresión, encuadernado y distribución. En ese sentido, apuntan a hacer innecesarios a los intermediarios, sean profesores, impresores o intermediarios en la cadena de circulación.

Como ilustra Ehrenberg para el *Manual del editor con huaraches* (1984), se trata de un soporte portátil y fácil de fabricar. Aunque durante la época se disponía de mimeógrafos portables mucho más sofisticados, así como de sistemas de picado electrónico de stencils con los cuales se reproducían fotografías con gran calidad, las características del *pinocho* —como bautizaron al mimeógrafo de madera—, son ejemplares de la herramienta flexible y no prescriptiva que situó las necesidades y deseos de muchos trabajadores culturales alrededor de la evasión de los intermediarios y la propiedad intelectual.<sup>341</sup> Este se fabricó y utilizó en los talleres coordinados por Ehrenberg en San Carlos desde 1976 y se volvió la herramienta principal de los

, fueron asiduos Paulo Freire y Erich Fromm. En sus seminarios participaron Sylvia Marcos, Jean Robert, Susan Sontag, John Holt o André Gorz, entre muchas otras personas.

<sup>341</sup> Es necesario aclarar que la propiedad intelectual y los derechos de autor están claramente diferenciados en la práctica colectiva, que desafió la autoría, como también el copyright; éste último entendido como el cercamiento industrial de las ideas.

talleres en escuelas normales rurales durante los primeros años ochenta.

Para el grupo de mimeografistas que se reunió en el taller de Rocha por incitación de Ehrenberg, la autoedición representó esa fisura en el régimen expositivo y la prensa oficialista por igual. Muchos artistas comenzaron a experimentar con ediciones de gráfica hecha con el pinocho y a fundar editoriales como Mesa de madera de Santiago Rebolledo o Ediciones La Cocina de Yani Pecanins y Gabriel Macotela.<sup>342</sup>

Desde finales de los sesenta, cuando la emergencia de los libros hechos por artistas en el noroccidente parecía prometer una salida del campo disciplinar para entrar en contacto con públicos más amplios, fue evidente que las publicaciones tendían a ser fagocitadas por el sistema que pretendían eludir. Su atractivo radical dibujaba la fisura y el socavamiento del poder y la autoridad del aparato cultural y las convenciones que parecían definir las formas del hacer artístico, mas esta politización de la práctica tendió en muchos casos a su reincorporación paulatina en Europa y Estados Unidos.<sup>343</sup> En México, dado el limitado mercado, las publicaciones hechas por artistas se mantuvieron en un nicho marginal, en una fisura que más bien marcó un sistema paralelo, como deseó Espinosa, ya que no se incorporaron al incipiente sistema de galerías.<sup>344</sup> Establecieron sus propios canales y desbordes fuera del campo, en gran medida, dada la politización de los trabajadores de la cultura, que trazó otras rutas en el sindicalismo, los talleres y seminarios fuera de los límites de la producción de obra. Estos

---

<sup>342</sup> Respecto al sinnúmero de editoriales de poesía y libros de artista que surgieron en México entre los setenta y ochenta, véase Raúl Renan, *Los otros libros. Distintas opciones en el trabajo editorial* (México: UNAM, 1988) y Raquel Tibol, *Gráficas y neográficas en México* (México: UNAM/SEP, 1987).

<sup>343</sup> Si bien, estas estrategias permitieron transitoriamente controlar la obra sin intermediarios aparentes, su circulación siguió mediada por el mismo sistema que pondera la autoría individual y el prestigio, facilitando un mero acomodo técnico en la mayoría de los casos. Para agentes como Lucy Lippard o Ulises Carrión, la autopublicación como bandera autonómica resultó más un gesto formal que una estrategia de incidencia artística en la sociedad o una ruptura con el andamiaje del sistema mercantil del arte. Véase Janneke Adema y Gary Hall, “La naturaleza política del libro”, en Nicolás Pradilla (comp.) *Circulación y resonancia* (México: Taller de Ediciones Económicas, 2015), 35-95.

<sup>344</sup> Un caso significativo de un desvío dentro del campo guiado por artistas es El Archivero, un centro del libro de artista y el arte correo que operaron Yani Pecanins, Gabriel Macotela y Armando Sáenz en la colonia Roma de la Ciudad de México entre 1984 y 1993.

recursos fueron aprovechados por la militancia clandestina como por los espacios educativos, en donde significó iniciar el camino de la autoedición como la puesta en común de sentidos diversos.<sup>345</sup>

La incorporación de las herramientas técnicas y conceptuales de la autoedición en el contexto artístico mexicano trazó rutas alternas o parainstitucionales del arte al abrir otros canales de distribución gracias a la producción de obra múltiple más accesible que la gráfica tradicional. Libros y otros materiales impresos tenían la posibilidad de circular entre un sector social más amplio. A su vez, las herramientas se compartieron fuera del campo especializado y remplazando la categoría de obra por periódicos, revistas y pequeños libros de contenidos diversos, en la mayoría de los casos informativos que vuelven a poner la atención en el hacer y en la potencia de creación colectiva, desconfinada de marcos disciplinarios.

### **El artista como profesor**

Ehrenberg vivió muchos años en Veracruz. En 1974 se instaló en Xico y poco después comenzó a dar clases en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana (EAPUV) en Xalapa por invitación de Carlos Jurado.<sup>346</sup> Ahí, intentó traducir al contexto local la experiencia de Beau Geste Press,<sup>347</sup> la cooperativa editorial que fundó en Inglaterra a principios de la década, para extender herramientas a los estudiantes de arte mediante publicaciones impresas. Desarrolló un curso de producción editorial y autoedición durante un año hasta que fue despedido por la Junta

---

<sup>345</sup> El periódico *Madera* de la Liga Comunista 23 de Septiembre o los primeros boletines de las FLN previos a *Nepantla* fueron impresos en mimeógrafo. Como estos, existen diversos ejemplos de prensa clandestina de movimientos insurreccionales y organizaciones sindicales durante los setenta que recurrieron a la técnica. Por otra parte, los cuadernos del CIDOC, por ejemplo, fueron editados e impresos en mimeógrafo.

<sup>346</sup> Felipe Ehrenberg, "Situación crítica en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana". Documento mecanografiado y manuscrito. (c. 1975). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, UNAM.

<sup>347</sup> Beau Geste Press fue la cooperativa editorial fundada por Ehrenberg, Martha Hellion, David Mayor, Madeleine Gallard y Chris Welch en 1970. Operó desde Clyst Hydon, una comunidad rural en Devon, Inglaterra, durante la primera mitad de la década.

Académica en agosto de 1976, acusado de participar en la organización del sindicato de trabajadores universitarios.<sup>348</sup> Al mismo tiempo, comenzó a realizar actividades en Xico desde el Centro Regional de Ejercicios Culturales (CREC), una oficina de proyectos culturales en un espacio facilitado por el gobierno municipal. Ese año empezó a presentarse como profesor para justificar las actividades culturales que emprendió en la comunidad cafetalera.<sup>349</sup> No había dado clases antes de mudarse a Xico, donde a diferencia de Inglaterra o la Ciudad de México, su práctica como artista carecía de sentido. Sin embargo, como gestor cultural y profesor lo tenía, y su práctica se podía leer como un servicio basado en la gestión y la educación.<sup>350</sup>

Tras salir de la Universidad Veracruzana, coordinó cursos informales de autoedición en el taller de experimentación plástica y pintura mural de Ricardo Rocha en San Carlos. Ahí publicaron *El libro de las 24 horas* en agosto de 1976, uno de los primeros ejercicios de autoedición realizados por artistas como Gabriel Macotela, Chucho Reyes o Ernesto Molina.<sup>351</sup> Esta publicación colectiva tuvo el propósito de compartir técnicas y abrir diálogos alrededor de los medios de comunicación, el procesamiento de la información, la conciencia de la función de los medios, sus herramientas y la posibilidad de la realización inmediata de una publicación con

---

<sup>348</sup> Martha Gever, “Art is an excuse: an Interview with Felipe Ehrenberg”, en *Afterimage* (abril de 1983), 13.

<sup>349</sup> Ehrenberg decía que no era inteligible como artista, por lo que presentarse como profesor era más adecuado para explicar el tipo de actividades de diversa índole que realizaba: organizar exposiciones, imprimir volantes o dar clases. Felipe Ehrenberg, “East and West — The Twain do Meet: A Tale of More than Two Worlds” en Carol Becker (ed.), *The Subversive Imagination: Artists, Society & Social Responsibility* (Nueva York: Routledge, 1994), 135.

<sup>350</sup> El carácter de servicio de la práctica es algo fundamental en las estrategias de Beau Geste Press. En la cooperativa editorial brindaban asesoría técnica, hospedaje y alimentos a otros artistas que buscaban editar. Pradilla, *Un modelo de organización colectiva*, 79. Es importante señalar que si bien Ehrenberg considera la gestión y la educación como un servicio y parte de su práctica, no abandona la producción de obra que se muestra en la ortodoxia del dispositivo expositivo. Más bien amplía su repertorio. El CREC en Xico comenzó a organizar actividades culturales asociadas a tradiciones locales como pastorelas, fiestas patronales o exposiciones como *Xico a través de los años* (julio de 1975), que invitó a los habitantes a aportar las fotografías más antiguas de la localidad.

<sup>351</sup> Santiago Rebolledo asegura que varios de los integrantes del taller de Rocha habían experimentado con xerografía anteriormente y la utilizaban para los trabajos del grupo. Ehrenberg les introdujo a la mimeografía. Ese mismo año, Rocha y los jóvenes artistas formarían el grupo Suma junto a Armandina Lozano, Jaime Rodríguez, Chucho Reyes, Oliverio Hinojosa, Paloma Díaz, René Freire y Santiago Rebolledo. Entrevista con Santiago Rebolledo (22 de julio de 2016).

recursos disponibles tanto en el taller como en papelerías de los alrededores.<sup>352</sup>

Estos cursos plantearon la apropiación de medios comerciales como fotocopiadoras, mimeógrafos o sellos de goma para la producción de múltiples y publicaciones cuyos rastros podemos encontrar en el arte correo y el movimiento Fluxus, con quienes Ehrenberg tuvo contacto en Europa.<sup>353</sup> El uso de centros de copiado y papelerías apuntan hacia el uso de recursos no especializados y disponibles a unas pocas cuadras en cualquier centro urbano, lo cual no sólo pone a un lado las técnicas privativas de la producción artística disciplinar, sino que a su vez procura condiciones de interdependencia tecnológica, mucho más flexible. Estos horizontes tendieron a impulsar las búsquedas de nuevas rutas localizadas en las condiciones precarias de las redes del capitalismo dependiente latinoamericano y las formas de disputar sus horizontes.<sup>354</sup> En ese sentido el binomio profesor-gestor y una diversidad de recursos técnicos accesibles se urden con el trabajo colectivo en vías de construir otros horizontes estéticos distintos a los del arte y los medios de comunicación hegemónicos. Principalmente, porque hablan desde sus propios recursos y acerca de sus propias condiciones de existencia. El sentido del profesor-gestor

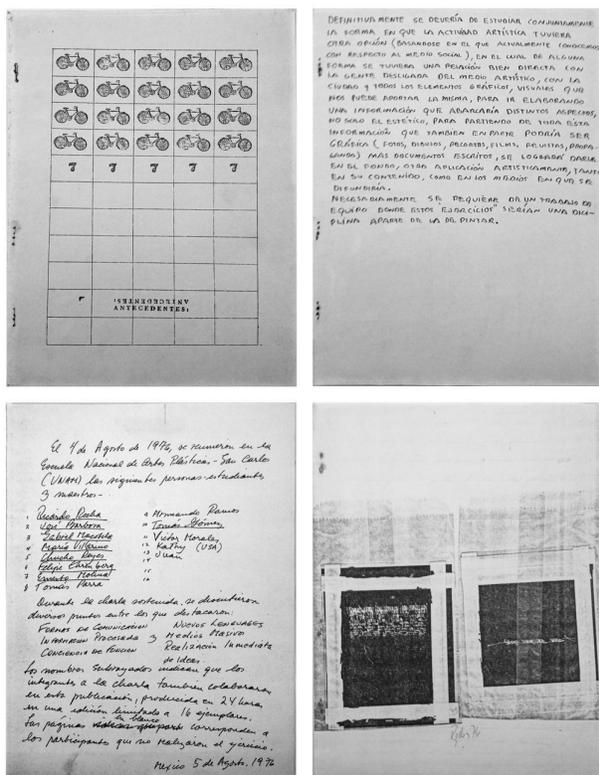
---

<sup>352</sup> *El libro de las 24 horas* se basó en el ensamblaje, una estrategia cultural bastante utilizada durante la época y estrechamente vinculada al arte correo: mediante convocatoria, un grupo de artistas elaboran tantas copias como ejemplares se publicarán de una página o sección, las cuales se compilan para encuadernar y distribuir. *El libro de las 24 horas* es un breve y azaroso compendio de collages y experimentos con fotocopias realizados por cada uno de los participantes que incluye una breve descripción del proceso y un colofón. Las condiciones del ejercicio proponían que debía realizarse en un solo día sin alejarse más de seis cuadras. Ricardo Rocha, et al., *El libro de las 24 horas. Mimeo* (agosto de 1976).

<sup>353</sup> Si bien la influencia del mimeógrafo como herramienta proviene del itinerario militante de los artistas durante el movimiento estudiantil en México, el modelo de trabajo en redes descentralizadas, la materialidad de las publicaciones y el énfasis en el proceso, así como el encuentro que lo posibilita, tienen mucha influencia de Fluxus. Una de las primeras publicaciones de Beau Geste Press fue *Fluxshoe*, que acompañó a una muestra inglesa de Fluxus coordinada por David Mayor en 1972.

<sup>354</sup> Durante los sesenta y setenta en Brasil, críticos agitadores como Mário Pedrosa o Frederico Morais —a partir de la obra de artistas como Hélio Oiticica, Lygia Clark, Lygia Pape, Artur Barrio o Cildo Meireles y junto con ellos—, urdieron narrativas de la vanguardia en el subdesarrollo que no se enunciaron a partir de los discursos metropolitanos, sino desde las condiciones localizadas del hacer artístico en la escalada de la dictadura. Morais, quien apuntó a deshacerse del concepto de obra en favor de acontecimientos procesuales que diluyeran las distinciones entre artista, público y crítica, incluso alertó acerca del esfuerzo insuficiente de los múltiples, las publicaciones o el arte correo para escapar a su cooptación por el mercado y los dispositivos expositivos dado que continuaban sosteniendo relaciones privadas dentro de un sistema de mercado. Véase Frederico Morais, "Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da 'obra'". *Revista de Cultura Vozes*, vol.1, 64 (enero-febrero, 1970), 45-59.

está imbricado con el uso localizado de herramientas que trazan otras sendas.



Ricardo Rocha, José Barbosa, Gabriel Macotela, María Villarino, Chucho Reyes, Felipe Ehrenberg, Ernesto Molina, Tomás Parra, Armando Ramos, Tomás Gómez, Víctor Morales, Kathy, Juan, *El libro de las 24 horas* (5 de agosto de 1976), páginas interiores. A pesar de tratarse del ejercicio de un taller, esta breve publicación fue presumida por Ehrenberg en muchas ocasiones. Se trata más de una carpeta de gráfica que de un libro. Cada una de las participaciones se presenta de manera aislada y sin conexión con las demás: objetos encontrados, textos reflexivos sobre la propia actividad colaborativa, experimentos formales con el equipo de fotocopiado y juegos gráficos que recuerdan al movimiento Fluxus y la poesía concreta. En ese sentido, la importancia dada por Ehrenberg a *El libro de las 24 horas* se relaciona con el cambio técnico en dos aspectos fundamentales: la organización colectiva para la producción y los materiales empleados, que dejan de ser privativos de las artes plásticas.

En el enfoque del taller de Rocha en San Carlos, en el trabajo de grupo Suma, así como en las herramientas editoriales compartidas por Ehrenberg fueron centrales la *reproductibilidad* y su *relación con lo público* como la articulación de las vías hacia la socialización del arte, elementos que por esos mismos años se debatían en el TAI. Para Suma, fundado en el taller de Rocha, los estenciles, fotocopias o plantillas permitieron traslapar imágenes, textos y soportes, generando distintas lecturas. Estos recursos toman sus referencias del espacio público y las diseminan ahí mismo resemantizadas en muros, banquetas, lonas u hojas de papel que ofrecen a los transeúntes.

Las publicaciones que reproducen imágenes mediáticas e improntas urbanas en la vía pública son otro dispositivo crítico que utilizaron para distribuir a nivel de calle. Mediante estas formas de circulación, se buscó explorar otros contactos con públicos no especializados fuera del confinamiento de los espacios expositivos ortodoxos y mostrar en la calle desde su propia gramática.



**Grupo Suma, publicaciones realizadas con medios mixtos *Introducción a la calle* (1975) y vista de instalación *Grupo Suma*, Museo Nacional de la Estampa (julio-noviembre de 2005). Suma hizo amplio uso de las publicaciones fotocopiadas, mimeografiadas e impresas con sellos y stenciles. Al igual que con los murales y obra en papel del grupo, el carácter procesual del collage, la reutilización de plantillas y motivos en reuniones de producción de obra es común a sus libros. La obra carece de un valor cultural, pondera el juego con el archivo del grupo en la coyuntura particular y su valor expositivo.**

### **Pasos hacia la socialización del arte: eludir al museo, el mercado y la crítica**

El enfoque pedagógico de Ehrenberg durante la década de los setenta estuvo orientado a la búsqueda de autogestión artística, entendida como la organización para la autonomía económica y creativa. Se trasladó de entender al artista como productor visual a entenderlo también como un educador, organizador y administrador, y a emplear las herramientas técnicas de la producción artística como recursos pedagógicos para la organización productiva.

Tras los primeros cursos en el taller de Ricardo Rocha en 1976, se organizó otro ciclo formalizado con la dirección de la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP). A partir de las experiencias previas, el propósito fue construir canales de circulación alternos al sistema del arte

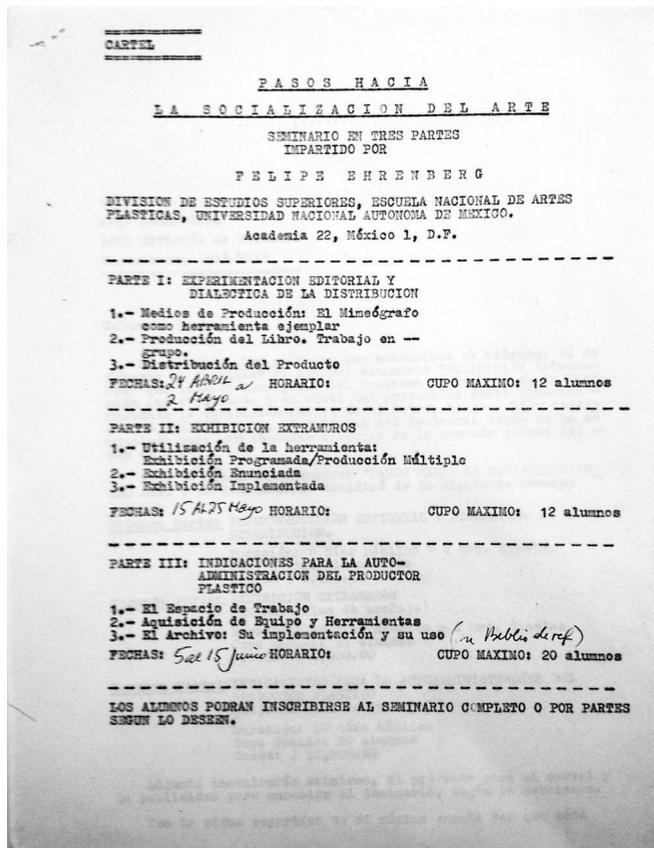
al acercarse a públicos no especializados y aprender a administrar la producción en busca de autogestión artística. Este ciclo, iniciado a finales de 1977, llevó por nombre *Pasos hacia la socialización del arte*.

Para Ehrenberg, la socialización del arte es una ruptura con las determinaciones del sistema artístico en pos de la autogestión de los trabajadores de la cultura. De acuerdo con las estrategias que compartió en talleres y seminarios durante la época, esto sólo es posible si se abren marcos no mediados de circulación de la obra y formas más accesibles de producción artística. Plantea así, una desviación de las narrativas comunes alrededor de la socialización del arte que se orienta más hacia modificar la práctica para generar relaciones interdependientes y eludir el sometimiento al régimen de museos, mercado y crítica.

El seminario se llevó a cabo entre otoño de 1977 y los primeros meses de 1978. Los tres bloques en los que se dividió el ciclo proponen vías de emancipación de la conducción del sistema artístico: 1) *Experimentación editorial y dialéctica de la distribución*, 2) *Exhibición extramuros* e 3) *Indicaciones para la autoadministración del productor plástico*.<sup>355</sup> La descripción de cada uno alude a la reorganización de la distribución y subraya el papel de trabajador independiente del artista. Tanto la distribución como la independencia son elementos centrales en la definición de socialización del arte que el curso propone.

---

<sup>355</sup> Nicolás Pradilla, *Un modelo de organización colectiva para la subjetivación política* (México: Taller de Ediciones Económicas, 2019), 107-108.



Borrador mecanografiado del cartel promocional de Pasos hacia la socialización del arte. ca. 1977. Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

La primera parte, *Experimentación editorial y dialéctica de la distribución* se enfocó en la construcción y el uso del mimeógrafo, el libro colectivo y la puesta en circulación de publicaciones o múltiples. Ahí se entiende al mimeógrafo como un medio de producción y herramienta ejemplar alrededor de la cual se organiza el trabajo colectivo e insiste en la reducción de los requerimientos técnicos y monetarios del hacer de los artistas.<sup>356</sup>

La segunda parte del curso, *Exhibición extramuros*, consistió en compartir herramientas de producción y gestión de una exposición en distintas sedes simultáneas de las impresiones realizadas durante la primera parte. Reunió elementos como la producción de carpetas de

<sup>356</sup> Ehrenberg insistirá más adelante en que el elemento mínimo necesario alrededor del cual se construye el taller de impresión es el esténcil y no el mimeógrafo como un eje ideológico. Martha Aurora Espinosa, "Imprimir 500 ejemplares de un libro de 80 páginas, en mimeógrafo, cuesta mil 500 pesos: Felipe Ehrenberg", Uno más uno (24 de julio de 1982), 20.

múltiples y su distribución, el montaje y la difusión en estaciones de la red del metro de la Ciudad de México.<sup>357</sup> Los resultados del seminario se mostraron en la exposición *En esta esquina*, realizada en vitrinas recién instaladas en cuarenta estaciones en la que participaron Ehrenberg, Claudio Cevallos, René Freire, Oliverio Hinojosa, Jesús Mayagoitia, Ernesto Molina, Santiago Rebolledo, Paul Rolfe y Alma Valtierra, quien posteriormente también formó parte del grupo Suma.



**Paul Rolfe, Alma Valtierra, Santiago Rebolledo, Ernesto Molina, Jesús Mayagoitia y Oliverio Hinojosa durante la inauguración de *En esta esquina*, estación Tlatelolco del metro, Ciudad de México, 27 de febrero de 1978. Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.**

La última parte del curso, *Indicaciones para la autoadministración del productor plástico*, compartió herramientas organizativas del espacio de trabajo, estrategias para adquirir equipo y materiales, el manejo del archivo y la publicidad.<sup>358</sup>

<sup>357</sup> “Exhibición extramural”, programa de la segunda parte del seminario Dialéctica de la distribución y experimentación editorial, impartido en la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Proyecto mecanografiado (17 de enero de 1978). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM.

<sup>358</sup> “Indicaciones hacia la autoadministración del productor plástico”, programa del tercer módulo del seminario Pasos hacia la socialización del arte, mecanuscrito (24 de enero de 1978). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM. Ehrenberg continuó con este curso de autoadministración para artistas durante los ochenta y noventa con el título *El arte de vivir del arte*. Este largo proceso de acopio de herramientas se recopiló en un libro homónimo publicado en el año 2000 que incluye recomendaciones sobre los espacios de trabajo, exhibición, producción, becas, estímulos y residencias, control, archivo e inventario de obra, registro, cotización, currículum, correspondencia, publicidad e incluso formatos de

El documento de presentación de *Exhibición extramuros*, dice “Hoy en día, son los medios masivos de difusión/reproducción (la obra múltiple, el libro, la revista, el periódico, la televisión) los que ofrecen la alternativa más aceptable a la distribución del producto artístico”.<sup>359</sup> En la práctica de finales de los setenta hay una mayor porosidad entre las tareas de los artistas y los comunicadores y algunos artistas buscan ocupar los espacios mediales al construir canales alternos de difusión de información a través del espacio público, libros, revistas o múltiples. Como hemos visto en los capítulos anteriores, durante la época fue común que los artistas asumieran el rol de productores de los medios de comunicación alternativos y sobre todo, de contribuir a difundir las herramientas para ello. Estas dos aproximaciones a la práctica artística implican una ruptura con las relaciones jerárquicas dentro del estratificado sistema artístico y apuntan a subvertir las asignaciones de quién puede y quién no puede hacer la radio, revistas, libros, carteles o murales. Estos desplazamientos, a su vez, suponen rupturas formales consecuentes con el sentido de la distribución que tienden a identificarse con formas de circulación de las militancias políticas, que operan a nivel de calle en material impreso, murales, mítines o la acción directa, por ejemplo.

*Pasos hacia la socialización del arte* participó de la necesidad de *disputar los espacios y ocuparlos* al entender la socialización como la circulación de la obra en canales no especializados que busca públicos más amplios. Sin embargo, el programa de este seminario, así como de *El arte de vivir del arte*, están centrados en una noción de socialización que pone al artista en el centro; particularmente respecto a su profesionalización para vivir de la producción artística.<sup>360</sup> Ahí es en donde la administración del productor plástico cobra un sentido particular

---

certificados, préstamo de obra, etc. Felipe Ehrenberg, *El arte de vivir del arte: manual para la autoadministración de artistas plastic@s* (México: Biombo Negro Editores, 2000).

<sup>359</sup> Felipe Ehrenberg, “Exhibición extramural”.

<sup>360</sup> Aunado a las fricciones y el agotamiento al interior de las colectividades durante los primeros ochenta, la búsqueda de opciones laborales estables orientó a muchos a buscar otros medios de subsistencia entre los cuales la docencia fue importante. Profesoras y profesores universitarios de tiempo completo o medio tiempo como Víctor

que es más cercano a los esquemas de autoorganización libertarios que a la pequeña empresa, pero que se tocan de cerca.

El bloque *Indicaciones para la autoadministración del productor plástico* asume la dependencia de los artistas a un sistema mercantil precario que condiciona la producción y se encuentra “divorciado de las necesidades de las más amplias capas de la población”.<sup>361</sup> En ese mismo sentido, el curso vinculó esta distancia de la cultura popular al coloniaje cultural en los países dependientes.<sup>362</sup> Compartir herramientas y bases de datos para “colocar su trabajo, ya sea como mercancía, ya sea como servicio. [fue la forma que propuso para revertirlo bajo la consideración de que] Sólo mediante una administración sistematizada puede el artista recuperar el control de su producción.”<sup>363</sup>

Indicaciones para la autoadministración del productor plástico se dividió en tres partes:

- 1) Diseño del espacio de trabajo; para maximizar la efectividad del trabajo creativo y agilizar el tiempo del que se dispone.
- 2) Adquisición de equipo y materiales: la compra al mayoreo mediante la unión (grupos, cooperativas, etc.), el aprovechamiento de la exención de impuestos de importación, otorgada al artista por decreto, etc.
- 3) El archivo: su implementación y su utilización.

---

Muñoz, Carlos Finck, Carlos Aguirre, José Antonio Hernández Amezcua, Rowena Morales, Mauricio Gómez Morin, Carlos Ocegüera o Mauricio Guerrero dedicaron muchos años a la docencia en la UAM, entre quienes había padres y madres jóvenes a finales de los setenta. Víctor Muñoz cuenta que a falta de una visión estratégica en el Centro Proceso Pentágono (1979-1981), sostenían el espacio con sus salarios como profesores en la UAM Xochimilco. “Creo que debimos haber tenido una cafetería y una librería, pero no caminamos por ahí. Todo lo financiamos con nuestros salarios”. Entrevista con Víctor Muñoz (7 de noviembre de 2019).

<sup>361</sup> Felipe Ehrenberg, “Seminario “indicaciones hacia la autoadministración del productor plástico”, mecanuscrito (24 de enero de 1978). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

<sup>362</sup> *Ibid.*

<sup>363</sup> *Ibid.* Durante los primeros años de la década de 1970, las intenciones de Beau Geste Press se basaron en contar con herramientas propias para elaborar publicaciones y material impreso, pues esto permitía eludir los mecanismos de control implícitos en la aprobación de un editor o institución expositiva, que llevan a los artistas a otorgar concesiones que condicionan la obra. Felipe Ehrenberg a Paul Brown, *Transgravity* (5 de julio de 1972), Tate Gallery Archive, bgp correspondence. 1971-1973, citado en Cuauhtémoc Medina *et. al.*, *La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México, 1968-1997*. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006), 153.

a) Registro personal de obra (fotos), b) biografías, c) certificados de autenticidad, d) correspondencia. Esta parte, básica, le indicará al alumno cómo redactar información para fines publicitarios, cómo clasificar su producción para ser utilizada por investigadores, historiadores, críticos y comerciantes; cómo entablar contacto con los mencionados así como con colegas, etc.<sup>364</sup>

Ninguno de estos elementos centrales para la organización del trabajo artístico estaban contemplados dentro de los programas de las escuelas de arte en el país.

En la mirada de Ehrenberg, la noción de socialización del arte resulta confusa pues difiere de otras acepciones que hemos revisado. Ésta apunta a construir contrapesos a la intermediación institucional mediante el control de la organización de la gestión, producción, administración y distribución del trabajo de la cultura e imaginar otras economías de circulación, mas no se vincula directamente con luchas más amplias por la justicia social.<sup>365</sup>

Ehrenberg hizo un recuento de los argumentos que condujeron al programa de *Pasos hacia la socialización del arte* a cinco años de distancia donde describe la falta de cultura gremial y el entorno de rivalidad en el que se formó como artista.<sup>366</sup> Subraya los deficientes planes de estudio

<sup>364</sup> Ehrenberg, “Indicaciones hacia la autoadministración del productor plástico”.

<sup>365</sup> Pradilla, *op. cit.*, 109. Los propios esfuerzos de Ehrenberg y otros artistas difícilmente lograron generar las condiciones organizativas para la autogestión. Casos como el Centro Proceso Pentágono, la revista *Salsa* o la Cooperativa Chucho el Roto no lograron consolidarse o siquiera arrancar formalmente. Ésta última, por ejemplo, sesionó por única ocasión el 30 de enero de 1978 —el FMGTC se fundó en esa misma sede cinco días después. Discutieron la posibilidad de conformarse legalmente como una cooperativa de producción y distribución de publicaciones y definir requerimientos materiales. Evaluaron la posibilidad de solicitar apoyo del INBA y solicitar créditos bancarios o gubernamentales para adquirir equipo de impresión, lo cual suscitó diferencias respecto a la autonomía de la cooperativa y su financiamiento. Felipe Ehrenberg, “Testimonios de Latinoamérica”, en *La Semana de Bellas Artes* 42 (1978), 2. En los primeros documentos del FMGTC, la Cooperativa Chucho el Roto es una de las organizaciones firmantes. Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura, “Declaración” (5 de febrero de 1978). Fondo Documental Grupos mexicanos de los setenta. CENIDIAP, INBA, 2. Cooperativa Chucho el Roto, “Minutas” (30 de enero de 1978), copia mimeografiada. Fondo Alberto Híjar, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario arte Contemporáneo, MUAC UNAM.

<sup>366</sup> Felipe Ehrenberg, “Un reto a la academia: ¿Artistas administraditos? ¡Ah caray!” borrador mecanuscrito de artículo para la *Revista Educación* (4 de julio de 1982). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM. Acusa que personajes como Juan García Ponce, Manuel Felguérez o los hermanos Pedro y Rafael Coronel fomentaron un ambiente competitivo bajo una lógica mercantil incipiente basada en la obra de caballete. Ehrenberg, *op. cit.*, 2.

de las escuelas de arte, en cuyos programas no se incluían vías de profesionalización del trabajo que complementarían los saberes técnicos, y a la falta de visión de los propios artistas que “no supieron concebir una producción artística que dejara de depender del objeto, que se alejara de la galería. [...] y alejados por condición de clase, por accidente histórico o por lo que fuera, de todo involucro en el acontecer político.”<sup>367</sup> De acuerdo con esto, la preocupación principal del seminario está en el desconocimiento de la potencia de la asociación gremial de los artistas, de las posibilidades de subsistencia profesional y, particularmente, la separación del proceso de producción artística de la difusión y distribución, que arrojan a los artistas a la sujeción de las presiones del limitado mercado.<sup>368</sup> *Pasos hacia la socialización del arte* apuntó a brindar alternativas de difusión y distribución de la obra estrechamente ligadas a sus procesos de producción.

Ehrenberg plantea a los artistas jóvenes no sólo la *producción* de objetos “para su distribución a través de los canales controlados por el capitalismo”,<sup>369</sup> sino a su vez *traducir* sus conocimientos como *servicios* en la docencia pública o privada, la promoción cultural especializada, asesorías y acciones comunitarias fuera de los centros urbanos. También alude a labores como diseñadores o escenógrafos para cine, teatro o danza; servicios gráficos y de ilustración para la industria editorial o el trabajo comprometido con organizaciones sindicales.<sup>370</sup>

---

<sup>367</sup> Ehrenberg, *op. cit.*, 4. Este planteamiento podría tener una lectura retrospectiva de autoafirmación política. Para 1982, Ehrenberg había vuelto a colaborar con Proceso Pentágono tras casi dos años de distancia y justo el 4 de julio de 1982, día en que firma el borrador del texto referido, se celebraron las elecciones para las cuales se presentó como candidato a diputado por el 36.º Distrito Electoral en el Distrito Federal por el Partido Socialista Unificado de México.

<sup>368</sup> *Op. cit.*, 5. Véase también Ulises Carrión, “¿Mundos personales o estrategias culturales?”, en *El arte correo y el gran monstruo* (México: Tumbona/Conaculta, 2013), 130.

<sup>369</sup> Ehrenberg, *op. cit.*, 6.

<sup>370</sup> *Ibid.* Como se planteó en el primer capítulo, elementos de este enfoque que reclama Ehrenberg a la academia se incorporaron desde el plan de estudios de 1966 en la ENAP, cuando se integraron herramientas pedagógicas para la enseñanza artística como psicología, didáctica y pedagogía de la enseñanza. El plan de 1966 le dio un mayor peso a herramientas de cálculo tipográfico, grabado industrial y nuevos materiales para ampliar la relación con las artes aplicadas iniciada en 1959 con la creación de la carrera de Dibujo publicitario. Nuevo Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM (1966), Descripción de carreras y cursos en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de acuerdo con los nuevos planes de estudios, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo

*Pasos hacia la socialización del arte* procura profundizar en alternativas a las tramas abordadas superficialmente en los programas oficiales. Como intervención en la academia resulta interesante por el contexto en el cual se plantea y la forma en que trata de articularlo con los debates epocales de la función social del artista. Esto genera una triangulación entre este rol social, la politización de la práctica en sus formas y las vías para asegurar las condiciones materiales de subsistencia que en el transcurso de la década trascendieron los límites del hacer de los artistas y recurrieron a diversos medios de difusión técnica y conceptual como en cursos, talleres y manuales.

### **El horizonte de los manuales**

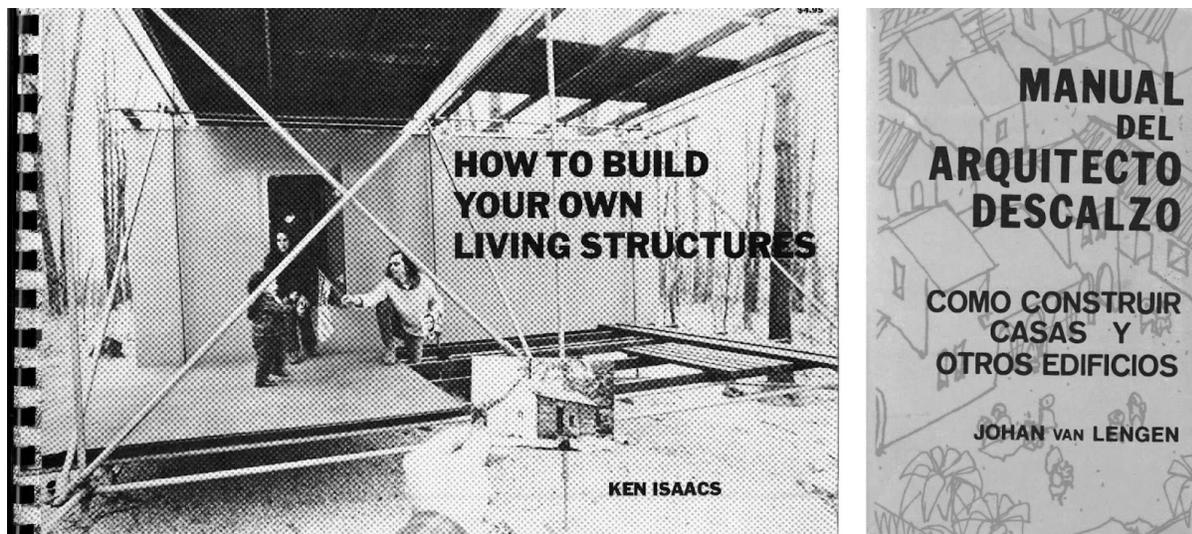
Durante la década de 1970, en la creciente de movimientos por los derechos civiles, antimilitaristas y ecologistas hacia la autosuficiencia, hubo un gran auge de manuales en alrededor del mundo. Algunos fueron inspirados en mayor o menor medida por el imaginario proyectual de la desaceleración propuesto por Richard Buckminster Fuller o la ruta de las herramientas convivenciales del imaginario crítico a la industrialización de Iván Illich.<sup>371</sup> Estos

---

Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. Expediente 3, y Plan de Estudios para la Escuela Central de Artes Plásticas (1958), Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. Expediente 2.

<sup>371</sup> Entre algunos de los más difundidos dentro de movimientos contraculturales del mundo anglófono encontramos títulos orientados al diseño de espacios habitables como *Culture Breakers: Alternatives & Other Numbers* (1970) y *How To Build Your Own Living Structures* (1974) de Ken Isaacs; *Domebook*, de Pacific Domes California (1971); *Charas, The Improbable Dome Builders*, de Syeus Mottel (1973) o *Garbage Housing*, de Martin Pawley (1975). Estos manuales que se produjeron principalmente en los Estados Unidos propusieron una ética de la autoconstrucción de orientación ecológica. A inicios de los años ochenta comenzaron a publicarse manuales de autoconstrucción en América Latina y el Caribe, como el *Manual del arquitecto descalzo*, de Van Lengen, que se sigue utilizando en escuelas de arquitectura alrededor del continente, o *Fresco gratis*, de Fernando Abruña (1981), orientado al ahorro energético en la construcción bioclimática en Puerto Rico. Hubo también otros manuales orientados a los medios de comunicación, como *Guerrilla Television*, de Michael Shamberg y la Raindance Corporation (1971).

recursos para la autonomía surgieron en un periodo de politización y auge del progresismo pedagógico y la desescolarización.<sup>372</sup>



Ken Isaacs, *How to Build your own Living Structures* (1974) y *Manual del arquitecto descalzo. Cómo construir casas y otros edificios*, de Johan Van Lengen (1981). Ambas publicaciones ponderan la autoconstrucción y la reutilización. No obstante, mientras Isaacs tiene un enfoque individualista, el de Van Lengen, coproducido en América Latina, se orienta al trabajo colectivo en la producción social del hábitat. Ambos, no obstante, son característicos de una visualidad propia de muchos manuales de la época, escasamente adornados, esquemáticos y basados en fotografías y dibujos descriptivos a línea y la mayoría de las veces impresos en blanco y negro. La forma de estos siguió principios de economía y claridad comunicativa, como ocurrió con los manuales producidos por Ehrenberg, los talleres de artes visuales de la Universidad Veracruzana o el Taller de Gráfica Monumental de la UAM Xochimilco.

El formato se utilizó como herramienta de enseñanza de las artes gráficas en esos años.

Entre los casos más significativos por la profusión de materiales es el departamento de Artes Visuales de la Universidad Veracruzana en Xalapa, a cargo de Carlos Jurado. Desarrollaron diversos manuales sobre técnicas alternativas de fotografía y grabado durante la segunda mitad de los setenta. Entre estos materiales didácticos se encuentra *Zeta*, una publicación periódica que revisó de manera extensa recursos técnicos alternativos para que los estudiantes pudieran fabricar las herramientas por sí mismos, como por ejemplo, cámaras fotográficas estenopeicas o experimentar con técnicas de impresión offset caseras. Otro caso relevante fue el Taller de

<sup>372</sup> Durante la época también se hicieron notorias la inclusión del huerto y la imprenta en las metodologías escolanovistas, que apuntaron a trazar alternativas educativas basadas en la equidad, la racionalidad energética y la práctica como vehículo principal de aprendizaje y socialidad en ámbitos formales y no formales. Casos influyentes son el de Celestin Freinet en Francia (divulgadas en México durante los setenta a través de la editorial Siglo XXI) u Otto Niemann en Uruguay.

Gráfica Monumental en la UAM Xochimilco en la Ciudad de México, donde realizaron varios materiales para brindar herramientas de comunicación a movimientos sociales, sindicatos y otras organizaciones populares. Los manuales sistematizaron y compartieron técnicas de mimeografía, serigrafía, elaboración de mantas o periódicos murales que procuraron resolver con recursos accesibles o susceptibles de fabricar en casa. La artista norteamericana Rini Templeton (1935-1986) contribuyó en el desarrollo de varios de estos materiales. Suyo es el *Manual de manuales* (o *Folleto de folletos*) que aborda problemas de la edición.<sup>373</sup>



Izquierda: *Zeta 3* (diciembre de 1976). Xalapa, Facultad de Artes Visuales, Universidad Veracruzana. Derecha: *Tecnología alternativa en el offset*. Xalapa: Facultad de Artes Visuales, Universidad Veracruzana, 1977. Colección de Jorge Pérez Vega. Los manuales de la Universidad Veracruzana fueron dispositivos de difusión de técnicas a la vez que espacios para la experimentación gráfica y visual. Cada uno de ellos tiene características distintas y recurren a las propias técnicas que comparten en sus páginas.

<sup>373</sup> De éste existen versiones preliminares fotocopiadas que abordan la planeación, diagramación, tipografía, revisión, técnicas de impresión y puntos críticos del proceso editorial.



Manuales del Taller de Gráfica Monumental, colecciones Autonomía y Cuaderno Divisional. UAM-Xochimilco, 1984-1987. Estos manuales son esfuerzos colectivos realizados en consenso entre estudiantes y profesores. El diseño, las ilustraciones y las técnicas utilizadas varían de acuerdo al momento en el que fueron elaborados. A pesar de ser cuadernillos modestos, dan cuenta de lo que se aprende dentro del propio taller.

Felipe Ehrenberg elaboró varios manuales a partir de 1974 y H2O contribuyó con algunos de gestión cultural, montaje de exposiciones y otras técnicas poco después del primer manual de producción editorial elaborado en 1980. Estos suman elementos reconocibles de los seminarios *Pasos hacia la socialización del arte* y *El arte de vivir del arte*. Se cuentan, por ejemplo, el *Manual de apoyo para animadores en casas de cultura: cómo empezar una sala de exposiciones* (1981), que se reeditó en 1987, cuando Ehrenberg tuvo un paso breve por la Dirección de Artes Visuales del recién creado Instituto Veracruzano de Cultura (IVEC).<sup>374</sup> Dentro de la Dirección de Promoción Cultural de la SEP elaboraron el *Manual de apoyo en las artes plásticas y la comunicación visual para promotores culturales* (1981) y *Decir las cosas pintando. Manual de apoyo al taller de pintura mural comunitaria*, coeditado con Alejandro Escalante, Jesús Galván y Maribel Rotondo como parte de los talleres de H2O (1982), así como el inconcluso *Manual del editor con huaraches* (1984).

El horizonte de los manuales es característico de una época en que se conjuntó el auge de tecnologías de reproducción accesibles con una necesidad urgente por la organización colectiva y la producción de medios autónomos. De algún modo, *Pasos hacia la socialización del arte*

<sup>374</sup> Ehrenberg fue invitado por Ida Rodríguez Prampolini, su directora fundadora (1987-1993).

fungió como una especie de manual vivo para compartir una metodología que proviene de la experiencia de Beau Geste Press y que en el marco de la persecución política de los años setenta en México y el acentuado centralismo capitalino toma un sentido peculiar cuya política está en la construcción de vías autónomas del hacer.

### **Mudar los marcos operativos: el editor con huaraches**

A principios de la década de 1980, los Talleres de Comunicación Haltos 2 Ornos compartieron herramientas de organización colectiva y gestión a través del taller editorial en una serie de seminarios de producción editorial en escuelas normales rurales en México. El propósito fue que se emplearan en distintos procesos productivos o de movilización política en ámbitos educativos. Los seminarios continúan con el propósito de *Pasos hacia la socialización del arte* de abrir otros canales de circulación mediática a través de publicaciones impresas para eludir la intermediación comunicativa y de organización –útiles en diversos procesos.

Para Ehrenberg, hacer libros, y que estos sean la obra, lleva a relacionarse con librerías, más que con galerías de arte, lo cual establece otro tipo de relaciones y formas de circulación.<sup>375</sup> Esto fue así en el marco de los seminarios para artistas visuales, sin embargo en el contexto rural, de casas de cultura y centros de readaptación social donde trabajó H2O, las relaciones y formas de circulación tenían un sentido distinto. Compartir herramientas utilizadas para elaborar

---

<sup>375</sup> Martha Gever, “Art is an Excuse”, 14. Para contrastar su entusiasmo, habría que tomar en cuenta el debate alrededor de los múltiples y los libros de artista como garantes de fuga de la intermediación del campo artístico que tuvo lugar durante los setenta. Lucy Lippard advertía en 1977 que el aumento de la popularidad de los libros de artista entre los coleccionistas lo llevarían de vuelta a ocupar su lugar como un producto suntuario. Para ella, la potencia de las publicaciones hechas por artistas menguó al ser la mayoría demasiado experimentales y vanguardistas, por lo tanto inaccesibles para los lectores fuera del mundo del arte. Ulises Carrión por su parte, criticó la idea de que los libros de artista debían ser capaces de alguna manera de subvertir el sistema de galerías. La paradoja recurrente de las fugas del campo del arte que Lippard advierte en los libros de artista, así como el posicionamiento de Carrión, se enmarcan en debates que evidentemente tienen otras articulaciones en el México rural e incluso en la incipiente escena de autoeditores de la Ciudad de México. Lucy Lippard, “The Artist’s Book Goes Public”, en *Art in America* (enero-febrero, 1977); Ulises Carrión, “Obras-libro revisitadas” [1979], en *El nuevo arte de hacer libros* (México: Tumbona ediciones, 2012), 75-106. Para una revisión más amplia de este problema, véase Adema y Hall, “La naturaleza política del libro”, 35-96.

publicaciones entre no artistas modificó los objetivos técnicos y conceptuales. La autoedición se tornó en pretexto para enfocarse en cómo formar grupos y organizar la producción para asegurar estructuras autónomas de circulación de contenido.<sup>376</sup> Este enfoque en el trabajo colectivo cobró más fuerza a inicios de la década de 1980, cuando el grupo preparó el manual *El libro. Cómo hacerlo y cómo usarlo usando el mimeógrafo*, para escuelas normales rurales del país.<sup>377</sup>

La práctica pedagógica de H2O durante los primeros ochenta basada en facilitar procesos productivos y organizativos diversos ya aparecía sugerida en el programa de *Pasos hacia la socialización del arte*. Al trasladarse a las escuelas normales, se incorporaron objetivos como brindar herramientas para enfrentar el *colonialismo cultural* y el *etnocentrismo*, así como contrarrestar la dependencia de los *centralismos* metropolitanos y regionales desde la práctica editorial.<sup>378</sup> La apropiación y el uso de herramientas de reproducción técnica buscó equilibrar la balanza y descentralizar la comunicación. El cambio de las condiciones de producción de Ehrenberg en el contexto rural de Xico sumó a esta interrogante.<sup>379</sup> Su experiencia migrante le permitió reconocer el peso de los relatos metropolitanos y el sentido de déficit permanente que se reproducía frente a la hegemonía del etnocentrismo noroccidental.<sup>380</sup> Reconocer este peso desde una posición periférica le dio otro sentido al planteamiento del arte como un servicio, idea presente en la organización de Beau Geste Press, que en el objetivo de multiplicar las voces de

---

<sup>376</sup> Gevert, “Art is an Excuse”, 14. Vale mantener presente las referencias a Rudolf Rocker, Mikhail Bakunin o Piotr Kropotkin en relación con el énfasis en la organización colectiva no jerárquica.

<sup>377</sup> H2O comenzó a trabajar en normales rurales en un momento en el cual estos centros educativos –históricamente estigmatizados como focos guerrilleros– estaban en el ojo de los aparatos represivos del Estado. En 1974 fue asesinado Lucio Cabañas, maestro egresado de la Normal Rural Isidro Burgos, en Tixtla, Guerrero. De ahí egresó también Genaro Vázquez, iniciador de la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR), perseguido por la DFS y muerto en circunstancias extrañas en 1972. Sobre las escuelas normales rurales, véase Alicia Civera Cerecedo, *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales* (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2004).

<sup>378</sup> Esto evidentemente es complicado, tratándose de instructores externos financiados por la SEP. Ernesto Molina ha planteado que, al menos durante sus primeras visitas, los talleristas eran vistos con sospecha por los estudiantes. Entrevista con Ernesto Molina (20 de mayo de 2021). Véase también Ehrenberg, “Indicaciones hacia la autoadministración del productor plástico”.

<sup>379</sup> Ehrenberg, “East and West — the Twain do Meet.”, 133.

<sup>380</sup> Ehrenberg, *op. cit.*, 136.

las normales rurales y cuestionar desde la práctica el relato único, tuvo otras implicaciones.<sup>381</sup>

En las normales rurales, a cierta distancia de la obra artística, al compartirse con grupos de estudiantes que vivían en las escuelas y tenían el taller a su disposición se generó un espacio de socialización constante de diálogo en el cual no era la obra personal o colectiva, sino la comunicación lo que se ponderó.<sup>382</sup>

Los seminarios de H2O en normales rurales buscaron equilibrar la balanza al abrir marcos discursivos y de historización propios y localizados, así como establecer las condiciones para la autonomía de los grupos editoriales en la toma de decisiones.<sup>383</sup> Es notable el énfasis en establecer relaciones concretas en plantel de la escuela normal, sus alumnos y sucesos, así como con otras normales, que tuvo el propósito de reforzar el contrapeso frente a los medios de comunicación masiva, pero también hacerse visibles a través de distintas redes para hacer un contrapeso frente a las direcciones de las escuelas y la SEP, con quienes solía haber relaciones ríspidas.<sup>384</sup>

La descentralización se buscó a través de elementos que provienen de la experiencia de Beau Geste Press, como la importancia de la administración, la elaboración de bases de datos y el uso táctico del correo postal.<sup>385</sup> Irónicamente, los elementos que permitieron la

---

<sup>381</sup> Ehrenberg planteó en diversos momentos que fue la intuición lo que guió sus decisiones como artista. Habría que considerarlo al leer su posición respecto a la dependencia de los países periféricos, el colonialismo cultural y el trabajo colectivo –en muchas ocasiones contradictoria–; potente en su actividad docente, aunque sinuosa y a modo en su producción individual y la relación que tuvo con la práctica artística colectiva durante la época.

<sup>382</sup> Véanse “Siete acotaciones al margen”, la entrevista de Martha Gever, “Art is an excuse” o “East and West — The Twain do Meet”.

<sup>383</sup> Felipe Ehrenberg, notas mecanografiadas sobre el *Manual del editor con huaraches*, 16. Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM.

<sup>384</sup> Felipe Ehrenberg, Santiago Rebolledo, Marcos Límenes y Ernesto Molina, *El libro. Cómo hacerlo y cómo usarlo usando el mimeógrafo* (México: Dirección General de Promoción Cultural, SEP, 1980), 3.

<sup>385</sup> Las habilidades administrativas de David Mayor en Beau Geste Press fueron de suma importancia para la cooperativa. Su perseverancia en la elaboración de bases de datos y el envío de correo permitieron mantener la rentabilidad de la editorial durante esos años. Pradilla, *Un modelo de organización colectiva*, 100-101. En 1974 Beau Geste Press anunció la descentralización de la editorial en el número de *Schmuck* dedicado a Checoslovaquia editado por Milan Knížák (1974). El intento de descentralización ocurrió tras la separación y partida de Ehrenberg y Hellion. David Mayor continuó con algunos títulos pendientes junto con Terry Wright y Takako Saito hasta 1976. Vania Macías Osorno, “Schmuck y la Beau Geste Press: todos somos uno”, en *Reflexiones marginales*, 41 (30 de

descentralización en el Reino Unido, fueron insuficientes al momento de intentar descentralizar a la propia editorial, que no sobrevivió sin la relación cotidiana que Hellion pone en el centro cuando narra los años en Devon.<sup>386</sup>

El programa de H2O en normales rurales tuvo la intención de conformar redes descentralizadas de circulación de publicaciones entre escuelas normales y casas de cultura. El propósito fue que estas redes no pasaran por los canales habituales y, de ser posible, tampoco a través de la institución que financiaba los seminarios. El plan consistió en utilizar la infraestructura de estas instituciones para establecer archivos y bibliotecas de editoriales mimeográficas, así como un esquema logístico de circulación que no tuvieran a la Ciudad de México como paso obligado.<sup>387</sup>

El programa piloto de H2O comenzó en 16 escuelas a principios de 1980 en sedes como la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, en Tiripetío, Michoacán; la Escuela Normal Rural Mactumactzá, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, en

---

septiembre de 2017), reflexionesmarginales.com.mx/?s=Beau+Geste y Alice Motard (ed.), *Beau Geste Press* (Bordeaux: CAPC, 2020).

<sup>386</sup> La artista y editora Martha Hellion considera que la casa en Clyst Hydon donde se estableció Beau Geste Press fue un centro de residencia para artistas en donde además de publicaciones se realizaban obras performáticas en un contexto cotidiano. Sin duda, su trabajo en esta comunidad fue fundamental para que la comunidad editorial funcionara como un espacio que recibió a una diversidad de personas como Ulises Carrión, Cecilia Vicuña, Carole Schneemann, Michael Nyman o Robert Filliou, y acompañarles en la realización de obra en forma de publicaciones. Para Hellion, la casa fue un espacio con “las actividades de trabajo editorial y de la vida cotidiana grupal totalmente integradas. [...] se publicaban ideas, textos libres, imágenes cuyo soporte oscilaba entre hojas en sobres, engrapadas, dobladas o en forma de libros.” Martha Hellion (ed.), *Ulises Carrion: ¿mundos personales o estrategias culturales?* tomo II. Madrid: Turner, 2003, 15-16. Martha Hellion, entrevista en “El arte del libro, una mirada femenina. Las letras como transgresoras de fronteras”, *Vindictas*. México: TV UNAM, 5 de julio de 2020, en [youtu.be/da\\_9xfUUzI4](https://youtu.be/da_9xfUUzI4).

<sup>387</sup> En noviembre de 1979, Ehrenberg asistió a un encuentro editorial en Rochester, Nueva York en el que coincidió con Judith Hoffberg, librera y editora de la revista *Umbrella*. En el encuentro, Hoffberg habló de cooperativas de editores y redes de comunicación entre productores. El encuentro reforzó el énfasis del artista en las redes alternas de distribución, así como en el trabajo bajo estructuras cooperativas que apuntaron a imaginar una industria pequeña controlada por los productores. Felipe Ehrenberg, “opciones para editores independientes de libros de arte: reporte de un congreso. Mecanuscrito para la revista *Artes Visuales* (enero 1980), 3. Fondo Felipe Ehrenberg. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM. En ese esquema el INBA sería un nodo más de una amplia red de comunicación, y no un emisor centralizado, como hasta entonces. Ehrenberg, Intervención en la Reunión de promoción cultural y educación artística, turno 5, hojas 1 y 2. El proyecto de redes descentralizadas no se logró llevar a cabo.

Ayotzinapa, Guerrero; la Escuela Normal Rural Benito Juárez, en Panotla, Tlaxcala o la Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza de Mexicali, Baja California.

Las sesiones de trabajo se organizaron en tres módulos de una semana de duración cada uno, que se separaron por intervalos de un mes.<sup>388</sup> Los prospectos editores realizaban una publicación colectiva durante el primer módulo del seminario para familiarizarse con las herramientas y etapas del trabajo editorial. Éstas solían componerse de poemas, textos cortos y dibujos realizados con el propósito de familiarizarse con el stencil, el mimeógrafo y las técnicas básicas de encuadernación. Durante esa primera semana se definían también los principios organizativos de una editorial. La segunda visita se concentraba en formalizar una editorial escolar en algún espacio adecuado para tal propósito dentro del plantel. Parte importante de este proceso implicaba gestionar que las autoridades de la normal facilitaran un aula, bodega u otro espacio subutilizado dentro de las instalaciones escolares. Se realizaba una evaluación del grupo para discutir acerca de la organización cooperativa y, si había las condiciones adecuadas, fundar una bajo un acuerdo firmado mediante acta constitutiva. Para darle la mayor formalidad posible a la fundación de la editorial, se procuraba realizar un evento público al cual se invitaba a toda la escuela para visibilizar a los editores frente a los demás alumnos, la dirección del plantel y generar el reconocimiento y la corresponsabilidad entre estudiantes y autoridades. Una vez conformada la cooperativa, dos de los puntos centrales consistían en elaborar un plan de trabajo a mediano plazo e iniciar con una publicación periódica, y así como darle una actividad constante al equipo editorial. Durante la última visita, se daba seguimiento al desarrollo de la cooperativa, sus avances prácticos y organizativos. Así mismo se enfocaban en compartir estrategias de financiamiento y distribución, dos de los elementos centrales de la metodología urdida desde

---

<sup>388</sup> Ehrenberg, notas mecanografiadas sobre el Manual del editor con huaraches, 4, 7.

*Pasos hacia la socialización del arte.*<sup>389</sup>

La estructura del manual de apoyo se dividió en una introducción general; introducción a la mimeografía; el grupo editorial y la edición; la política editorial y el trabajo colectivo; diagramación y asignación de contenido; elaboración de stencils, así como trucos y efectos para el picado; distintos tipos de mimeógrafo, su manejo y los principales problemas a los que se enfrenta el impresor; elección y manejo de papel y tinta; compaginación; encuadernación y una sección amplia acerca de estrategias de distribución y financiamiento.<sup>390</sup>

Esa estructura básica se replicó de diversas formas durante la época entre distintos colectivos de artistas, comunicadores y diseñadores activistas en el país, como el *Folleto de folletos* de Rini Templeton o el manual de mimeografía del TGM, quienes diseminaron técnicas sencillas de producción editorial que aprovecharon la disponibilidad y el paulatino abaratamiento de técnicas comerciales.

La particularidad del modelo del editor con huaraches está en el énfasis en la organización estratégica: en primer lugar, el asegurar el funcionamiento sucesivo de la cooperativa editorial al fomentar la transmisión del conocimiento al interior y mediante la incorporación de estudiantes interesados. Con este propósito, procuraron integrar a maestros de las normales que pudieran dar continuidad al proyecto e invitar a alumnos nuevos con interés en procesos colectivos de comunicación. Un segundo punto es el énfasis en la estructura horizontal y el reparto equitativo de funciones y tareas, lo cual buscó fortalecer las relaciones de corresponsabilidad entre los miembros de la cooperativa.<sup>391</sup> En tercer lugar, los eventos protocolarios realizados públicamente en los planteles con la participación de autoridades de la escuela formaron parte central de la estrategia de consolidación de las editoriales basada en el

---

<sup>389</sup> Ehrenberg, notas mimeografiadas sobre el Manual del editor con huaraches, 7-8.

<sup>390</sup> Véase Pradilla, *Un modelo de organización colectiva*.

<sup>391</sup> Ehrenberg, Intervención en la Reunión de promoción cultural y educación artística, turno 3, hoja 4.

compromiso público. En ese sentido, la visibilidad buscaba garantizar la permanencia de los espacios cedidos y el apoyo en los suministros. Por último, se buscó conseguir las herramientas, el mobiliario y los espacios de trabajo dentro de los planteles de las escuelas, que por lo general solían tener aulas disponibles, mesas, mimeógrafos o guillotinas en desuso que se reparaban o acondicionaban para darle vida al grupo editorial.<sup>392</sup>

### **Conclusión: la autonomía como eje de la socialización**

Los talleres de labor editorial coordinados por H2O conformaron dispositivos localizados de imaginación política en el ámbito comunitario y facilitaron narrativas fuera del dominio de los canales y los discursos hegemónicos.<sup>393</sup> Éstos se basaron en construir sus propios medios, una práctica que –al igual que en la autoconstrucción de la vivienda– funge como vehículo social para imaginar sobre la marcha los procesos autónomos y cooperativos de organizar la vida de una comunidad. Las actividades de H2O sumaron estrategias que se fugan de los marcos ortodoxos de la participación política y la producción artística al insertarse en procesos de enseñanza comunitaria. Los desplazamientos artístico-políticos del manual son, en ese sentido, sensiblemente distintos a aquellos movidos por la militancia que presentamos en los capítulos anteriores. Ni Ehrenberg, ni los demás miembros de H2O tuvieron una postura política pública o vínculos militantes con organizaciones políticas. Se ha dicho –y el propio Ehrenberg lo sostuvo en varias ocasiones– que su práctica fue cercana a los principios del socialismo libertario, los cuales adoptó con desparpajo y los condujo a través de la práctica pedagógica hacia herramientas no prescriptivas.<sup>394</sup>

---

<sup>392</sup> *Op. cit.*, turno 4, hoja 1.

<sup>393</sup> Pradilla, *Un modelo de organización colectiva*, 16.

<sup>394</sup> Ehrenberg contendió por una diputación en la Ciudad de México por el PSUM en 1982, mas nunca militó en el partido, como tampoco en el PCM. La participación política de Ehrenberg solía definirse en primer lugar por sus intereses personales. Declaró en varias ocasiones que su influencia política estaba fincada en el anarcosindicalismo.

El sentido de la socialización del arte que proponen los seminarios y el manual de apoyo de labor editorial con mimeógrafo produjeron espacios porosos entre el trabajo de la cultura, los medios de comunicación y la organización cooperativa. Al trasladarse a escuelas normales, plantearon entramados relacionales en los cuales las publicaciones son articuladoras de distintos procesos organizativos, de comunicación u ocio.

De entre los casos abordados en esta tesis, los distintos talleres informales y seminarios de producción editorial con mimeógrafo organizados por Ehrenberg son posiblemente los que más repercusiones tuvieron en el campo artístico y las prácticas de sus contemporáneos. El enfoque en eludir los mecanismos coercitivos del campo al utilizar estrategias que permitieran autonomía a los artistas puede reconocerse entre miembros de grupo Suma como Santiago Rebolledo y Gabriel Macotela, en la práctica de Oliverio Hinojosa o Leticia Ocharán, en Ediciones La Cocina, Mesa de Madera o el Centro de libro de artista y arte correo, El Archivero, que Yanni Pecanins, Armando Sáenz y Macotela coordinaron durante los ochenta en la ciudad de México. Son más difíciles de rastrear los efectos de los talleres en normales rurales, casas de cultura y centros de readaptación social, sin embargo esa opacidad es parte de las condiciones de un programa que buscó eludir mecanismos disciplinarios del campo artístico hegemónico, así como de las relaciones centralizadas de distribución. La construcción de redes translocales implicó sobre todo que no necesitaron pasar por la mirada metropolitana. La mayoría de personas que participaron en los talleres eran futuros profesores de educación básica y media, promotores culturales y algunos artistas. Es común encontrar a una gran cantidad de personas que hicieron algún curso con Ehrenberg, cuyos aprendizajes desbordaron más allá del régimen expositivo hacia la educación rural en todo el país y entre promotores en diversas ciudades. Estos

---

Véase Gever, "Art is an Excuse", 17. Ehrenberg trabajó en la adolescencia en una imprenta con el tipógrafo Ramón Baqué, un anarcosindicalista catalán exiliado con quien conoció textos de la tradición anarquista. Pradilla, *Un modelo de organización colectiva*, 111-112.

se materializaron en la impresión de boletines y folletos ilustrados o periódicos escolares, así como en la profesionalización por la vía cooperativa de grupos de promoción cultural.

Las fisuras que Ehrenberg reconoció en el aprovechamiento de las tecnologías de reproducción disponibles en el mercado implican no sólo arrojar un nuevo repertorio de herramientas para artistas, sino aportar una dimensión más amplia a la idea de sortear la mediación institucional desde la autodeterminación económica y creativa. El mimeógrafo cargó con esta noción, pero adherir sus sentidos a las estrategias cooperativas aportó una dimensión radical de autonomía que contribuyó a elaborar imaginarios contextuales que escapan al registro más persistentes en testimonios sueltos.

El vuelco del artista como profesor, en primer momento necesario como estrategia de subsistencia, abona a la idea de la educación como espacio y foco de iniciativas o provocación que sugiere modos de intervención en la realidad. Esto lo hacen al compartir herramientas flexibles y no prescriptivas como soportes editoriales, expositivos o narrativos para contar historias y repensarnos en contextos específicos.

*Pasos hacia la socialización del arte* abrió la discusión alrededor de eludir al museo, el mercado y la crítica, pensar fuera –incluso– de los supuestos expositivos de la práctica artística, pero también trazó la ruta hacia el horizonte de los manuales como formas de compartir metodologías y esquemas organizativos susceptibles de utilizarse en contextos muy diversos. Pese a que no se pensaron en esa apertura, se trató de herramientas que no prescriben su uso. El mimeógrafo, su construcción e insumos, así como las estrategias básicas del cooperativismo y la organización de redes tenían la flexibilidad suficiente para ser incorporadas a una diversidad de prácticas. Esta es una de las potencias de los cursos y seminarios de Ehrenberg y H2O, que no ciñeron los conocimientos que compartían a un ámbito de acción específico. Sólo compartieron

sus principios conceptuales –y técnicos– para utilizarse en diversos contextos de producción.

El editor con huaraches fue el punto más radical del vuelco educativo de Ehrenberg. Lejos de las expectativas del campo artístico, las herramientas de autoedición se abrían a una gran cantidad de posibilidades materiales y organizativas.

El desplazamiento del sentido social del arte hacia la autonomía creativa y operativa es atípico en las acepciones habituales durante la época en el centro del país, sin embargo es también uno de los elementos que permiten que este recurso educativo funcione mejor en diferentes contextos, pues es su principio organizativo y no la adherencia a la esfera artística o sus narrativas lo que se pondera.

## 5. Pensar *en y desde* el entorno Grupo Germinal (1977-1982)

Entre 1977 y 1978, integrantes del grupo Germinal, una iniciativa de estudiantes de la Escuela de Pintura y Escultura *La Esmeralda*, conformada por Mauricio Gómez Morín, Yolanda Hernández, Carlos Ocegüera, Silvia Ponce y Orlando Guzmán,<sup>395</sup> desarrollaron un método de enseñanza artística para jóvenes durante viajes realizados en dos veranos distintos a Escuinapa, Sinaloa. En 1979 sistematizaron el método para compartirlo con maestros de educación básica en un programa de promotores culturales del INBA en Chihuahua. Su objetivo general fue estimular la creatividad y sensibilidad de niñas y niños a través de la experimentación con técnicas y materiales al situar la creatividad en el contexto socioeconómico local. También tuvo el propósito de proporcionar experiencias y herramientas prácticas alrededor de la educación artística al grupo, deficiente en los programas de la escuela.<sup>396</sup>

Germinal se gestó alrededor de la autoeducación para resarcir vacíos de la educación artística formal. Sus estrategias fueron la organización de círculos de estudio, conferencias, proyecciones cinematográficas, eventos solidarios con los procesos revolucionarios en Nicaragua y El Salvador, así como un periódico mural en los pasillos escolares. En estas actividades, realizadas en *La Esmeralda* como estudiantes, participaron otros compañeros durante los primeros ciclos.<sup>397</sup> Leído desde sus motivaciones y prácticas, el origen del grupo enarbola una

---

<sup>395</sup> La mayoría formaban parte de la generación 1975-1979, Gómez Morín, de la siguiente. En algunos documentos aparecen también Joaquín Conde y Ana Cecilia Lazcano como miembros intermitentes del grupo. Durante los años setenta, *La Esmeralda* se encontraba en la colonia Guerrero de la Ciudad de México.

<sup>396</sup> Para Gómez Morín, así como otros miembros del grupo, la educación fue central en lo individual y grupal. Pintar, leer y discutir se volvieron elementos de un proceso de desarrollo basado en aprender al hacer, aprender para enseñar a partir de las herramientas artísticas bajo una ética de enseñar aprendiendo. Mauricio Gómez Morín, “De los esmeraldinos años setenteros o del valor latente de las semillas”, en *Discurso Visual* (diciembre de 2015), 93.

<sup>397</sup> De acuerdo con Yolanda Hernández, entre quienes se sumaron a estas actividades y viajaron el primer año a Escuinapa, se encontraban el pintor Sergio Hernández, César Vila, Edmundo Rivas, Joaquín Conde, Jesús Castruita, Roberto Parodi, Germán Venegas, Roberto Ferreira, Isabel Geffroy, Georgina Quintana, Elena Villaseñor y Cuauhtémoc Venancio. Entrevista con Yolanda Hernández y Carlos Ocegüera (25 de abril de 2018) y Yolanda Hernández, “Germinal, revisión retroactiva”, dentro del seminario *Contrapedagogías. Militancia y práctica artística en los setenta*. Sala de Arte Público Siqueiros, 6 de noviembre de 2020.

concepción distinta del arte, o como lo han defendido desde hace tiempo, del trabajo de la cultura.<sup>398</sup> Se concentraron en complementar las deficiencias en la propia formación artística.<sup>399</sup> Esta atención en la autoeducación, como ellos mismos plantearon durante la época, tuvo como objetivo la pedagogía artística, la cual asumieron como una parte central de la práctica de los artistas.

Como hemos visto a lo largo de los capítulos anteriores, la educación es central a la práctica de redistribución de los medios de producción artística y al desplazamiento de sus sentidos durante la década de los setenta y parte de los ochenta en el centro del país. El enfoque de Germinal presenta un sesgo distinto en tanto, a diferencia del rol de la educación en varios de sus contemporáneos, la pedagogía adquiere un lugar central como parte de la práctica, al igual que la autogestión académica como gestores de su propia formación.<sup>400</sup> En Germinal, educación y gestión dejan de ser actividades que ocurren en los márgenes de la producción artística para colocarse en el centro.<sup>401</sup> En su práctica se reconoce un sentido del trabajador de la cultura como gestor y agitador que opera más allá de la organización de proyectos expositivos o la intervención en contextos no especializados mediante montajes, carteles o murales.<sup>402</sup> Estas dos peculiaridades de la forma en que se enuncian y trabajan los artistas esbozan el reclamo del lugar

---

<sup>398</sup> Esto se debe su participación dentro del FMGTC, pero también como parte del reconocimiento y adhesión al proyecto histórico de asociación artística de las izquierdas en el centro del país. Véase “Grupo Germinal”, en *Arte-Luchas Populares en México*, 15-17, y “Germinal (Grupos: autodefiniciones)”, en *Artes Visuales* 23 (enero de 1980), 30-31.

<sup>399</sup> Esto ha sido un reclamo histórico de los estudiantes de las escuelas de artes en el país, cuyos programas académicos siempre parecen quedar en deuda con las expectativas de los estudiantes. Véase, por ejemplo, los capítulos uno y dos del presente volumen, en donde se plasman desde distintos derroteros, pugnas con los planes y programas de estudio vigentes dentro de la universidad. Durante la época, La Esmeralda vivía un proceso de ajustes a los programas de estudio que resultaron insuficientes para las demandas estudiantiles.

<sup>400</sup> Recordemos, por ejemplo, cómo para Ehrenberg, la gestión en su proyecto de socialización está vinculada a asegurar condiciones materiales de trabajo adecuadas para los productores culturales.

<sup>401</sup> El grupo reconoce que, aunque tal vez no habían leído a Revueltas, el espíritu y los debates del sesenta y ocho estaban presentes en su práctica autogestiva. Gómez Morín, *op. cit.*, 90.

<sup>402</sup> Esto último lo desarrollaron de manera profusa a través de la actualización del mural mediante la manta transportable y coyuntural a las movilizaciones sociales. Para una descripción generosa de esta vertiente de la práctica del grupo, véase Tania Elizabeth José Alavez, *¡Preparen, apunten, pinten! La producción de mantas del grupo Germinal*. Ensayo académico de maestría. Posgrado en Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (2016).

de gestores y educadores como roles paradigmáticos de la práctica artística en sus desplazamientos a lo largo de la década de 1970.

Este capítulo tiene por objetivo profundizar en las implicaciones de las incursiones del grupo en la pedagogía, su articulación como práctica artística a través de procesos educativos concretos y la relación entre la alfabetización concientizadora y la comunicación visual como procesos eminentemente políticos. Así mismo, delinea algunas de las narrativas que se han ampliado a partir de estas experiencias de enseñanza en abordajes posteriores, como su participación en la retaguardia de la alfabetización en Nicaragua tras el triunfo de la Revolución Sandinista y la conformación del Taller de Gráfica Monumental (TGM) en la UAM Xochimilco como un espacio de enseñanza y acompañamiento a movimientos sociales en la construcción de herramientas mediales.

En años recientes tanto Yolanda Hernández, como Tania José Alavez han elaborado trabajos académicos generosos en detalles descriptivos acerca de la práctica del grupo entre 1977 y 1984. José Alavez se ha enfocado en la elaboración práctico-discursiva de *Germinal* alrededor de las mantas desde una perspectiva pedagógica autogestiva,<sup>403</sup> Hernández ha aportado su versión como protagonista e insistido en el lugar del arte como herramienta de conocimiento y de la educación artística como una política de relación donde se puede contribuir en la formación de sujetos críticos y localizados.<sup>404</sup> Estos documentos se suman a las perspectivas más generales elaboradas anteriormente por Cristina y Alberto Híjar,<sup>405</sup> así como a aportes puntuales de Gómez Morín, Ocegüera y Hernández acerca del carácter autoformativo de su práctic. Esta motivación

---

<sup>403</sup> Parte de localizar la práctica artística colectiva de los setenta en general y la de *Germinal*, en particular desde el debate abierto por José Revueltas alrededor de la autogestión académica y cómo puede leerse desde la forma en que el grupo toma las riendas de su propio proceso de formación. José Alavez, *¡Preparen, apunten, pinten!* Véase la introducción para una discusión más amplia acerca de los conceptos de autogestión y autonomías académica en Revueltas, textos que fueron publicados en 1978.

<sup>404</sup> Yolanda Hernández, *El grupo Germinal. Testimonio del arte en México*. Tesis para optar por el grado de Doctora en Artes y Diseño. Facultad de Artes y Diseño, UNAM (2021), 12.

<sup>405</sup> Cristina Híjar, *op. cit.*, Alberto Híjar, *Frentes, coaliciones y talleres*.

central se desbordó en sus proyectos educativos y de acompañamiento en México y Nicaragua, además de la elaboración de mantas, que propusieron como actualizaciones portátiles de la tradición mural en contacto estrecho con las circunstancias históricas populares.<sup>406</sup> La bibliografía ha contribuido a definir en rasgos generales las actividades del grupo y sus desbordes en la experiencia nicaragüense y la formalización de sus ideas pedagógicas en el TGM.<sup>407</sup> El énfasis en la historiografía general se ha inclinado por la materialidad de su práctica objetual en la manta, así como por su participación como parte del FMGTC.

En este capítulo nos interesa concentrarnos en la intención expresa del grupo de “desarrollar herramientas y habilidades para formar sujetos críticos de su realidad capaces de transformarla”.<sup>408</sup> Como abundaremos más adelante, este planteamiento definió las articulaciones de la práctica del grupo como artistas-profesores, la cual dista mucho de ser una actividad secundaria a la producción de obra. Se trata de una forma central de su trabajo y una materialización concreta de su pensamiento artístico-político.<sup>409</sup> El grupo consideró las herramientas de la educación artística como vías de conocimiento de la realidad en contexto; como una forma de preguntar acerca del mundo y nuestras condiciones materiales de existencia. Los miembros de Germinal encontraron en la educación el lugar de la praxis artístico-política que apuntó a reorganizar el proceso de producción-circulación del trabajo de los artistas hacia actividades no expocéntricas que tampoco estuvieron atrincheradas en la instrumentalidad

---

<sup>406</sup> “Germinal (Grupos: autodefiniciones)”, 31.

<sup>407</sup> Ocegüera y Gómez Morín iniciaron el TGM dentro de la carrera de Diseño de la Comunicación Visual. Tras mudarse Ocegüera y Hernández a Aguascalientes, quedó sólo Gómez Morín trabajando durante la década de los ochenta junto a José Eduardo Juárez.

<sup>408</sup> Hernández plantea que con los talleres no tuvieron la intención de formar artistas, sino utilizar las herramientas de la pedagogía artística para formar sujetos críticos. Hernández, *El grupo Germinal*, 112.

<sup>409</sup> El trabajo en mantas –murales transportables– del grupo ha sido el más documentado dada su materialidad concreta y la posibilidad que brinda de encajar en una narrativa visual adscrita a la propaganda y el arte politizado, incluso en la trama histórica del muralismo en el país, sin embargo, como la misma Hernández plantea, el origen y motivo central del grupo estuvo orientado en primer lugar por la educación artística. Hernández, *El grupo Germinal*, 103.

propagandística del panfleto. Avanzaremos sobre estos puntos que imbrican la pedagogía artística y la autogestión como prácticas organizadas en función del objetivo de impulsar la creatividad y la comunicación popular críticas.<sup>410</sup>

### La educación al centro

La genealogía de Germinal y su inscripción en el movimiento grupal de los años setenta es, por lo menos, atípica. Insistieron en su interés por enfocarse en la educación como elemento central de la práctica en el contexto de las narrativas grupales de finales de la década como la agrupación más joven del FMGTC. Estas circunstancias les permitieron orientar, tal vez con más claridad, su lugar como trabajadores de la cultura al tener la posibilidad de contrastar su hacer con el de otras agrupaciones más longevas reunidas en el frente –formadas en un *ethos* moderno del artista y deudos, a pesar de todo, de su lógica jerárquica patriarcal. Con la invitación a participar en la retaguardia de la alfabetización del proceso de reconstrucción posrevolucionario en Nicaragua, los miembros de Germinal incursionaron en una experiencia cada vez más alejada de los marcos discursivos del campo artístico que les inscribió en primer término junto a otros colectivos artísticos en la Ciudad de México que seguían en mayor o menor medida pensando en términos de obra.<sup>411</sup> El grupo apostó por construir sus propias herramientas y su propia práctica del trabajo de la cultura indisociable de su posición política.

---

<sup>410</sup> “Germinal (Grupos: autodefiniciones)”, 31.

<sup>411</sup> Germinal, además de algunos otros miembros del TAI, fue la única agrupación propuesta por Híjar para contribuir en el proceso de reconstrucción tras la Revolución Sandinista en Nicaragua. La práctica del grupo probablemente condensó para Híjar el deseo de afectar el proceso de producción-circulación del trabajo artístico que se proponía desde la declaración de principios del frente. Vale la pena insistir en la distancia generacional que marca la relación entre los miembros de Germinal y otros agentes participantes del FMGTC. Miembros del grupo Mira, por ejemplo, tenían diez años de haber egresado de San Carlos mientras los integrantes de Germinal seguían estudiando en *La Esmeralda*. Este promedio de ocho o diez años de distancia incidió en la posición frente a la práctica artística y su articulación política de forma significativa. Mientras para otras agrupaciones como Proceso Pentágono o Mira la educación fue parte de otras actividades entre las que se contaba la producción de obra instalativa, obra en papel o múltiples que se presentaban en marcos ortodoxos de la tradición expositiva, Germinal se enfocó en gran medida en la educación y la elaboración de mantas para movilizaciones sociales.

En 1976 organizaron un círculo de lectura que comenzó con literatura realista francesa.<sup>412</sup> Cada semana o dos se reunían a comentar los textos y realizar ejercicios artísticos a partir de estos. Las reuniones tenían el propósito de posibilitar espacios de encuentro entre a un nutrido grupo de estudiantes insatisfechos con el programa académico de la escuela.<sup>413</sup>

De acuerdo con Hernández y Gómez Morín, los cursos teóricos en *La Esmeralda* eran deficientes; principalmente historia del arte, filosofía y pedagogía, por lo que exigieron mejores herramientas pedagógicas.<sup>414</sup> El reclamo es relevante en tanto pone a la educación artística a la par de otros conocimientos técnicos de la formación disciplinaria en un campo que suele considerarla secundaria y alejada de la creación individual –del *ethos* del artista moderno. Esta exigencia supone la relocalización de la pedagogía artística como una labor central de la práctica de los artistas. El interés en la formación pedagógica se enfrentó constantemente a los vaivenes de la adecuación a destiempo de los planes de estudio, que históricamente tienden a quedar en deuda con las necesidades coyunturales de los estudiantes.<sup>415</sup> Esta urgencia se sumó a los cambios del paradigma artístico cuyos debates se agitaron entre aquellos que vivieron el movimiento estudiantil y algunos que les sucedieron.

En aquella época el programa del curso de pedagogía artística en la escuela se basaba en

---

<sup>412</sup> De acuerdo con Carlos Ocegüera, los libros de Honoré de Balzac, Émile Zola o Guy de Maupassant que comenzaron a utilizar eran versiones cubanas de Ediciones Huracán que su hermano le obsequió después de un viaje a la isla. Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018).

<sup>413</sup> Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018). Al año siguiente, el director Rolando Arjona Amabilis presentó, sin consenso de la comunidad estudiantil, ni los profesores, un nuevo programa que, a decir de miembros del grupo, se trató más de un ajuste burocrático-administrativo. Grupo Germinal, “La burocracia provoca desinterés social y apatía en la Esmeralda”, manuscrito (1977). El rezago de los planes de estudio en la escuela tenía tiempo siendo impugnado. El grupo de estudio surgió de la necesidad de acción frente a la inmovilidad institucional.

<sup>414</sup> De acuerdo con Ocegüera y Hernández, tenían claro que no todos podrían vivir de la venta de su obra. Requerían de estas herramientas para subsistir como profesores. Reclamaron este espacio como uno central de la práctica artística. Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018); Gómez Morín, “De los esmeraldinos años setenteros”.

<sup>415</sup> Véase por ejemplo el caso de San Carlos durante el periodo 1966-1974, donde se sucedieron ajustes a un plan de estudios que nunca terminó por satisfacer a los estudiantes. En el primer capítulo se describen algunos de los derroteros de dichos planes.

la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, cuyas pretensiones universales eluden el contexto en el cual se da el aprendizaje.<sup>416</sup> Esta deslocalización del proceso no resultó convincente para los jóvenes artistas, quienes optaron por la experiencia crítica y activista de la autoeducación<sup>417</sup> y se acercaron por cuenta propia a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, así como a la teoría de la reproducción. A diferencia de la ruta propuesta por Piaget, éstas se posicionan política y contextualmente, de modo que sugirieron herramientas de trabajo concretas.<sup>418</sup>

Es importante enmarcar el proceso autogestivo en el contexto más amplio de la fundación del grupo. Los estudiantes exigieron mejores cursos teóricos a Rolando Arjona Amábilis, entonces director de la escuela.<sup>419</sup> Debido a la presión estudiantil, durante 1977 se incorporaron Ana Cecilia Lazcano como profesora de historia del arte y Martha Vilches en teoría.<sup>420</sup> Durante esa época, Lazcano era parte fundamental del TAI y estaba a cargo del archivo de Siqueiros en la SAPS. Su clase en *La Esmeralda* tuvo un enfoque sociológico del arte. En el curso se revisaba la obra teórica de Siqueiros, así como a los referentes marxistas de la historia del arte de la época desde la perspectiva social de autores como Nicos Hadjinicolaou o Arnold Hauser, cuyos rastros

---

<sup>416</sup> La teoría global del desarrollo cognitivo de Piaget propone etapas de desarrollo diferenciadas en los individuos. Afirma que estos muestran patrones de cognición comunes y diferenciables por periodo.

<sup>417</sup> Con estas palabras lo plantea Mauricio Gómez Morín, *op. cit.*, 83.

<sup>418</sup> Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018).

<sup>419</sup> Arjona Amábilis había obtenido la dirección de la escuela después de negociaciones turbias con las autoridades educativas y el entonces director del INBA, Juan José Bremer, tras conflictos académicos. Para tratar de limpiar su entrada a la dirección emprendió una reestructuración académica que poco resolvió del rezago académico y las exigencias concretas de los estudiantes de la escuela. Gómez Morín, *op. cit.*, 85-85.

<sup>420</sup> Lazcano aparece en algunos documentos como miembro de Germinal. Véase, por ejemplo, la publicación *Arte-Luchas Populares*. Su participación es de gran relevancia para el grupo como colega y profesora. Contribuyó a divulgar el pensamiento de Siqueiros a través de las clases y en el diálogo informal. Es Siqueiros quien probablemente apunta a la manta como soporte artístico por primera vez en un texto de mediados de siglo en donde plantea: “La pintura mural dejará de ser el complemento exclusivo de arquitecturas apartadas, más de valor estético que de valor social, para buscar aquellos lugares de máximo tránsito popular. Dejará de ser un muralismo exclusivamente fijo, para tocar, también, formas móviles... y buscará las soluciones técnicas adecuadas para su mayor ampliación, mediante los procedimientos de multiplicación técnica moderna. Una tarea que traerá consigo, necesariamente, problemas de rapidez en la producción...”. David Alfaro Siqueiros, “El arte contra el analfabetismo. ¿Ineludible sacrificio, o bien una oportunidad más para el progreso de las artes plásticas en México?”, en *No hay más ruta que la nuestra. Importancia nacional e internacional de la pintura mexicana moderna* (México: N/A, 1978), 95.

son notorios en varios textos del grupo durante la época.<sup>421</sup>

Para la sociología del arte, y en particular para la ideología en imágenes de Hadjinicolaou, hay una insistencia terminológica por evitar utilizar la categoría “arte”, “obra de arte” o “artístico”, pues se trata de conceptos provenientes de sistemas conceptuales burgueses. En vez de eso, se recurre a hablar de producción de imágenes y se asume al “arte” esencialmente como comunicación e información, por lo que atiende a la cooperación entre productores y receptores en la construcción del sentido en su contexto histórico y social.<sup>422</sup> En gran medida, la exigencia de actualizar los programas de estudios no sólo se basó en renovar las competencias técnicas y conceptuales, sino en buscar vías de escape al *ethos* del artista burgués y su universo disciplinar autónomo. Para ello era necesario revisar y modificar su rol en la sociedad.

En el texto “El artista como sujeto de su propia transformación. El problema de la educación artística en México”, Hernández y Ocegüera insisten en algo que desde finales de los setenta plantearon como grupo: que los artistas son indispensables en la medida en que sepan cuál es su función dentro de la sociedad. En ese sentido, atribuyen a las escuelas de arte la responsabilidad de formar, antes que artistas, “ciudadanos democráticos, críticos y reflexivos, es decir, hombres y mujeres plenos, sensibles a su entorno, capaces de observar y participar en las

---

<sup>421</sup> Véase, por ejemplo, “Germinal (Grupos: autodefiniciones)”.

<sup>422</sup> Nicos Hadjinicolaou, *Historia del arte y lucha de clases* (México: Siglo XXI, 1999 [1974]), 6. A diferencia de los recursos teórico conceptuales utilizados por otros agentes de la práctica colectiva, los miembros de Germinal en la segunda mitad de la década contaron con más herramientas de análisis del campo artístico en su etapa formativa. Esto tiene mucho que ver con la intervención activa de agentes como Lazcano e Híjar en las carreras de arte e historia del arte, así como en los cursos de estética en distintas universidades del centro del país. Respecto a la relación con los públicos de la lectura sociológica del arte, véase también Arnold Hauser, “Sociología del público”, en *Sociología del arte* (Barcelona: Editorial Labor, 1977), 549-550. Si bien en distintos puntos de América Latina el discurso y las aproximaciones prácticas de los artistas estaban también influidas por el pensamiento marxista preponderante, también se dieron debates emergentes sobre la relación productores-público frente a las cuales la discusión planteada por Hauser, quedaba superada. Véase, por ejemplo, las relaciones productor-público-crítica planteadas por Frederico Morais a principios de la década, que parten tanto del *living theatre* de Jean Jacques Lebel, el *happening* norteamericano, como de John Dewey. Frederico Morais, “Contra a arte afluente: o corpo é o motor da “obra”. *Revista de Cultura Vozes* (Rio de Janeiro, Brazil), vol. 1, no.64, enero/febrero, 1970: 45-59 y “A criatividade liberada: domingo, terra-a-terra”, en *Diário de Notícias* (Rio de Janeiro, 27 de abril, 1971).

transformaciones sociales y culturales que el país requiere”.<sup>423</sup> Cuando los artistas entraron a *La Esmeralda*, no encontraron correspondencia entre los programas académicos y el contexto histórico ni las problemáticas sociales en que se inscribía su práctica.<sup>424</sup> La autogestión educativa asumió las riendas de esta desconexión en la propia formación, así como en orientar la ruta de una educación artística como “la posibilidad de enunciar un futuro distinto”<sup>425</sup> en entramados cotidianos.

Asumir esta responsabilidad implicó “articular la práctica artística a los procesos educativos concretos, como el de la alfabetización concientizadora.”<sup>426</sup> El grupo entendió esta relación como una forma del quehacer artístico y una incorporación al repertorio freiriano de herramientas de la comunicación visual. Consideraban que éstas podía reforzar un proceso de concientización y politización en el entramado complejo de las contradicciones de la realidad social del país.

La apuesta a tientos corrió por dos vías aparentemente inconexas: la educación y la producción de mantas. Si atendemos al enfoque pedagógico del grupo, hay una relación directa entre ambas implícita en su programa intuitivo. Si los muros en algún momento fueron tomados por el proyecto educativo paternalista del muralismo en los albores del México moderno, estos fueron paulatinamente ocupados por la comunicación de masas del mercado durante el siglo XX, ensanchando la complejidad de la comunicación visual al agregar múltiples capas de sentido al espacio urbano.<sup>427</sup> ¿Qué lugar tendría la educación artística frente a este paradigma? Al parecer,

---

<sup>423</sup> Yolanda Hernández y Carlos Ocegüera, “El artista como sujeto de su propia transformación. El problema de la educación artística en México”, en *Crónicas*, número especial (2012), 297.

<sup>424</sup> *Op. cit.*, 298.

<sup>425</sup> *Ibid.*

<sup>426</sup> *Op. cit.*, 299.

<sup>427</sup> Como plantean Hernández y Ocegüera, “Los muros en el contexto urbano de la sociedad capitalista, han constituido una forma directa de comunicación visual colectiva. Desde su utilización por la publicidad mercantilista, hasta los mensajes espontáneos y anónimos del habitante de la ciudad. Los muros han funcionado como medio de propaganda política, para difundir movilizaciones populares y han sido un instrumento de denuncia clandestina.” Hernández y Ocegüera, “El artista como sujeto de su propia transformación”, 300.

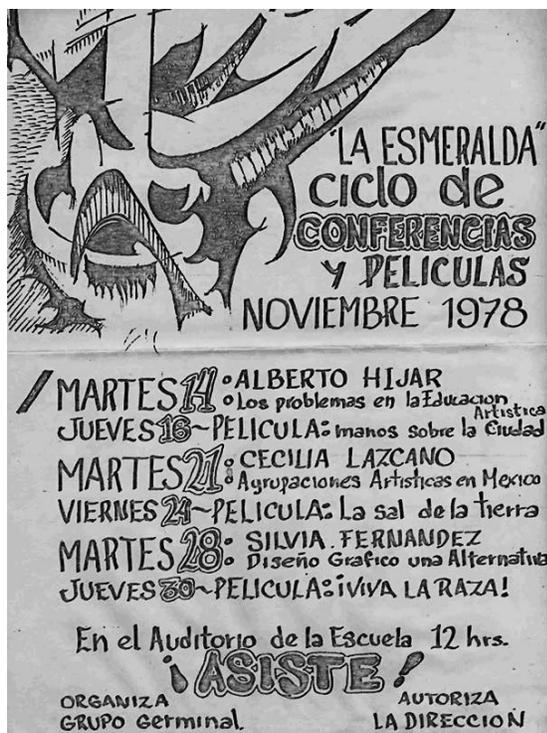
para los miembros de Germinal no era un debate a lidiar de forma disciplinaria entre las artes visuales y el diseño gráfico, sino que implicaba un compromiso más amplio. Frente al contexto urbano de la sociedad capitalista, tenía que desarrollarse una educación visual distinta, más crítica y situada. Y esto no está inscrito sólo dentro del campo artístico profesional, sino en el amplio espectro de la cotidianidad. En ese sentido, el problema de la educación artística en México, no sólo corresponde a la educación universitaria profesional de los artistas, sino que se amplía hacia aquello que la educación artística puede hacer en el cultivo de una sensibilidad crítica de sujetos capaces de transformar su realidad. Una tarea que no sólo correspondería al régimen visual artístico, sino a los horizontes de deseos de una sociedad cada vez más expuesta a la didáctica visual del mercado.

En noviembre de 1978, a través de Lazcano, el grupo invitó a Alberto Híjar y a Silvia Fernández a participar en un ciclo de conferencias y películas en la escuela. Educación artística, práctica colectiva y diseño gráfico fueron los temas abordados.<sup>428</sup> “Los problemas de la educación artística en México” fue el título de la conferencia de Híjar, con quien los miembros del grupo estrecharon lazos que les llevarían posteriormente a Nicaragua a trabajar en la retaguardia de la alfabetización tras el triunfo de la Revolución Sandinista. La recuperación del título de la conferencia para un artículo posterior de Hernández y Ocegüera alude a la importancia que tuvieron las resonancias con él durante los últimos años de los setenta.<sup>429</sup>

---

<sup>428</sup> Como vimos en el capítulo 3, Fernández, Híjar y Lazcano eran militantes urbanos de las FLN en aquella época.

<sup>429</sup> Los temas en el ciclo de conferencias organizado por Germinal del que da cuenta el volante, así como el carácter de las películas presentadas durante el mismo, están en un cruce que define en gran medida los derroteros de la práctica del grupo. Si filmes como *Las manos sobre la ciudad* (Francesco Rosi, 1963) o *La sal de la tierra* (Herbert J. Biberman, 1954) definen una posición crítica frente a la anuencia corrupta de agentes del Estado a la especulación inmobiliaria en Italia y la explotación de trabajadores migrantes mexicanos en minas de zinc en EEUU, respectivamente, las charlas se orientan a los intereses centrales del colectivo en ese momento: la relación entre educación artística y acompañamiento de movimientos sociales. El conjunto marca la ruta en la concientización y el equilibrio del poder popular entendido como potencia del hacer.



Grupo Germinal, volante (noviembre de 1978). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

Uno de los planteamientos centrales de Híjar dentro del FMGTC, reconocible en sus distintos comunicados entre 1978 y 1982,<sup>430</sup> insistió en afectar el proceso de producción, distribución y consumo del trabajo de los artistas. Éste resonaba de forma intuitiva en las prácticas del grupo desde sus primeros acercamientos a la pedagogía y tuvo mayor claridad dentro del frente.<sup>431</sup> El llamado a modificar el proceso de producción-circulación del arte nunca ofreció ejemplos concretos. Incluso se oscureció –aplazado sucesivamente más como un deseo que como un programa específico– por la jerga marxista-leninista, que por otra parte nunca puso demasiada atención al rol de los artistas en el proceso revolucionario más allá de su uso instrumental a través de la prensa y la propaganda. Como hemos visto en capítulos anteriores,

<sup>430</sup> Véase, por ejemplo, “Declaración del Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura” (5 de febrero de 1978) o “Frente Mexicano de Trabajadores de la Cultura” (s/f), Fondo Grupos Artísticos de los setenta, CENIDIAP.

<sup>431</sup> Éste se condensó en un texto tardío que a su vez cumple el papel de hacer una autocrítica a sus resultados prácticos, publicado para la publicación de la exposición *De los grupos los individuos* en 1985. Alberto Híjar, “Afectar todo el proceso”, *De los grupos los individuos* (México: MACG, 1985).

hubo distintos acercamientos a este objetivo que discurrieron por derroteros particulares sin dejar claras las coordenadas de esta transformación.

No obstante podemos reconocer en *Germinal* un esfuerzo concreto por pensar en la práctica acerca de este desplazamiento más allá de los temas y los destinatarios de un arte revolucionario. Durante sus años de trabajo colectivo fueron enriqueciendo las preguntas alrededor del lugar político de la educación y acerca de las estrategias de acompañamiento a procesos de lucha social que los trabajadores de la cultura podían elaborar. Ahí, la redistribución de los recursos de producción gráfica ganó peso como herramienta de las luchas populares y la educación fue el vehículo para compartirlos. No obstante, en el entendimiento del rol de la educación en las luchas emancipatorias también se puso de manifiesto la necesidad de disputar el peso del imaginario social del horizonte monocultural que el mercado desplegaba y la educación formal, ya en la ruta de la tecnificación, no debatía críticamente. En ese sentido, el lugar político de la educación artística se localiza en un terreno por demás importante: el análisis crítico de los imaginarios del presente y la elaboración colectiva de aquellos del mundo por venir.

Elementos de su enfoque político-pedagógico y el posicionamiento como artistas-educadores está delineado en la publicación *Arte-Luchas Populares en México*, donde el grupo definió sus objetivos a partir del trabajo colectivo asumido como el principio de ruptura frente a las determinaciones de la producción cultural en el capitalismo dependiente. Ahí proponen al trabajo colectivo como un proceso de aprendizaje en la discusión y realización conjunta de proyectos,<sup>432</sup> lo cual alude a su propio proceso grupal, como al sentido que le dan en la educación artística. Modificar el proceso de producción-circulación del arte burgués en la vía hacia un arte *con* el pueblo, como plantearon,<sup>433</sup> parte, entonces, de disputar, en primer lugar, la

---

<sup>432</sup> “Grupo Germinal”, en *Arte-Luchas Populares en México*, 14-15.

<sup>433</sup> *Ibíd.*

posición del artista como genio individual para apostar por la colectividad como forma de pensar y hacer en diálogo. En segundo lugar, la voluntad por salir del régimen expositivo no pretende trasladar las mismas formas más o menos cargadas de una temática popular al espacio público, a los barrios o los pueblos, sino que ensaya elaborar en relación con las propias prácticas de los movimientos sociales –como es el caso de las mantas– y a partir de las relaciones cotidianas con la imagen, al procurar herramientas críticas para su análisis y producción mediante el dibujo, la pintura mural, la mimeografía o el periódico mural. Así, no es sólo la distribución, sino también las condiciones de producción las que son afectadas en conjunto (sobre esto avanzaremos más adelante). En tercer lugar, el propósito de hacer junto con otras personas en el contexto de las movilizaciones populares se relaciona de manera estrecha con la insistencia en la educación como punto de encuentro y coproducción de sentido. Vista desde esta perspectiva, la educación no se enfoca en el marco coyuntural de la movilización social, la protesta o la solidaridad con las luchas en latinoamérica solamente, sino que se concentra sobre todo en compartir las herramientas para posibilitar la construcción de otros marcos sensibles y otros horizontes de experiencia frente a aquellos de la dependencia económica y cultural. El grupo procura hacerlo desde la infancia al desarrollar un proyecto pedagógico concientizador contextualizado. En éste, no se trata solamente de facilitar herramientas para generar conciencia, sino también para recrear el mundo desde los lenguajes y las formas locales e imaginar posibilidades desde ahí.<sup>434</sup>

---

<sup>434</sup> En “El artista como sujeto de su propia transformación”, Hernández y Ocegüera plantean “Si bien nosotros fuimos conocidos por la realización de mantas, el trabajo que nos formó fue la impartición de talleres, pues nos dio la posibilidad de entender los procesos de la enseñanza artística y, sobre todo, entender las necesidades culturales de las comunidades.” En ese sentido, podemos avanzar y plantear que entender esas necesidades y acompañarlas, más que trasladar un imaginario desde el campo del arte, ocurría necesariamente en un plano intersubjetivo que los espacios de educación formal y no formal no sólo facilitaban, sino que les resultaban su contexto natural. Hernández y Ocegüera, “El artista como sujeto de su propia transformación”, 303.

**Nadie libera a nadie, nadie se libera solo**<sup>435</sup>

Uno de los factores que marcaron distancias cada vez mayores entre los artistas que buscaron vías emancipatorias y las organizaciones políticas autoproclamadas como la vanguardia revolucionaria durante los setenta fue reconocer la necesidad de procesos de liberación contruidos en diálogo en la acción y no como una conducción del partido, militar o intelectual.<sup>436</sup> Reconocer la necesidad de restaurar la intersubjetividad y la soberanía cognitiva orientó el desplazamiento de la práctica de Germinal a refuncionalizar sus herramientas hacia una crítica localizada que, como planteó Freire en la *Pedagogía del oprimido*, dependía de una liberación en comunión mediada por el mundo.<sup>437</sup>

El grupo consideró que los esquemas comunicativos normalizantes de los medios masivos “obstaculizan la creatividad del niño y deforman la conciencia de su propia realidad mediante ‘inocentes’ conceptualizaciones y abstracciones del mundo”.<sup>438</sup> Ante este reconocimiento, buscaron estrategias para confrontarlo desde la comunicación visual en el trabajo con niñas y niños.

Durante el verano de 1977, en vez de hacer el viaje anual de fin de cursos que solía organizar la escuela, alrededor de diez estudiantes del grupo de estudio organizado por Germinal en *La Esmeralda* se trasladaron a Escuinapa, Sinaloa a pasar el verano en una casa de la familia de Carlos Ocegüera. Los jóvenes gestionaron espacios, permisos y apoyos con la presidencia municipal y vecinos del pueblo para ofrecer talleres infantiles y juveniles de dibujo y pintura.<sup>439</sup>

A los talleres asistieron casi 30 personas, entre las cuales hubo algunos adultos que tomaron

---

<sup>435</sup> “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.” Freire, *Pedagogía del oprimido*, 29.

<sup>436</sup> *Op. cit.*, 66.

<sup>437</sup> Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 17-18.

<sup>438</sup> “Grupo Germinal”, en *Arte-Luchas Populares en México*, 15.

<sup>439</sup> De acuerdo con Ocegüera, pese a los esfuerzos de gestión, durante esa primera visita sólo consiguieron prestada una cantina para llevar a cabo los talleres por las mañanas. Entrevista con Hernández y Ocegüera.

clases de dibujo.<sup>440</sup>

Al término de este primer viaje, Gómez Morin, Guzmán, Hernández, Ocegüera y Ponce elaboraron un cuestionario y un diagnóstico para evaluar la experiencia. Constataron que los niños y jóvenes no representaban su entorno por medio del dibujo, sino que plasmaban versiones descontextualizadas y genéricas en gran medida estimuladas por el desinterés docente en la educación básica y la creciente influencia de los medios de comunicación masiva. Elementos recurrentes en los trabajos infantiles elaborados durante este primer curso fueron casas con techos de dos aguas, chimenea y árboles repletos de manzanas que poco se relacionan con el paisaje de Escuinapa, una comunidad costera que vive de la pesca de camarón y el cultivo de mango y chile.

Para los miembros de Germinal, reconocer esta relación rota con la representación del entorno inmediato –por demás común en núcleos urbanos del país– fue un aprendizaje fundamental para insistir en el trabajo alrededor de la imagen como vía de reconocimiento crítico del contexto.



**Grupo Germinal, Talleres de pintura infantil y juvenil. Escuinapa, Sinaloa (julio-agosto de 1977). Archivo de Carlos Ocegüera y Yolanda Hernández.**

---

<sup>440</sup> Durante las tardes se dedicaron a pintar en la casa donde se hospedaban. El grupo utilizó materiales acopiados a lo largo del año en los talleres de *La Esmeralda*, así como otros recursos obtenidos mediante boteo y donaciones en especie solicitadas a comercios locales y familias de Escuinapa. Entrevista con Hernández y Ocegüera.

Oceguera nació y creció en Escuinapa. Desde pequeño lo incitaron a migrar a la capital del país para acceder a mejores oportunidades, una determinación habitual en el México semi rural de la industrialización de posguerra que tendió a abandonar el campo y vivió una enorme migración hacia centros urbanos. A excepción de Gómez Morín, los demás miembros de Germinal habían crecido en distintas ciudades del país.<sup>441</sup> La representación del propio entorno y la construcción de imaginarios localizados tuvieron un mayor peso en el proyecto pedagógico del grupo, pues ahí se libraba otra batalla que se sumaba a la necesidad de contrarrestar los imaginarios del imperialismo diseminados por los medios masivos:<sup>442</sup> contra el centralismo económico y cultural chilango.<sup>443</sup>

Tras el primer viaje, el proyecto educativo del grupo se concentró en la importancia de estimular en los niños el reconocimiento y la valoración de su entorno inmediato. Los talleres buscaron estimular que los niños cuestionaran las condiciones en que vivían en el pueblo. De acuerdo con lo propuesto por Paulo Freire, la conciencia crítica es central para una educación que hace posible la autorreflexión del propio tiempo y espacio, como una práctica de reflexión sobre su posición en el mundo para transformarlo.<sup>444</sup> Los intuitivos planteamientos iniciales del grupo encontraron eco precisamente en Freire y otros autores que conocieron por referencias de

---

<sup>441</sup> Hernández creció en la ciudad de Aguascalientes; Silvia Ponce en Ciudad del Carmen, Campeche; Orlando Guzmán, en Tlapa, Guerrero y Oceguera, de Escuinapa, Sinaloa. Hernández, “El grupo Germinal”, 42. Esta diversidad de procedencias no fue común a los grupos del centro del país, en los cuales la gran mayoría de sus integrantes habían nacido y crecido en la ciudad de México.

<sup>442</sup> En los círculos de cultura que desarrolló Freire con su equipo de colaboradores en Brasil antes de su exilio tras el golpe de Estado en 1964, elaboró un programa basado en *Film-strips* que lidiaban con publicidad y otras formas de propaganda para marcar la distancia entre propaganda y educación. Esa distinción fue parte importante de los argumentos de *La pedagogía del oprimido* y podemos encontrar sincronías en la crítica urdida por distintos artistas-educadores durante los setenta en el centro del país. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 120-121.

<sup>443</sup> Este problema apareció en otros momentos dentro del campo de la práctica colectiva durante el período. Véase, por ejemplo, la guerra contra el Distrito Federal que aseguró Ehrenberg librar desde el CREC en Xico durante la segunda mitad de la década de 1970. Pradilla, *Un modelo de organización colectiva*, 76-78. Este frente, tanto en el caso de Ehrenberg, como en Germinal, tiene al artista autodenominado profesor como agente principal.

<sup>444</sup> Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 26, 142.

terceros a su regreso de ese primer viaje a Escuinapa.<sup>445</sup>

En 1978, el grupo volvió a Escuinapa con un método para explorar a lo largo del verano, que se basó en seis etapas y buscó un proceso integral para aportar herramientas a los niños en el análisis de su contexto social desde la creatividad.<sup>446</sup> A lo largo de las etapas del programa se buscó conocer los temas elegidos por los jóvenes participantes, así como reconocer las relaciones que hacían entre estos y las imágenes. El método recurrió a una aproximación visual a las palabras generadoras de Freire atendiendo de igual manera a la representación gráfica de su contexto para establecer contrastes entre la realidad concreta y los imaginarios arrojados por los medios masivos de comunicación. Esto lo procuraron mediante la reflexión acerca de las imágenes y la construcción de oraciones que reflejaran su entorno inmediato, las cuales representaban después mediante el dibujo. El objetivo fue la valoración de los elementos culturales de su entorno, que propusieron alimentar con narraciones locales e inventadas por los niños. A partir de esto se trabajó con historietas que reflejaran su realidad concreta, así como con experiencias de trabajo colectivo mediante murales y mantas –proceso de suma importancia para el grupo y culminación del trabajo práctico en talleres–, así como una autoevaluación en la cual se procuraba incluir a toda la comunidad.<sup>447</sup>

---

<sup>445</sup> Del mismo modo se acercaron a *El socialismo y el hombre nuevo* de Ernesto Che Guevara, *Las venas abiertas de América Latina* de Eduardo Galeano e *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* de Althusser. Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018). Gómez Morín planteará después que el lema “células que engendran otras células”, del grupo, debía más al imaginario foquista del guevarismo que a Zola. Gómez Morín, *op. cit.*, 89.

<sup>446</sup> Este método desarrollado entre 1978 y 1979 se dividió en: 1. Información, 2. Relación palabra-imagen, 3. Reflexión crítica, 4. Valorización, 5. Comunicación y 6. Trabajo colectivo. Aparece en algunos documentos como *Método para la formación de talleres de creatividad popular*. Yolanda Hernández se refiere a este en su tesis de doctorado como *Desarrollo de la creatividad a través de las artes plásticas y visuales*, título que le dieron posteriormente, cuando se formalizó para compartirse con profesores. Hernández, *El grupo Germinal*, 104.

<sup>447</sup> Grupo Germinal, *Método para la formación de talleres de creatividad popular*. manuscrito (s/f). Puede consultarse en Tania Elizabeth José Alavez, *¡Preparen, apunten, pinten! La producción de mantas del grupo Germinal (1977-1982)*, ensayo académico, maestría en historia del arte. Posgrado en Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2016, 32-33.



El sexto y último módulo del método diseñado por Germinal se dedicó al mural colectivo elaborado a partir de relatos y vivencias locales. En estos se pueden apreciar pormenores de un paseo a la playa; las actividades económicas de Escuinapa, en donde la pesca es de suma importancia, así como vistas de los edificios históricos del centro de la población y detalles de la vida ribereña, su arquitectura y flora regional. Para el grupo, la discusión y representación del entorno inmediato fue el rol fundamental que las herramientas de la producción visual permitían. En ese sentido, es el reconocimiento y narrativa alrededor de las condiciones particulares del contexto lo que subyace en el ejercicio colectivo de la pintura mural como espacio colectivo de puesta en común. Cabe destacar la importancia dada por el grupo a documentar los resultados del trabajo pedagógico. Grupo Germinal, algunas de las mantas realizadas como parte del ejercicio de trabajo colectivo. Escuinapa, Sinaloa (julio-agosto de 1978). Archivo de Carlos Ocegüera y Yolanda Hernández.

De acuerdo con Hernández, en Freire encontraron la relación entre el lenguaje hablado y el escrito y comenzaron a establecer relaciones entre el lenguaje visual y oral.<sup>448</sup> Durante las

<sup>448</sup> En la aplicación de la palabra generadora en México para la enseñanza de lectoescritura entre adultos el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), fundado en 1981, utilizó tarjetas con fotografías que remiten a elementos cotidianos de la vida rural, lo que Freire llamó canal visual, pictórico o gráfico, materiales dispuestos para el diálogo situacional. Freire, *Pedagogía del oprimido*, 150. Freire fue muy importante para el INEA durante sus

sesiones solicitaron a los niños escribir palabras para luego dibujarlas. De esta forma lograban establecer relaciones con objetos concretos, los cuales representaban mediante el dibujo. Por medio del lenguaje escrito y hablado remitían al contexto para después representarlo. Los talleres comenzaron con dibujo libre; posteriormente trabajaron con sumas de dos y tres palabras que se representaron mediante dibujos cada vez más complejos. También se leyó un cuento corto para después representarlo y trabajaron con historias que ellos mismos escribían en libretas confeccionadas con papel Kraft. El último ejercicio proporcionó una experiencia de organización colectiva: los niños se reunieron en grupos para elegir en conjunto un tema y pintarlo sobre una manta. Los resultados de los talleres hacían referencia a hechos concretos: paseos en la playa, una ida a la huerta o actividades de pesca.<sup>449</sup> El método acertó en apelar a una relación experiencial entre lenguaje hablado y escrito que estaba atravesada por el vínculo con el contexto y su representación visual, primer paso en un proceso de reflexión crítica acerca de las condiciones materiales de existencia.

Los aprendizajes de esta segunda experiencia fueron sistematizados cuando el grupo fue invitado por la Dirección de Promoción Cultural del INBA a coordinar un curso de verano de seis semanas para maestros normalistas en Chihuahua. Éste se basó en un círculo de lectura, capacitación a profesores y talleres monitoreados con niños de la ciudad de Chihuahua y Tomochi en la Sierra Madre Oriental.<sup>450</sup> En Tomochi corroboraron que el imaginario era muy distinto al del contexto urbano. Los niños dibujaban su entorno sin la mediación que los ámbitos

---

primeros años y visitó el instituto en 1983 y 1984. Véase Adriano Latentes-da-Silva, “Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México”, *Revista Iberoamericana Educación Superior* 24 Vol. IX (2018), 73-188.

<sup>449</sup> Entrevista a Yolanda Hernández y Carlos Ocegüera (Aguascalientes, 25 de abril de 2018).

<sup>450</sup> Rita Eder, quien fue invitada por el grupo a dar una conferencia en *La Esmeralda*, conoció el método educativo que habían desarrollado y les puso en contacto con Oscar Urrutia, Director de Artes Plásticas del INBA, a quien le presentaron el método y la documentación de los talleres impartidos en Escuinapa. El grupo se integró al programa y viajó a Chihuahua a compartir durante seis semanas del verano de 1979. La capacitación contempló realizar trabajo de campo para contrastar el método con niños del ámbito urbano, a partir de dos grupos: uno en la universidad con niños de clase media urbana y otro en un barrio popular de la ciudad, así como en Tomochi, una población rural en el municipio de Guerrero en la Sierra Madre Oriental. Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018).

urbanos y su marco social y televisivo determinaban. Las actividades en el curso para promotores se realizaban por la mañana, el taller infantil que los promotores coordinaban, por la tarde y un círculo de lectura en donde discutían textos con los profesores al final del día.

Oceguera es enfático en señalar que en un principio el grupo no tenía intención de ofrecer a terceros el método, pues lo habían desarrollado a partir de los talleres autogestivos con el propósito de entender y desarrollar la propia práctica. Fue un proceso de autoformación basado en experiencias de aprendizaje colectivo y recíproco en donde lo fundamental era la discusión y la reflexión estimuladas por las ganas de aprender.<sup>451</sup> Durante 1979, después de esta experiencia y poco antes de partir rumbo a Nicaragua junto a Rini Templeton, realizaron talleres infantiles en la Colonia Revolución de la Delegación Venustiano Carranza en la Ciudad de México.<sup>452</sup>



**Ejercicios de dibujo infantil en los que pueden apreciarse poteros con caballos y milpas. Tomochi, Chihuahua (verano de 1979). Fotografías de Orlando Guzmán y Carlos Oceguera. De acuerdo con lo dicho por Hernández y Oceguera, la distancia de los medios masivos de comunicación y la estandarización de la educación básica permite un reconocimiento de las condiciones del contexto inmediato a través del dibujo. Una aproximación mediada por el territorio, más que por los relatos hegemónicos transmitidos por televisión.**

Para el grupo, el método fue, sobre todo, un proceso de autoaprendizaje en pedagogía. No se trató de un modelo estático, lo adaptaron conforme a sus hallazgos, errores y aciertos, así como a las circunstancias de los distintos lugares en donde impartieron los talleres –una

<sup>451</sup> *Ibid.*

<sup>452</sup> El grupo fue invitado por una asociación filantrópica vinculada a Hélder Câmara, importante teólogo de la liberación brasileño. Aunado a las actividades con niños, Germinal coordinó un círculo de lectura en casa de miembros de la asociación. En estas charlas se comentaban textos que influenciaron la práctica del grupo. Este proceso de formación insistía en recalcar la diferencia entre asistencia social y acompañamiento pedagógico. Entrevista a Hernández y Oceguera (25 de abril de 2018).

condición de suma importancia dado el enfoque contextual.<sup>453</sup> El carácter adaptativo del modelo alude a un proceso en el cual el grupo aprende enseñando, desmontando así la concepción bancaria de la educación jerarquizada.

Si asumimos los procesos educativos como procesos de producción, circulación y consumo de prácticas y sentidos diversos,<sup>454</sup> la educación artística alude de igual modo a estos procesos de reproducción o transformación de una diversidad de imaginarios sociales. Los miembros de Germinal reconocen el rol que tienen las imágenes en la construcción de sentidos complejos del mundo. La educación artística, como ellos la piensan, no apuesta a formar artistas o enseñar técnicas de la producción artística, sino que abre un debate acerca de la experiencia del mundo desde la relación palabra-imagen, algo que es central a la pedagogía concientizadora de Freire. El sentido de vanguardia artística, entonces no está en una suerte de novedad artística, más bien cercana al imaginario del consumo, sino en “la invención de las formas sensibles y de los cuadros materiales de una vida futura”<sup>455</sup> que se construye localizada junto con las personas jóvenes. Es en esta relación crítica en donde se finca la reproducción o transformación de sentidos y prácticas simbólicas como una forma de pensar, debatir y transformar al mundo y las relaciones en éste. Recordemos que el proyecto de la pedagogía del oprimido freiriana es el de la recuperación de la humanidad a través de la reflexión acerca de la opresión y sus causas, del reconocimiento de la adherencia al opresor y del carácter prescriptivo que despliega de los sentidos del mundo y sus sistemas de valoración.<sup>456</sup> En esta apuesta orientada por el enfoque de Germinal, las herramientas del arte son, en primer lugar, herramientas cognitivas de la

---

<sup>453</sup> De acuerdo con Hernández, sólo durante su segunda visita a Escuinapa aplicaron completo el programa de seis bloques. Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018).

<sup>454</sup> Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (Buenos Aires: Colihue, 2017), 29.

<sup>455</sup> Jacques Rancière, *La división de lo sensible. Estética y política* (Salamanca: Centro de Arte de Salamanca, 2000), 48.

<sup>456</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 34-37.

aprehensión sensible del mundo que potencialmente cargan con la capacidad de transformarlo.

Así como en el proyecto freiriano se eluden las “recetas” en favor de la reflexión en la vía de la restauración intersubjetiva,<sup>457</sup> para el grupo hay un imperativo por recentrar el lugar de la educación artística como espacio crítico-productivo. De acuerdo con lo planteado por Ocegüera, uno de los objetivos del curso en Chihuahua fue desplazar la idea de que los talleres de artes visuales tenían un propósito recreativo, idea muy común entre maestros de educación básica, quienes suelen encomendar a niñas y niños tareas de colorear y pegar sobre materiales previamente preparados que no alimentan su curiosidad ni el desarrollo de la creatividad.<sup>458</sup> Plantea que existe un problema en entender el dibujo como representación técnica y sugiere que debería entenderse en términos de expresión, pues la orientación en el sentido de la capacidad técnica deviene en normalización-opresión basada en un criterio de calidad que coarta el interés en el dibujo como lenguaje y forma de conocimiento:

...no puedes dar conocimiento, decirle a alguien cómo se hacen las cosas, sino mostrar los porqués, enseñar a descubrir formas diferentes de hacer las cosas. Es algo que aprendimos a hacer en Nicaragua. Cuando llegamos había dos fotocopadoras en todo el país. [...] Como no había serigrafía, usamos malla de mosquitero. Hacíamos el calado en cartón, lo pegábamos en la malla y con pintura acrílica las utilizábamos como estenciles.<sup>459</sup>

El vuelco del grupo en la educación tiene un carácter definitivamente político en tanto está basado en el reconocimiento del rol emancipatorio de la reflexión crítica y la producción de imágenes como una operación dialéctica que poco tiene que ver con el sentido burgués del arte

---

<sup>457</sup> Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 46; Freire, *Pedagogía del oprimido*, 47.

<sup>458</sup> *Ibid.*

<sup>459</sup> Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018).

autónomo. Por el contrario, se contempla como un proceso inherente a toda persona e inscrito en la cotidianidad, aunque eventualmente cobre forma en la propaganda en momentos concretos de lucha. En ese sentido disputa el rol instrumental atribuido al trabajo de la cultura que tendió a ser el lugar común de la vanguardia revolucionaria ortodoxa. Se trata, pues, de la búsqueda de una alfabetización visual-simbólica entendida como un proceso constante de concienciación del “ser en el mundo y con el mundo”,<sup>460</sup> donde “...la cultura se hace explícita [...] en la medida en que, relacionándose con el mundo, hace de él objeto de su conocimiento, sometiéndolo, por el trabajo, a un proceso de transformación.”<sup>461</sup> El sentido freiriano de los círculos de cultura es el de círculos de transformación del mundo y con el mundo. En una sociedad cada vez más orientada a las imágenes, como ha sido desde la posguerra el hemisferio occidental, ese proceso crítico de transformación tenía a la producción visual en un lugar preponderante ya no como un campo especializado, sino como una herramienta cotidiana de análisis crítico.

### ¿Afectar todo el proceso?

El texto de Alberto Híjar para la publicación de la exposición *De los grupos los individuos* (1985), “Afectar todo el proceso”, es un referente recurrente para Germinal que, desde los últimos años de la década de 1970 mantuvo estrecho diálogo con él. El texto representó para los miembros del grupo una síntesis de los problemas que ellos mismos habían abordado de manera práctica desde 1977 y, a su vez, el trabajo de Germinal significó para Híjar uno de los acercamientos más nítidos a su visión del desmantelamiento del *ethos* burgués del artista.

El texto plantea algo que se reiteró en documentos del FMGTC y en gran medida fue el mandato de la práctica colectiva durante los setenta en el centro del país: romper con la teoría y

---

<sup>460</sup> Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 124.

<sup>461</sup> *Ibid.*

la práctica burguesas; trabajar colectivamente desde la reflexión histórica; organizarse para romper con la división social del trabajo artístico y afectar su producción y circulación para conseguir una nueva valoración del mismo y su reproducción.<sup>462</sup>

Sin embargo, como planteamos páginas atrás, esta afectación es poco clara en sus términos prácticos y es más un deseo que un programa concreto de la socialización del arte que aparece de manera reiterada en distintas regiones de Latinoamérica durante los setenta.

Al poner en el centro la educación artística y la gestión, Germinal parece dar pasos rumbo a esta afectación en un sentido poco evidente para los derroteros de la práctica colectiva de la época. Aunque no se trata de una situación excepcional,<sup>463</sup> la peculiaridad del enfoque práctico del grupo está en el hecho de que no se concentran en el traslado de un hacer estático del campo especializado del arte hacia otros espacios o la incorporación de otros temas al mismo campo y sus instituciones a través de los recursos habituales –pintura, carteles, actos performáticos o montajes instalativos, por ejemplo. Es decir, lo que está en juego no son los límites internos o externos del campo, sino el sentido de lo que pueden hacer los artistas y la configuración de la transmisión de saberes. Si las tramas de la socialización del arte de las izquierdas artísticas se orientaron a insuflar otros códigos visuales acordes con los principios ponderados por la vanguardia revolucionaria o compartir las herramientas del campo en ámbitos populares, Germinal se concentra en orientar una sensibilidad crítica en primer término.

Compartir los rudimentos y técnicas artísticas fuera del ámbito especializado durante la década apuntó en sus rasgos generales a dismantelar la condición elitista del arte en el capitalismo y permitir que se utilizaran para producir propaganda o para que sectores populares

---

<sup>462</sup> Alberto Híjar, “Afectar todo el proceso”, *De los grupos los individuos* (México: Museo de Arte Carrillo Gil/INBA, 1985), 3.

<sup>463</sup> En el capítulo dos vimos el caso del TAI y la refuncionalización de los espacios de la cultura como espacios dialógicos y organizativos.

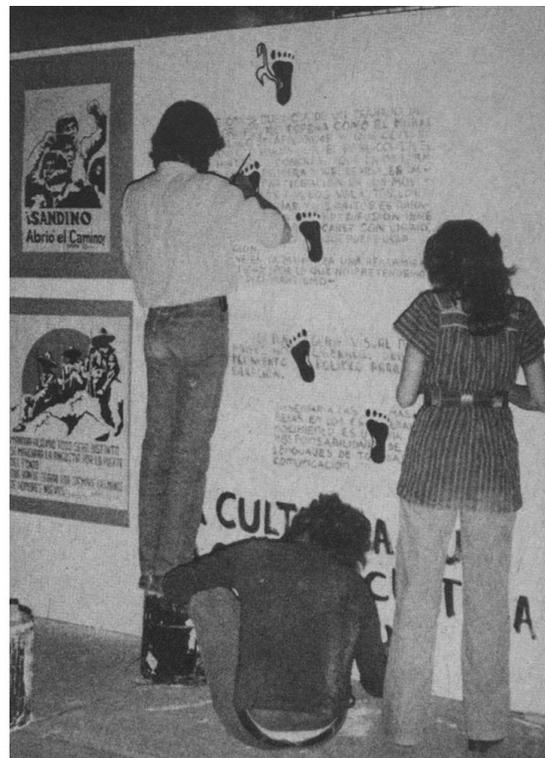
gozaran de la creación –factores que, por otro lado siempre corren el riesgo de operar como una donación. La distintiva insistencia del grupo en la pedagogía inscribe en las tramas colectivas de los setenta en el país una relación distinta entre arte y educación en tanto en su práctica las herramientas del arte tienen el propósito de permitir miradas críticas para la transformación. Como apuntamos líneas arriba, en ese sentido apuntan a una alfabetidad crítica para la liberación que va más allá de hacer o no arte o utilizar los rudimentos del arte para la comunicación y la propaganda.<sup>464</sup>

Por otra parte, la gestión de espacios de aprendizaje y diálogo como son los ciclos de conferencias, proyecciones cinematográficas o los periódicos murales no están orientados como dependientes o derivados de una actividad artístico-visual, como tampoco lo está su labor educativa. En Germinal, de forma similar a como ocurre en las actividades realizadas por el TAI en la SAPS, la gestión autónoma es una de sus tareas principales en la articulación de estas herramientas que cumplen un rol educativo, objetivo principal de los programas y ciclos. Y esta gestión se engarza con la educación como un proceso de aprendizaje que apunta a ampliar los sentidos posibles del mundo a partir de experiencias concretas.<sup>465</sup>

---

<sup>464</sup> Si bien es algo que elaboran con el acompañamiento solidario de las mantas, tienden a redistribuir las herramientas y en ese sentido trasladar ese rol a los actores de los movimientos sociales. Este es un proyecto que en el caso de El Colectivo, quedó trunco.

<sup>465</sup> Es importante insistir en que la educación, como se propone a lo largo de este trabajo, no se ciñe a la educación formal o no formal, sino que es un proceso de aprendizaje “que dura toda la vida, por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio”, que de acuerdo con Thomas J. La Belle, definiríamos como educación informal. Thomas J. La Belle, *Educación no formal y cambio social en América Latina* (México: Nueva Imagen, 1980), 43-44.



Periódico mural elaborado por el grupo dentro de *La Esmeralda* (ca. 1977). El periódico mural se orientó a informar acerca de los procesos revolucionarios en Nicaragua y El Salvador, así como la solidaridad con Cuba. Fotografía tomada de *Arte-luchas populares* (México: FMGTC/UNAM, 1978). El periódico toma sus elementos formales de la prensa sindical de la época y a su vez, de la larga tradición de prensa crítica en el país durante los primeros años del siglo XX, como *El hijo del ahuiote* o *Regeneración*.

Aunque teóricamente en contradicción con Freire –parte importante de cuyos planteamientos van precisamente dirigidos a discutir la pretensión de una vanguardia revolucionaria que *conduce* al proletariado en el camino de la concienciación–, la lectura de Althusser representó también una guía importante para el grupo.<sup>466</sup> En “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, éste asevera de la mano de Marx que “la condición final de la producción es la reproducción de las condiciones de producción”.<sup>467</sup> Esta afirmación elemental del marxismo –trasladada a la práctica artístico-pedagógica y particularmente al propósito de

<sup>466</sup> En el círculo del TAI, Althusser se leía con entusiasmo y sus textos orientaron muchos de los debates que alimentan el desplazamiento de la práctica artística colectiva hacia la educación y la producción medial. Althusser es también una influencia fuerte en la generación de la década de 1980 de las FLN que se convirtieron posteriormente en el EZLN. De la presencia persistente del cuerpo teórico althusseriano en ambas esferas es en gran parte responsable Alberto Híjar como parte fundante del TAI, del FMGTC, así como miembro urbano de las FLN.

<sup>467</sup> Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1988), 9.

*afectar* el ciclo de producción-circulación—, coloca a la educación artística en otro tipo de relación con la propia práctica. Trataremos de elaborar al respecto a continuación.

Germinal asume esta relación respecto a la reproducción o transformación de las condiciones de producción de imágenes, la educación en general y a la educación artística en particular, como un proceso de producción, circulación y consumo de horizontes económicos, sociales y culturales diversos.<sup>468</sup> En su práctica, la educación artística es una de las formas —que no disciplinas— de la práctica artística. Mas esta educación artística no está tampoco concentrada en formar artistas en el sentido burgués —en reproducir sus criterios de valoración, sus horizontes—, sino en brindar herramientas críticas para leer imágenes, signos, experiencias y producirlas de forma localizada. El grupo planteó al arte como un medio de comunicación y una forma de conocimiento que propaga y genera valores, ideas, percepciones o sentimientos —los reproduce o transforma.<sup>469</sup> A su vez situó su práctica en un campo político ampliado como *productores culturales* atravesados histórica y socialmente y, en ese sentido, responsables de tomar una posición.<sup>470</sup> Para los miembros de Germinal, la reproducción dentro del régimen capitalista se asegura, como planteó Althusser, cada vez más en el sistema educativo y de otras instituciones, como la artística o los medios masivos de comunicación.<sup>471</sup> La aproximación crítica a la imagen como una actividad de los productores culturales —no sólo artistas, sino todos los individuos en una sociedad como agentes de cultura— sería, vista desde la perspectiva freiriana, una vía para contrarrestar “la fuerza domesticadora de la propaganda”,<sup>472</sup> un emplazamiento político.

---

<sup>468</sup> Puiggrós plantea que “Todo proceso educativo crea prácticas y sentidos pedagógicos y también de otros tipos (económicos, políticos, ideológicos, psicológicos, etc.)”, Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (Buenos Aires: Colihue, 2017), 29.

<sup>469</sup> Germinal, “Grupos: autodefiniciones”, en *Artes Visuales* 23 (enero de 1980), 30.

<sup>470</sup> *Ibid.*

<sup>471</sup> Althusser se referirá como aparatos ideológicos del Estado al sistema religioso, escolar, la familia, el sistema jurídico, el político, sindical, de información y la cultura. *Op. cit.*, 14, 25.

<sup>472</sup> Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 120-121.

Desde los abordajes iniciales, prácticos e intuitivos, de Germinal a la educación se reconocieron las contradicciones y la complejidad dentro de los cuales las condiciones histórico-políticas y contextuales de los sujetos del proceso pedagógico son tan determinantes como la pugna por la hegemonía y la reproducción de las condiciones de producción. Los jóvenes estudiantes localizan su práctica entre educación y producción medial como un proceso productivo en tanto se debate entre la reproducción y la transformación de una idea del mundo y las imágenes que lo habitan, pero sobre todo respecto a quién detenta el derecho a construir ese imaginario. En ese sentido están más cerca de Freire que de la teoría de la reproducción, la cual parece negar, desde una perspectiva universalizante, la complejidad de los procesos educativos para concentrarse en los superestructurales.<sup>473</sup>

Hablar de la educación artística como una forma de la práctica y no como una suerte de área disciplinar,<sup>474</sup> alude directamente a un reacomodo del trabajo de los artistas que se amplía, se reconoce como producción cultural y tiene la intención de alejarse del carácter autónomo, mas no con el propósito de disputar el lugar del arte, sino en la vía de construirle otro espacio a lo que hacen los artistas, de reconfigurarlo. Esta reconfiguración hacia la producción cultural resuena con el sentido de los círculos de cultura freirianos que, a partir de presentar colectivamente situaciones-problema desde intereses comunes, conforman un universo dialógico desde el cual posicionarse mediados por el mundo.<sup>475</sup> Se trata de una especie de instrumentalidad crítica que no se coloca tampoco en la propaganda como único espacio de intervención, sino principalmente en tensión con los imaginarios sociales de la cultura de masas, hacia donde se conducen sus esfuerzos estético-políticos de manera colectiva. Sin embargo, no es elaborando una gramática

---

<sup>473</sup> Véase Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire* (Premio Andrés Bello de Memoria y Pensamiento Iberoamericano, 2004), 9.

<sup>474</sup> Como ha tendido a popularizarse en el repertorio del arte contemporáneo al menos desde la década de 1990.

<sup>475</sup> Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 112, 123-126.

visual alternativa únicamente, sino, sobre todo, compartiendo herramientas conceptuales con otras personas, en coproducción.

Ante el planteamiento expreso de modificar, de afectar el proceso de producción-circulación del hacer de los artistas, hacia donde apunta el enfoque de Germinal es a la producción ya no de objetos o situaciones desde una mirada politizada, sino de una multiplicidad de visiones del mundo localizadas en coproducción que las pedagogías artísticas facilitan. Estos imaginarios sociales emergentes no buscan participar de un sentido ortodoxo del arte y sus instituciones, sino del sentido amplio de cultura, inscrito en la cotidianidad. En ese mismo sentido, lo que estaría apuntando a reproducir la producción de esta mirada son las condiciones de posibilidad de una crítica que llama a la acción transformadora de la realidad.

Hernández lo planteó recientemente en términos de asumir el imaginario colectivo como un territorio de disputa frente a la amenaza permanente de su colonización. Ese es el espacio de potencia que luchan por construir para imaginar otro mundo posible sin receta.<sup>476</sup> Como apuntamos líneas arriba, la aproximación crítica a la imagen del mundo se emplaza políticamente en un lugar distinto a las pretensiones de conducción de las autoproclamadas vanguardias revolucionarias. Este descentramiento de las izquierdas artísticas es, en mayor o menor grado, una constante de la práctica colectiva durante los setenta en el centro del país, cuyos agentes, defraudados por la vía soviética y la mirada obtusa del PCM, se colocan en posiciones apartidistas, antiimperialistas y críticas del desarrollismo dependiente. En ese contexto general, aunado a la pretensión de formar cuadros políticos y compartir herramientas de producción medial, Germinal se concentra en las subjetividades y sus horizontes de posibilidad como principal espacio de disputa desde una educación visual problematizadora.

---

<sup>476</sup> Hernández. “El grupo Germinal”, 130.

## Potencias del arte-educación

El triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua, con la entrada del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) a Managua en julio de 1979, fue producto de un complejo proceso de más de 30 años contra la dictadura de la familia Somoza que se prolongó desde la década de 1930 con la sucesión hereditaria del cargo. En México se realizaron gran cantidad de eventos solidarios con el proceso revolucionario nicaragüense entre 1978 y 1980. Grupo Germinal, TAI y diversos agentes sumados en el FMGTC, así como otras colectividades organizaron exposiciones, carpetas, agendas, conciertos y otras formas solidarias de apoyo y difusión. En 1979, poco después del establecimiento de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional sandinista, el Ministerio de Cultura nicaragüense invitó a Alberto Híjar a impartir un curso sobre teoría del arte y filosofía en la Escuela de Promotores Culturales en Managua.<sup>477</sup> Híjar puso en contacto a los integrantes de Germinal con el Ministerio de Cultura Nicaragüense, que los invitó a contribuir en el proceso de reconstrucción y a colaborar con la Asociación de Trabajadores del Campo, La Central Sandinista de Trabajadores, la Asociación de Niños Sandinistas, la Asociación de Mujeres Nicaragüenses *Luisa Amanda Espinoza*, La Juventud 19 de julio y en actividades de apoyo a la retaguardia de la alfabetización.<sup>478</sup> Con ellos viajó Rini Templeton.<sup>479</sup>

---

<sup>477</sup> Además del curso, participó en distintas charlas organizadas por la Comisión de Propaganda y Educación Política de la Central Sandinista de Trabajadores “José Benito Escobar”. Durante el verano de 1980 volvió para la celebración del primer aniversario de la Revolución. En esa ocasión realizó el Curso de Promotores Culturales “Leonel Rugama”, y participó en la Escuela de Cuadros Sindicales “Jonathan González”. En 1980 también viajó a Nicaragua Atilio Tuis, miembro del TAI y el FMGTC. Alberto Híjar, “25 años de lucha por la estética”, en Juan Manuel Struck, *et al.*, *30 años 30. Herederos teóricos y espacios estéticos: David Alfaro Siqueiros y Alberto Híjar* (México: INBA, 2004), 27. Véase también Eduardo Camacho, “En representación del Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura, Alberto Híjar pronunció conferencias en Nicaragua y entregó libros y serigrafías”, en *Excélsior* (28 de julio de 1980), 10-B.

<sup>478</sup> “Entrevista a Mauricio Gómez, Yolanda Hernández y Carlos Ocegüera”, en Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, 49.

<sup>479</sup> Varios miembros del TAI estuvieron antes en Nicaragua, así como muchos otros mexicanos que viajaron durante los años inmediatamente posteriores al triunfo de la Revolución para participar en la reconstrucción nacional. Gómez Morin y Ocegüera volvieron en 1981 como parte de una brigada de la UAM Xochimilco. De acuerdo con Hernández, durante su primer viaje, Templeton y los miembros del grupo viajaron por tierra en un convoy de autobuses que el Gobierno de la Ciudad de México donó a Nicaragua. Su profesora y amiga, Ana Cecilia Lazcano, entonces viviendo en clandestinidad, viajó al país centroamericano a finales de 1979. Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018); entrevista con Ana Cecilia Lazcano (21 de julio de 2020).

Durante la primera etapa del viaje, iniciada en marzo de 1980, se dedicaron a pintar mantas. Poco después acordaron con las organizaciones seleccionar a grupos de personas para capacitarlos en el proceso y sus técnicas. Dada la demanda de trabajo, se separaron y realizaron viajes a distintos puntos del país de manera individual tomando como base la sede en la Asociación de Niños Sandinistas en Managua. En las distintas provincias llegaron a trabajar en los Centros Populares de Cultura en el desarrollo de propaganda y en compartir de manera informal herramientas gráficas y de comunicación para trabajar en el contexto precario de la reconstrucción.<sup>480</sup>

La experiencia de Nicaragua les mostró condiciones totalmente distintas a las que habían experimentado en los talleres en Escuinapa, Chihuahua y la Ciudad de México. De acuerdo con Hernández, ahí pusieron en práctica sus dos preocupaciones principales: la pedagogía artística en el trabajo con niños y jóvenes en la construcción de imaginarios localizados y los cursos de propaganda gráfica para organizaciones políticas.<sup>481</sup> Las necesidades del nuevo gobierno revolucionario determinaban la agenda, que en ese momento implicó enseñarle a no especialistas a elaborar mantas, pintas, carteles y volantes. También trabajaron con niñas y niños en talleres de expresión artística donde realizaron mantas colectivas a partir de plantillas.

Si bien el interés en la educación en los primeros momentos del grupo en *La Esmeralda* estuvo orientado a hacerse de herramientas para ser profesores, esto les llevó a aprenderlo en la práctica urdiendo sentidos diversos. Paulatinamente llevaron a cabo una doble operación de

---

<sup>480</sup> "Entrevista a Mauricio Gómez, Yolanda Hernández y Carlos Ocegüera", 49. De acuerdo con Hernández, trabajaron en Boaco, Chinandega, Estelí, Granada, León, Masaya, Managua y Matagalpa. Hernández, "El grupo Germinal", 125-126.

<sup>481</sup> Hernández, *op. cit.*, 121. Ocegüera relata que Nicaragua era muy complejo a nivel ideológico, por la composición diversa del FSLN. Entrevista a Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018).

concienciación. La propia y la de otras personas en diálogo.



De acuerdo con miembros del grupo, las condiciones en Nicaragua durante los primeros años eran precarias. Ante la incapacidad material para realizar serigrafías, recurrieron a elaborar estenciles con ayuda de papel recortado y bastidores hechos con maya de mosquitero. La gráfica desarrollada por Germinal durante el proceso postrevolucionario nicaragüense obedece a otro tipo de pedagogía, definitivamente menos freiriana y más bien alineada a las necesidades de reconstrucción del imaginario social alrededor de la rehistorización del estado-nación. Ahí, mártires del largo proceso armado tienen un lugar preponderante, así como las consignas de las nuevas organizaciones sandinistas. En la retaguardia de la alfabetización nicaragüense se establecieron los marcos generales de redistribución de herramientas gráficas para los procesos de lucha que serían el núcleo central del Taller de Gráfica Monumental en la UAM Xochimilco a principios de la década de 1980. Germinal, impresión con estencil a cuatro tintas. Nicaragua (1980).

En Nicaragua, los miembros del grupo produjeron una gran cantidad de materiales junto con muchas personas y organizaciones bajo condiciones críticas dado el largo proceso de guerra y saqueo. Esto les permitió aprender y desarrollar herramientas alternativas a los recursos industriales y trabajar con aquellos disponibles.<sup>482</sup> El profundo proceso de coaprendizaje en el

<sup>482</sup> Más allá de las carencias concretas de contextos particulares, la emancipación del yugo industrial en la producción gráfica y medial fue parte de los esfuerzos principales de la socialización del arte en Latinoamérica. La proliferación del arte correo, los libros de artista y las técnicas simplificadas de impresión que subyacen a los proyectos editoriales con mimeógrafo dan cuenta de ello.

que se involucraron durante esos meses permitió ampliar su repertorio de confrontación gráfica y sumarlo a las herramientas de la pedagogía crítica. Tras su participación en el proceso de reconstrucción nicaragüense fueron invitados a participar en la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica y proponer ahí un taller vinculado a sus pedagogías y el trabajo mural en mantas, que comenzó en 1981.

Carlos Ocegüera y Mauricio Gómez Morín se integraron a la planta docente de la UAM en 1981 y más adelante conformaron el TGM (1983-1991)<sup>483</sup> como un curso optativo de producción de propaganda para movimientos sociales basado en procesos participativos de enseñanza-aprendizaje. Mediante un programa teórico-práctico buscaron incorporar a miembros de las organizaciones solicitantes para capacitarse en la producción de mantas, carteles y otros materiales impresos con el acompañamiento de los estudiantes de la carrera.<sup>484</sup> De acuerdo con Eduardo Juárez, quien se integró en 1985 a continuar el taller junto a Gómez Morín tras la salida de Ocegüera,<sup>485</sup> uno de los principales objetivos fue contribuir a que las organizaciones populares reconocieran la necesidad de contar con especialistas en comunicación y propaganda entre sus bases.<sup>486</sup> Por esta razón se vincularon con comisiones de enlace de organizaciones campesinas, de mujeres, jóvenes, colonos, así como sindicatos y cooperativas.<sup>487</sup> El aprendizaje autoorganizado con talleres infantiles y juveniles, así como la intensa experiencia en Nicaragua

---

<sup>483</sup> Si bien el taller continúa formando parte de la currícula de Diseño de la Comunicación Gráfica, Gómez Morín y Eduardo Juárez son enfáticos en aclarar que el proyecto original concluyó y los derroteros de la asignatura cambiaron tras su renuncia en 1991. "Entrevista a Mauricio Gómez, Yolanda Hernández y Carlos Ocegüera", en Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, 48-50.

<sup>484</sup> Alberto Híjar (comp.), *Frentes, coaliciones y talleres. Grupos visuales en México en el siglo XX* (México: Juan Pablos/ CNCA, 2007), 15-16.

<sup>485</sup> Hernández y Ocegüera decidieron entonces mudarse a Aguascalientes, donde residen a la fecha y han continuado sumando importantes aportes a la escuela de artes en la universidad y al instituto de cultura local. Aunado al trabajo de Garduño y Gómez Morín en dibujo, diseño y edición, se sumó Esther Cimet como encargada de la parte teórica. Eduardo Juárez Garduño, "Taller de Gráfica Monumental", en Cristina Híjar, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*, (México: UAM-X, 2008), 161.

<sup>486</sup> Eduardo Juárez Garduño, "Taller de Gráfica Monumental", 162.

<sup>487</sup> El trabajo de continuidad con las organizaciones no siempre fue exitoso. En muchos casos los miembros de movimientos populares se vincularon y participaron en procesos de aprendizaje técnico, pero en otras ocasiones los profesores y alumnos producían para los movimientos sin su participación directa. *Ibid.*

les brindaron herramientas adicionales acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje de recursos gráficos que fueron de suma utilidad en la elaboración de la currícula en la UAM, que entre 1981 y 1982 reevaluó el programa de la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica.<sup>488</sup>

Las tramas del desplazamiento conceptual de la práctica del grupo, no se reflejaron de manera directa en la esfera artística y su persistencia expositiva como lo hizo en el ámbito de la enseñanza universitaria. Particularmente entre diseñadores y comunicadores visuales. Las escuelas de diseño de la Ciudad de México que, tras el proyecto de ampliación de instituciones de educación superior del gobierno de Luis Echeverría requerían de nuevos profesores, recibieron a distintos agentes entre los que se cuentan Ocegüera y Gómez Morín, pero también a Víctor Muñoz, Rowena Morales o Carlos Aguirre, de Proceso Pentágono en el mismo departamento de la UAM Xochimilco, así como Rebeca Hidalgo y Arnulfo Aquino en la Escuela de Diseño del INBA (EDINBA) durante los setenta y ochenta. Así mismo, diversos miembros de las colectividades artísticas agrupadas en el FMGTC como Rini Templeton, Felipe Ehrenberg, Carlos Finck o José Antonio Hernández Amezcua participaron coordinando cursos eventuales y otros proyectos de educación no formal dentro de diversas instituciones de educación superior, casas de cultura o sedes sindicales.

Fue en espacios de formación en diseño y comunicación en donde tuvieron cabida las transformaciones agitadas por su práctica a lo largo de la década de 1980, y no en las escuelas de arte que, pese al lugar preponderante en las discusiones políticas durante la década, tendieron a retrotraerse a una posición disciplinar. Tanto el desplazamiento como su recepción podemos entenderlos a partir de reconocer la relación dialéctica entre comunicación y procesos educativos

---

<sup>488</sup> Ocegüera aclara que no fueron los programas los que elaboraron, sino la estructura lógica de la currícula, en la cual tenían, a pesar de su juventud, mayor experiencia que otros profesores en los procesos de producción. Entrevista con Hernández y Ocegüera (25 de abril de 2018).

inscrita particularmente en la educación no formal, así como en lo que esta relación supone en las pugnas simbólicas por los imaginarios sociales. Es en última instancia un traslado natural de los procesos dialógicos de socialización y apropiación de herramientas que el grupo urdió políticamente en la búsqueda de otros mundos posibles.

### **Conclusión: la educación como práctica artística**

Germinal es un caso atípico de la práctica artística colectiva de los años setenta. Como planteamos antes, es el único grupo de artistas que abrazó la educación autogestiva como el enfoque principal de su práctica. Si bien, dentro de la genealogía de los grupos se les conoce más por la producción de mantas, sus participantes han insistido en muchas ocasiones en el carácter autoformativo y pedagógico. No obstante, esta relación de coaprendizaje se ha desestimado o incorporado como correlato en la historiografía disponible.

El poner la educación en el centro abrió rutas hacia una sensibilidad que no sería posible sin los antecedentes que legó el nudo del 68 alrededor de la autogestión y el enfoque en entender la práctica artística como una que permite reproducir o transformar sentidos del mundo. Germinal puso la educación crítica como brújula para encontrar sobre la marcha las herramientas para aprender junto con otras personas.

El hecho de que el grupo no estuviera pensando en términos de obra es relevante. Ponderaron los vínculos intersubjetivos y el coaprendizaje por encima de la producción material, o mejor dicho, la materialidad, como planteamos en la introducción, se trasladó de los objetos a los vínculos y lo que estos producen. Abrazaron así, en primer lugar, una política fundada en las relaciones y no en la representación. Incluso tratándose de su trabajo en mantas y murales, éstas estuvieron vinculadas a procesos coyunturales basados en el evento: la protesta, la marcha, la

conmemoración, es decir, en el encuentro entre personas alrededor de un problema dado, que media el proceso de comunicación y coparticipación en un “pensamos”.<sup>489</sup>

Tanto su trabajo pedagógico, como la elaboración de mantas y murales se orientaron como herramientas para confrontar el imaginario colonial de los medios masivos de comunicación y su perspectiva universalizante. Desde la pedagogía, en la cocreación de imaginarios localizados a partir del análisis de la realidad, su discusión y representación colectiva; con las mantas, en la puesta en común de los motivos y las herramientas de su producción junto con personas en lucha desde sindicatos u organizaciones vecinales.

En ese sentido, recurrieron a la perspectiva freiriana de la concienciación, que no es un depósito o donación, sino algo que se construye en diálogo y en donde todas las personas que participan aprenden en el proceso.

Cuando hablamos de afectar el proceso de producción-circulación de la práctica artística, vale insistir en que hay una muda que escapa del objeto y del marco expositivo. No es que se abandone completamente, mas se vuelve un elemento estratégico de un repertorio que no está centrado en el objeto en el sentido cultural o fetichista del arte burgués, sino que se asume éste como un provocador de discusiones, como en el teatro popular o en el cine militante. Así, tanto la manta o la misma puesta en acto del proceso educativo alrededor del dibujo y la pintura están enfocados en la transformación de las representaciones del mundo como formas de transformar materialmente ese mundo en diálogo. Desde esta perspectiva, lo que se produce en la práctica de *Germinal* es un dispositivo o iniciativa para la puesta en común que está imbricada con su circulación. No hay una relación unidireccional donde unos producen y otros consumen, sino que las posiciones se intercambian y confunden. Ahí, las manifestaciones materiales, como los dibujos o las mantas colectivas son el registro de un proceso de concienciación como parte de un

---

<sup>489</sup> Freire, *¿Extensión o comunicación?*, 74-75.

proceso intersubjetivo.

Como en otros casos aquí abordados, la mayor repercusión de la práctica pedagógica de Germinal se reconoce no en prácticas artísticas dentro del régimen expositivo, sino en la educación superior. Como ocurrió con la influencia de la EPA en la EDINBA durante los años setenta, el TGM reunió los aprendizajes metodológicos y prácticos del trabajo del grupo.

## **Conclusión: mudar las formas de transmisión de conocimiento y cocreación de los imaginarios del mundo por venir**

El propósito de esta tesis ha sido entender cómo se desplazó el sentido de la función social del arte durante los setenta y qué es lo que hizo la educación ahí. Estos desplazamientos políticos ponderaron una muda estructural en las relaciones de producción de la sociedad en su conjunto al tiempo que indagaron en el lugar del trabajo de la cultura en ese cambio. Mediante la conformación de espacios educativos ensayaron inscribir la pugna por el recorte sensible y las atribuciones de lugar, no sólo del arte, sino del hacer y el estar en el mundo. La educación permitió extender los espacios del tiempo asambleario, del reconocerse y poner en común los sentidos del mundo. En aulas o en pequeños auditorios, salas de casas, cantinas o espacios de exhibición refuncionalizados, el espacio de la reunión urgente de cursos, talleres, seminarios o asambleas amplió los tiempos organizativos y de toma de decisiones.

Podemos aprender de los casos aquí revisados que más allá de los temas, sus prácticas se orientaron a las formas en que estos temas se socializan; las relaciones que producen entre las personas, lo que da cuenta de la reproducción o transformación de sentidos. Aunque en contradicción en algunas ocasiones, los marcos que produjeron buscaron relaciones no jerárquicas y antiautoritarias, radicalmente localizadas y dialógicas. Estos marcos se orientaron potencialmente hacia la participación interdependiente de una diversidad de agentes ponderando procesos de creación basados en los vínculos y no en las cosas.<sup>490</sup>

Los dispositivos pedagógicos de la educación popular permiten extender el tiempo de encuentro –limitado en la asamblea– por algunos días, semanas o meses y facilitan el espacio cotidiano, común, localizado, menos normativo y programático; incluso contingente y de rumbos

---

<sup>490</sup> Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad*, 18.

inesperados. Así se hace posible construir de a poco un espacio de enunciación a coro y comprometido territorialmente. Los espacios educativos abiertos al diálogo crítico conforman marcos significativos de producción de sentidos diversos en relación, en fricción, en disenso y coincidencia que fomentan tiempos largos necesarios para la transformación de la imaginación política.<sup>491</sup> Permiten relaciones menos productivistas, más íntimas y relajadas que la conferencia o la exposición, más cómplices que la lectura solitaria o los debates posteriores a una proyección cinematográfica, pues les incluye e imbrica más allá del programa y su verificación burocrática, hacia la intersubjetividad. Estos espacios transitorios de puesta en común apostaron por la enunciación de un “nosotros” que tanto la cultura de masas como la política partidista o el arte individualizado de la posguerra parecen haber desestimado o cooptado. La educación fue adoptada como un espacio político de potencia imaginativa del presente que se siembra en el aprender y hacer juntos.<sup>492</sup>

Independientemente de que haya una pedagogía explícita en las prácticas, éstas cargan con una función pedagógica que apunta al recorte de los sentidos del mundo al que reproducen o transforman.<sup>493</sup> Durante los setenta se recurrió a estrategias de la educación popular que transitaron ambas. Lo hicieron a partir de las pedagogías concretas: los talleres de comunicación popular, de semiografía musical contemporánea, de dibujo localizado territorialmente o de construcción y uso del mimeógrafo manual, por ejemplo. Pero principalmente en las formas de transmisión del conocimiento: las estructuras de toma de decisión asamblearias, los marcos dialógicos no prescriptivos y localizados, las vías para compartir herramientas conviviales, etc. La redistribución no se limitó a los rudimentos de la producción medial y artística explícita en las

---

<sup>491</sup> Mónica Hoff, en “Un tiempo que no está dado. Aprendizajes no mediados dentro, fuera y a través de la institución (conversación)”, en Nicolás Pradilla (ed.), *Después de la bienal. Expandir las posibilidades dialógicas del arte desde aquí* (México: Bienal FEMSA, 2019), 158.

<sup>492</sup> *Op. cit.*, 181.

<sup>493</sup> Puiggrós, *La educación popular en América Latina*, 30.

pedagogías concretas, también apeló a los sujetos, los espacios y sus roles en relación con el trabajo de la cultura, al asumir la igualdad como principio. La educación popular tomada en manos propias por trabajadores de la cultura desafió la división clasista del trabajo y su valoración jerárquica de la importancia cultural, social y política y movió a los artistas fuera del confinamiento disciplinar, en la ruta del imaginar el mundo en relación.

El foco en la educación en este trabajo insistió en dar cuenta del rol central de la organización colectiva como parte de la propia práctica artística en los procesos de las militancias post 68. Asimismo, de la construcción de espacios dialógico-redistributivos de creación colectiva que ponen en cuestión el carácter clasista del confinamiento disciplinar de la producción artística noroccidental y en respuesta abren a otros procesos de articulaciones vinculares y localizadas.

Al enfocarnos en las estrategias del encuentro, fundamentales para los largos procesos organizativos, podemos dar cuenta de algunos de los aprendizajes de la práctica colectiva de los setenta. 1) Sus objetivos políticos en muchos casos fueron desbordados por una diversidad de sentidos de la emancipación que van más allá de la toma del poder político, la cual incluso eludieron; 2) la idea de una guerra popular prolongada desde la perspectiva de la construcción civil de hegemonía mudó de su carácter preparatorio a la práctica en el presente de aquello que se buscó mediante el proyecto político y militar; 3) los ejercicios dan cuenta de que es posible imaginar y construir sobre la marcha y no esperar a los tiempos del programa revolucionario; 4) estos espacios de la imaginación política intentaron localizarse fuera de las nociones burguesas de arte y definir una diversidad en donde el arte –en su sentido hegemónico– se integró como una más de las estrategias de creación y no como su centralidad y, 5) los espacios y tiempos facilitados por la educación y las herramientas provistas por trabajadores de la cultura

permitieron la libertad imaginativa para habitar presentes alternativos (en términos sociales, económicos, comunicativos, en las formas de compartir conocimiento, del ocio o la forma en que nos relacionamos con el entorno inmediato y lo historizamos).

Más allá de las exploraciones de la organización política, estos espacios tomaron distancia de la maquinaria de producción de la cultura de masas. En estos se podían explorar singularidades críticas frente a los modos de codificación preestablecidos mediante el ensayo de sensibilidades, modos de relación con otras personas, modos de producción y de creatividad de una subjetividad singular.<sup>494</sup> En estos sitios se ponderaron las capacidades de enunciación de otros sentidos del mundo y a su vez se ensayó romper con el ordenamiento jerárquico del saber-poder. Lo que se puso en juego fue cómo la forma en que se transmite el conocimiento, los conocimientos transmitidos, las herramientas y las narrativas involucradas conducen a formas particulares de ser, saber y hacer; en disputar las formas sensibles y los cuadros materiales de la vida por venir.<sup>495</sup>

Hemos planteado antes que los desplazamientos de la práctica colectiva no son del todo conscientes, como tampoco lo fue en todos los casos la incorporación de la educación. Fungieron más bien como aprendizajes subterráneos derivados de experiencias, la contingencia de ciertos hallazgos sobre la marcha y la insistencia de quienes conformaron núcleos de aprendizaje que permitieron espacios temporales de transformación de imaginarios.

El trabajo de la cultura constituyó durante los setenta un espacio heterogéneo de la interdisciplina en donde participaron personas provenientes de distintos campos: periodistas, arquitectos, filósofos, comunicólogos, etc., donde los artistas se enfocaron en la docencia

---

<sup>494</sup> Felix Guattari y Suely Rolnik, *Micropolítica. Cartografías del deseo* (Madrid: Traficantes de sueños, 2006), 28-29.

<sup>495</sup> Arturo Escobar se refiere a un diseño ontológico en tanto este diseña formas de ser, saber y hacer. Arturo Escobar, *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2017), 47. Rancière, *La división de lo sensible. Estética y política* (Salamanca: Centro de Arte de Salamanca, 2000), 48.

alrededor del diseño y los medios de comunicación –en ese momento, el espacio de reformulación colectiva del deseo. La educación se localizó entre las grietas de la operación política para conformar *lugares* apartidistas de potencia más que de la toma y el control del poder, que apuntan a una política de la vida cotidiana como reorganización sensible. En fin, se trató del traslado del paradigma de la función social del arte de una organización basada en *objetos* e imágenes prescriptivas a otra basada en *relaciones* dialógicas de cocreación en donde la educación cobró relevancia al permitir construir el espacio para ello.

Los desplazamientos educativos de la práctica artística colectiva durante la guerra sucia en México constituyeron apuestas sutiles por modificar estructuralmente las relaciones, las instituciones y las formas de convención del valor en que se basan los intercambios para tratar de descolonizar el deseo y construir relaciones sociales equitativas. Estas iniciativas ensayaron reconstituir los sentidos de un mundo erosionado y compartimentalizado para su explotación en la copresencia territorializada. Lo ensayaron en el abrazo de un “pensamos” y en desconfinar la creación de su cautiverio en la división social del trabajo y la acumulación para urdir gramáticas del tiempo y el espacio vital.

## Bibliografía

### Libros

**Acha**, Juan, Amaral, Aracy, Barriendos, Joaquín et al. *Juan Acha. Despertar revolucionario*. México: MUAC-UNAM, 2017.

**Alfaro Siqueiros**, David, *No hay más ruta que la nuestra. Importancia nacional e internacional de la pintura mexicana moderna* (México: N/A, 1978).

**Althusser, Louis**, *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI, 1968.

\_\_\_\_\_ y Balibar, Étienne, *Para leer El Capital*, trad. Marta Harnecker. México: Siglo XXI, 1969.

\_\_\_\_\_, *Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis*. México: Siglo XXI, 1973.

**Aquino**, Arnulfo, *Imágenes épicas en el México contemporáneo, de la gráfica al grafiti 1968-2011*. México: Conaculta, 2011.

\_\_\_\_\_, Chávez Mac Gregor, Helena, Decker, Arden, et al., *68+50*. México: MUAC-UNAM, 2018.

**Arditi**, Benjamín, *La política en los bordes del liberalismo*. Barcelona: Gedisa, 2007.

**Becker**, Carol (ed.), *The Subversive Imagination: Artists, Society & Social Responsibility*. Nueva York: Routledge, 1994.

**Bishop**, Claire, *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectaduría*. México: Taller de Ediciones Económicas, 2016.

**Boal**, Augusto, *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. México: Nueva imagen, 1982.

**Carvajal**, Fernanda, Mesquita, André y Vindel, Jaime, et al., *Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2012.

**Carrión**, Ulises, *El arte correo y el gran monstruo*. México: Tumbona/Conaculta, 2013.

**Castellanos**, Laura, *México Armado (1943-1981)*. México: Ediciones Era, 2007.

**Castro**, Fidel, *Las declaraciones de La Habana*, Tariq Ali (pres. y notas). Madrid: Akal, 2012.

**Cazés Menache**, Daniel et al. (coord.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, t. I, Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización. México: CIICH UNAM, 2000.

**Civera Cerecedo**, Alicia, *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2004.

**De la Garza Toledo**, Enrique, Ejea Mendoza, Tomás y Macías García, Luis Fernando, *El otro movimiento estudiantil*. México: Plaza y Valdés, 2014 [1985].

**Debroise**, Olivier y Medina, Cuauhtémoc et al., *La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México, 1968-1997*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

**Ehrenberg**, Felipe, Rebolledo, Santiago, Límenes, Marcos y Molina, Ernesto, *El libro. Cómo hacerlo y cómo usarlo usando el mimeógrafo*. México: Dirección General de Promoción Cultural, SEP, 1980.

\_\_\_\_\_, *El arte de vivir del arte: manual para la autoadministración de artistas plastic@s*. México: Biombo Negro Editores, 2000.

**Escobar**, Arturo, *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2017.

**Espinosa**, César y Zúñiga, Araceli, *La perra brava. Arte, crisis y políticas culturales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.

**Expósito**, Marcelo, et al. *Los nuevos productivismos*. Barcelona: MACBA/UAB, 2010.

**Fox**, Claire F., *Arte panamericano. Políticas culturales y Guerra Fría*. Santiago de Chile: ediciones/metales pesados, 2016.

**Freire**, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1969.

\_\_\_\_\_, *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1970.

\_\_\_\_\_, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI, 1973.

**Gago**, Verónica, *La razón neoliberal*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2014.

**Garzón Real**, Baltasar, *Operación Cóndor. 40 años después* (Buenos Aires: Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos, 2016)

**Gómez de Silva**, Guido, *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica, COLMEX, 1998.

**Gramsci**, Antonio, *Antología*. Manuel Sacristán (trad.). México: Siglo XXI, 1970.

\_\_\_\_\_, *La alternativa pedagógica*. Trad. Carlos Cristos. México: Fontamara, 1988.

**Grupo Mira**, et al., *Arte-Luchas Populares en México*. México: FMGTC/UNAM, 1978.

\_\_\_\_\_, “Arte-luchas populares (1968-1978)” en *Movimientos populares en la historia de México y América Latina, memoria del primer encuentro nacional de historiadores*. México: Facultad de Filosofía y Letras/ UNAM, 1987.

\_\_\_\_\_, *La gráfica del '68. Homenaje al movimiento estudiantil*, segunda ed. México: Ediciones Zurda, Claves Latinoamericanas, El Juglar, 1988.

**Guattari**, Felix y Rolnik, Suely, *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños, 2006.

**Guevara**, Ernesto “Che”, *La guerra de guerrillas*. Santiago de Chile: Proyecto Espartaco, 1960.

**Hadjinicolaou**, Nicos, *Historia del arte y lucha de clases*. México: Siglo XXI, 1974.

**Hauser**, Arnold, *Sociología del arte*. Barcelona: Editorial Labor, 1977.

**Helguera**, Pablo, *Education for Socially Engaged Art. A Materials and Techniques Handbook*. Nueva York: Jorge Pinto Books, 2011.

**Hellion**, Martha (ed.), *Ulises Carrión: ¿mundos personales o estrategias culturales?* tomo II. Madrid: Turner, 2003.

**Híjar**, Cristina, *Siete grupos de artistas visuales de los setenta*. México: UAM-X, 2008.

**Híjar**, Alberto (comp.), *Hacia un tercer cine*. México: UNAM, 1972.

\_\_\_\_\_, (comp.), *Frentes, coaliciones y talleres. Grupos visuales en México en el siglo XX*. México: Juan Pablos/ CNCA, 2007.

\_\_\_\_\_, *La praxis estética. Dimensión estética libertaria*. México: INBAL, 2013.

**Ibarra Chávez**, Héctor, *Juventud rebelde e insurgencia estudiantil. Las otras voces del movimiento político-social mexicano en los años setenta*. Monterrey: UANL, 2012.

**Illich**, Iván, *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

**Jácome**, Cristóbal Andrés (comp.), *Ida Rodríguez Prampolini: la crítica de arte en el siglo XX*. México: IIE, UNAM, 2016.

**Jurado**, Carlos, et al., *Tecnología alternativa en el offset*. Xalapa: Facultad de Artes Visuales, Universidad Veracruzana, 1977.

**La Belle**, Thomas J., *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen, 1980.

**Lenin**, V.I., *¿Qué hacer?* Pekín: Ediciones en lenguas extranjeras, 1974.

\_\_\_\_\_, *La formación de cuadros*. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

**Longoni**, Ana y Mestman, Mariano, *Del Di Tella a Tucumán Arde*. Buenos Aires: El cielo por asalto, 2000.

**López**, Julio César, *CLETA: Crónica de un movimiento cultural artístico independiente*. México: INBA, 2012.

**Martínez Nateras**, Arturo (coord.), *La izquierda mexicana del siglo XX. Libro I. Cronología*. México: UNAM/ Gobierno del Estado de Morelos, 2014.

**Marx**, Karl, *La guerra civil en Francia*. Pekín: Ediciones en lenguas extranjeras, 1978.

\_\_\_\_\_, *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1979 [1859].

**Marxuach**, Michy, et al., *Herramienta generosa*, vol. 2. San Juan: Beta-Local, 2015.

**McLuhan**, Marshall y Fiore, Quentin, *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Madrid: Paidós, 1988.

**Motard**, Alice (ed.), *Beau Geste Press*. Bordeaux: CAPC, 2020.

**Neill**, A. S., *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 1963.

**Oceguera**, Carlos y Gómez Morin, Mauricio, *Manuales del Taller de Gráfica Monumental*, colecciones Autonomía y Cuaderno Divisional. México: UAM-Xochimilco, 1984-1987.

**Pradilla**, Nicolás (ed.), *Imprentas desobedientes*. México: Taller de Ediciones Económicas, 2015.

\_\_\_\_\_, (comp.) *Circulación y resonancia*. México: Taller de Ediciones Económicas, 2015.

\_\_\_\_\_, (comp.), *Después de la bienal. Expandir las posibilidades dialógicas del arte desde aquí* (México: Bienal FEMSA, 2019).

\_\_\_\_\_, *Un modelo de organización colectiva para la subjetivación política*. México: Taller de Ediciones Económicas, 2019.

**Puiggrós**, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Premio Andrés Bello de Memoria y Pensamiento Iberoamericano, 2004.

\_\_\_\_\_, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue, 2017.

**Rancière**, Jacques, *La lección de Althusser*. Buenos Aires: Galerna, 1975.

\_\_\_\_\_, *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

\_\_\_\_\_, *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Centro de Arte de Salamanca, 2000.

\_\_\_\_\_, *El maestro ignorante*. Barcelona: Laetres, 2003.

\_\_\_\_\_, *Política, policía, democracia*. Trad. María Emilia Tijoux. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

**Renan**, Raúl, *Los otros libros. Distintas opciones en el trabajo editorial*. México: UNAM, 1988.

**Revueltas**, José, *México 68: juventud y revolución*. México: Ediciones Era, 1978.

\_\_\_\_\_, *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*. México: Ediciones Era, 1980.

**Rojas Mix**, Miguel (ed.), *Dos encuentros: 1. Artistas del cono sur (Santiago, Chile, 1972); 2. De Plástica Latinoamericana (La Habana, Cuba, 1972)*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1973.

**Rolnik**, Suely, *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.

**Segato**, Rita, *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

**Stonor Saunders**, Frances, *Who Paid the Piper?* Londres: Granta Books, 2000.

**Struck**, Juan Manuel, et al., *30 años 30. Herederos teóricos y espacios estéticos: David Alfaro Siqueiros y Alberto Hijar*. México: INBA, 2004.

**Tamayo**, Sergio, “La interpretación populista de la ciudadanía” en *Los veinte octubres mexicanos: Ciudadanía e identidades colectivas*. México: UAM-Azcapotzalco, 1999.

**Tibol**, Raquel, *Gráficas y neográficas en México*. México: UNAM/SEP, 1987.

**Trejo Dalarbre**, Raúl, *La prensa marginal*. México: Ediciones El Caballito, 1975.

**Trotsky**, León, *Problemas de la vida cotidiana* (1923). Disponible en [grupgerminal.org/?q=system/files/problemasvidacotidiana.pdf](http://grupgerminal.org/?q=system/files/problemasvidacotidiana.pdf)

**Zúñiga**, Araceli, et al. *La mirada transgresora: bienales internacionales de poesía visual/experimental*. México: UNAM, 2017.

## Documentos

**Alfaro Siqueiros**, David, et al. "Manifiesto del Sindicato de Obreros Técnicos Pintores y Escultores," 1923 (mecanuscrito). Archivo Sala de Arte Público Siqueiros, Ciudad de México.

\_\_\_\_\_, "Los vehículos de la pintura dialéctico-subversiva. Experiencias técnicas del Bloque de pintores (sección Los Ángeles)". Versión taquigráfica de la conferencia pronunciada en el salón del John Reed of Hollywood (2 de septiembre de 1932). Disponible en [icaa.mfah.org/s/en/item/1238676](http://icaa.mfah.org/s/en/item/1238676)

**Cooperativa Chucho el Roto**, "Minutas" (30 de enero de 1978), copia mimeografiada. Fondo Alberto Híjar, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario arte Contemporáneo, MUAC UNAM.

**Ehrenberg**, Felipe, "Situación crítica en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana". Documento mecanografiado y manuscrito. (c. 1975). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, UNAM.

\_\_\_\_\_, "Seminario indicaciones hacia la autoadministración del productor plástico", mecanuscrito (24 de enero de 1978). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

\_\_\_\_\_, "Exhibición extramural", programa de la segunda parte del seminario Dialéctica de la distribución y experimentación editorial, impartido en la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Proyecto mecanografiado (17 de enero de 1978). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM.

\_\_\_\_\_, "Indicaciones hacia la autoadministración del productor plástico", programa del tercer módulo del seminario Pasos hacia la socialización del arte, mecanuscrito (24 de enero de 1978). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM.

\_\_\_\_\_, notas mecanografiadas sobre el *Manual del editor con huaraches*. Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM.

\_\_\_\_\_, "Manual del editor con huaraches" (mecanuscrito). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, UNAM.

\_\_\_\_\_, "Opciones para editores independientes de libros de arte: reporte de un congreso", mecanuscrito para la revista *Artes Visuales* (enero 1980). Fondo Felipe Ehrenberg. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

\_\_\_\_\_, "Un reto a la academia: ¿Artistas administraditos? ¡Ah caray!", borrador mecanuscrito de artículo para la *Revista Educación* (4 de julio de 1982). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

\_\_\_\_\_, "Intervención en la Reunión de promoción cultural y educación artística", mecanuscrito. Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

**Grobet**, Lourdes, "Compañeros del Grupo Proceso Pentágono", mecanuscrito (12 de abril de 1980). Fondo Grupo Proceso Pentágono. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo. MUAC-UNAM.

**Grupo Germinal**, *Método para la formación de talleres de creatividad popular*. mecanuscrito (s/f)

\_\_\_\_\_, "La burocracia provoca desinterés social y apatía en la Esmeralda", manuscrito (1977).

**Híjar**, Alberto, "A los compañeros del TAI", mecanuscrito (junio de 1978). Fondo Alberto Híjar, Centro de documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, UNAM.

**Labastida**, Jaime, "Presentación" al folleto de la muestra *Exposición 1972. Taller de Artes Plásticas UAP*. Puebla: Departamento de Difusión Cultural, UAP, 1972.

**Rocha**, Ricardo et al., *El libro de las 24 horas. Mimeo* (agosto de 1976). Fondo Felipe Ehrenberg, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

**Vargas**, Zalathiel, "Simposium Zacualpan", documento para grupo de investigación *Sub-versiones de la memoria*. Arkheia,-MUAC, en zalathielvargas.com/wp-content/uploads/2015/05/Simposium\_Zacualpan.pdf

**El Colectivo**, "Texto para Radio Educación", manuscrito (s/f). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo. MUAC-UNAM.

\_\_\_\_\_, "El Colectivo en la Unidad. Paquete informativo" (tríptico fotocopiado). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM.

\_\_\_\_\_, "Ante la crisis, el arte debe socializarse". Ciclo de coloquios *Arte y reforma política* (folleto) (febrero de 1978). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo.

\_\_\_\_\_, *El circuito interno* (1978). Fondo Grupos artísticos de los setenta. CENIDIAP.

\_\_\_\_\_, "Alternativa: Autorganización de base" (febrero de 1979), *El circuito interno*, 1978-1979 (Salón Nacional de Artes Plásticas, Sección Anual de Experimentación 1979, México, INBA/SEP, 1979). Frente Mexicano de los Trabajadores de la Cultura. Documento s/f. Carpeta Frente Mexicano de los Trabajadores de la Cultura. Fondo Documental Grupos de Artistas de los Setenta. CENIDIAP-INBA.

**Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura**, "Declaración" (5 de febrero de 1978). Fondo Documental Grupos mexicanos de los setenta. CENIDIAP, INBA.

**Comisión Directiva Provisional de la Escuela Popular de Arte** (firmas de Jorge Pérez Vega, Guadalupe Sandoval y Rubén Carmona Muñoz), "Al H. Consejo universitario". Mecanuscrito (26 de septiembre de 1973). Archivo de Jorge Pérez Vega.

**Comité de Estudiantes de la Academia de Bellas Artes**, "Proyecto para la creación de la Escuela Popular de Arte de la UAP" (12 de septiembre de 1973). Archivo de Enrique Condés Lara.

**TAI**, "Taller de Arte e Ideología", (sin fecha. ca. 1975) Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo UNAM.

"Centro de comunicación crítica". fotocopia (2 de junio, 1976).

"Declaración del Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura", mecanuscrito (5 de febrero de 1978). Fondo de grupos artísticos de los setenta, CENIDIAP.

"Diseño gráfico". Mecanuscrito (s/f). Archivo de Jorge Pérez Vega.

"Gobierno colectivo, EPA-UAP" Minuta (1973), 2. Archivo de Jorge Pérez Vega.

"Introducción al plan transitorio de diseño visual". Mecanuscrito (ca. 1974). Archivo de Jorge Pérez Vega.

"Llamamiento a los artistas plásticos latinoamericanos 1972", Encuentro de Plástica Latinoamericana, Casa de Las Américas, La Habana, Cuba. Afiche (mayo 1972). Archivo Graciela Carnevale. Disponible en [archivosenuso.org/viewer/2413](http://archivosenuso.org/viewer/2413)

"Manifiesto al pueblo de México" (6 de septiembre de 1973). Archivo personal de Jorge Pérez Vega.

"Documento de la EPA" (1973). Fotocopia. Archivo personal de Enrique Condés Lara.

"Nuevo Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM (1966)", Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. exp. 3.

"Plan de Estudios para la Escuela Central de Artes Plásticas (1958)", Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. Expediente 2.

"Plan de estudios de la carrera en Artes Visuales, Escuela Nacional de Artes Plásticas, (aprobado por el H. Consejo Técnico en la sesión permanente celebrada los días 16 y 17 de diciembre de 1970)", Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente, VIII Comisión del Trabajo Docente, Caja 11, exp. 37.

"Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del plan de estudios de la licenciatura de artes visuales (1973)", Centro de Estudios Sobre la Universidad, Fondo Consejo Universitario, Comisión Permanente. Caja 21. Expediente 5.

"Taller de Arte e Ideología (TAI)", mecanuscrito (s/f). Fondo Alberto Híjar, Centro de Documentación Arkheia. Museo Universitario Arte Contemporáneo. MUAC-UNAM.

"Taller de Arte e Ideología" (mecanuscrito, 1975). Fondo Alberto Híjar. Centro de Documentación Arkheia, Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC UNAM.

"Taller de conjuntos contemporáneos". Mecanuscrito (s/f). Archivo de Jorge Pérez Vega.

"Taller de sonido de la Escuela Popular de Artes de la Universidad Autónoma de Puebla". Mecanuscrito (ca. abril de 1974). Archivo de Jorge Pérez Vega.

### Artículos en publicaciones periódicas

**Alfaro Siqueiros**, David, "El arte al servicio del proletariado", en *Llamada* 1 (octubre de 1931).

**Althusser**, Louis, "Problèmes étudiants", en *La Nouvelle Critique* 152 (enero de 1964)

**Aquino**, Arnulfo y Pérez Vega, Jorge, "Experiencia gráfica en la Universidad Autónoma de Puebla 1972-1974", en *Crítica*, 49 (primavera 1992).

**Carr**, Barry, "Temas del comunismo mexicano", en *Nexos* (junio, 1982), disponible en <https://www.nexos.com.mx/?p=4066>

**Carrión Parga**, Ady, "La Escuela Nacional de Artes Plásticas y el proyecto de la licenciatura en Artes Visuales", en *Discurso Visual* 5 (enero-abril de 2006), disponible en [discursovisual.net/dvweb05/entorno/entady.htm](http://discursovisual.net/dvweb05/entorno/entady.htm)

**Cedillo**, Adela, "Análisis de la fundación del EZLN en Chiapas desde la perspectiva de la acción colectiva insurgente", en *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, año 10, vol. X, núm. 2 (julio-diciembre de 2012).

**Civera Cerecedo**, Alicia, "Normales rurales: Historia mínima del olvido", en *Nexos* (1 de marzo de 2015), [nexos.com.mx/?p=24304](http://nexos.com.mx/?p=24304)

**Debray**, Régis, "¿Revolución en la revolución?", en *Punto Final* 25 (segunda quincena de marzo, 1967).

**Eder**, Rita, "El arte público en México: los grupos", en *Artes Visuales* 23 (enero de 1980).

**Espinosa**, César, "La comunicación paralela. Muerte del copyright", en *Mañana*, 1670 (agosto de 1975).

\_\_\_\_\_, “¿Élite o marginalismo? ¿Élite o marginalismo? ¡Cuidado... Perra con Bravabeo”, en *Mañana* 1674 (27 de septiembre, 1975).

\_\_\_\_\_, “A diez años del 68: Insurgencia en las artes plásticas”, en *Mañana* (28 de enero de 1978).

**García Canclini**, Néstor, “La participación social del arte: el porvenir de una ilusión”, en *Hueso Húmero* n° 5-6 (1980).

**Garmendia**, Arturo, “Mirando hacia atrás con ira”, en *Tiempo Universitario*, año 6, 8 (29 de abril de 2003), [archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2003/8/index.html](http://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2003/8/index.html).

**Gever**, Martha, “Art is an excuse: an Interview with Felipe Ehrenberg”, en *Afterimage* (abril de 1983).

**Gómez Nashiki**, Antonio, “El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 17, (enero-abril de 2003).

**Gómez Morín**, Mauricio, “De los esmeraldinos años setenteros o del valor latente de las semillas”, en *Discurso Visual* (diciembre de 2015).

**González Matute**, Laura, “Proyectos educativos en la posrevolución: Escuelas de Pintura al Aire Libre”, en *Discurso Visual* 10 (enero-junio, 2008), [discursovisual.net/dvweb10/agora/agolaura.htm](http://discursovisual.net/dvweb10/agora/agolaura.htm)

**Grupo Germinal**, “Germinal”, en *Artes Visuales* 23 (enero de 1980).

**Hernández**, Yolanda y Ocegüera, Carlos, “El artista como sujeto de su propia transformación. El problema de la educación artística en México”, en *Crónicas*, número especial (2012).

**Híjar**, Alberto, “El Curso Vivo de Arte”, en *Revista de la Universidad de México*, 2-3 (octubre de 1978).

\_\_\_\_\_, “Febrero de 1974: Notas” en *Tema y Variaciones de Literatura*, 26 (Enero-junio 2006).

**Latentes-da-Silva**, Adriano, “Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México”, *Revista Iberoamericana Educación Superior* 24 Vol. IX (2018).

**Leal Buitrago**, Francisco, “La doctrina de seguridad nacional: materialización de la guerra fría en América del Sur”, *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 15 (Junio de 2003).

**Lenin**, V.I., “Por dónde empezar”, en *Iskra* 4 (mayo de 1901). Varias versiones en español.

**Lippard**, Lucy, “The Artist’s Book Goes Public”, en *Art in America* (enero-febrero, 1977).

**Longoni**, Ana, “El mito de Tucumán Arde”, en *Artelogie* 6 (2014).

**Macías Osorno**, Vania, “Schmuck y la Beau Geste Press: todos somos uno”, en *Reflexiones marginales*, 41 (30 de septiembre de 2017), [reflexionismarginales.com.mx/?s=Beau+Geste](http://reflexionismarginales.com.mx/?s=Beau+Geste)

**Márquez Carrillo**, Jesús y Diéguez Delgadillo, Paz, “Política, Universidad y Sociedad en Puebla el Ascenso de Partido Comunista Mexicano en la UAP 1970-1972”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 11 (2008).

**Morais**, Frederico, “Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da ‘obra’”, en *Revista de Cultura Vozes*, vol.1, 64 (enero-febrero, 1970).

\_\_\_\_\_, “A criatividade liberada: domingo, terra-a-terra”, en *Diário de Notícias* (Rio de Janeiro, 27 de abril, 1971).

**Musacchio**, Humberto, "Los libros sagrados", en *Nexos* (1 de junio de 1982), nexos.com.mx/?p=4069.

**Peña Alfaro**, Ricardo, "La política económica mexicana 1970-1976. Ensayo de interpretación bibliográfica", en *Nexos* (abril de 1979), nexos.com.mx/?p=3321.

**Pereyra**, Carlos, "Gramsci: Estado y sociedad civil", en *Cuadernos políticos*, 54/55 (mayo-diciembre de 1988).

Redacción, "La Escuela de las Américas: los militares se educan para la represión", en *Proceso* (18 de agosto de 1979), proceso.com.mx/126779/la-escuela-de-las-americas-los-militares-se-educan-para-la-represion.

Redacción, "Falleció Ramón Danzós Palomino", en *La Jornada* (19 de febrero de 2002), disponible en [jornada.com.mx/2002/02/19/010n1pol.php?printver=1](http://jornada.com.mx/2002/02/19/010n1pol.php?printver=1).

**Rodríguez Castañeda**, Rafael, "La negra historia de Nazar Haro", en *Proceso* (9 de septiembre de 2013), [proceso.com.mx/352287/el-policia-la-negra-historia-de-nazar-haro](http://proceso.com.mx/352287/el-policia-la-negra-historia-de-nazar-haro).

**Rogoff**, Irit, "El giro", en *Arte y políticas de identidad* vol. 4 (2011), 253-266.

**Sánchez Vázquez**, Adolfo, "Notas sobre Lenin y el arte" en *Casa de las Américas*, 60 (julio de 1970).

**Solanas**, Fernando y Getino, Octavio, "Hacia un tercer cine", en *Tricontinental* 13, (octubre, 1969).

**Soneira**, Ignacio, "América Latina entre la disolución del arte y la mitificación del pueblo. Los Talleres de militancia plástica de base de Ricardo Carpani", en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], [journals.openedition.org/nuevomundo/75363](http://journals.openedition.org/nuevomundo/75363)

**Tibol**, Raquel, "1968 y el Salón Independiente", en *Proceso* (2 de octubre de 1993). Disponible en línea en [proceso.com.mx/162613/1968-y-el-salon-independiente](http://proceso.com.mx/162613/1968-y-el-salon-independiente).

**Tirado Villegas**, Gloria Arminda, "Puebla 1961, género y movimiento estudiantil", en *La ventana* vol. 5, 39 (enero-junio, 2014).

\_\_\_\_\_, "Testimonios sobre un día difícil: el 1 de mayo de 1973 en la UAP, Puebla (México)", en *Historia, Voces y Memoria*, 10 (2016).

\_\_\_\_\_, "Las universitarias en el contexto violento de la Universidad Autónoma de Puebla, UAP, 1972-1973 (Puebla-México)", en *Ánfora*, 23 (40) (junio, 2016).

**Vallejo**, Walter Fernando, "Desde el poder. agresión a la UAP", en *Tiempo universitario*, 7-11 (17 de junio de 2004), [148.228.11.41/archivo-2019/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2004/11/index.htm](http://148.228.11.41/archivo-2019/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2004/11/index.htm).

**Varikas**, Eleni, "El superávit utópico", en *Acta Poética* 39-1 (enero-junio de 2018).

Vélez Pliego, Alfonso, "Universidad Autónoma de Puebla. Cronología", en *Foro de Educación Superior*, año 7, 35, (s/f).

**Žižek**, Slavoj, "A Plea for Leninist Intolerance", en *Critical Inquiry*, Vol. 28, 2. (Invierno de 2002).

"Acuerdos. Encuentro de Plástica Latinoamericana", en *Boletín Artes Plásticas* (La Habana: Casa de Las Américas, 1972).

"Conclusiones y acuerdos del II Encuentro de Plástica Latinoamericana" y "Concluyó el II Encuentro de Plástica Latinoamericana", en *Granma* (22 de octubre de 1973).

"Primer Congreso Latinoamericano de Periodistas", en *Nueva Sociedad* 25 (julio-agosto, 1976).

"Programa de Reforma Universitaria (Para impulsar el desarrollo democrático de la UAP en todos sus aspectos)", Universidad Autónoma de Puebla (Agosto de 1975).

"Resolución general del Congreso Cultural de La Habana", en *Cristianismo y revolución*, 6-7 (abril de 1968).

*El Frente. Órgano informativo del FMTC*, 1 (abril, 1982).

*Sala de Arte Público 1*, de la Sala de Arte Público Siqueiros (1976).

*Zeta 3*. Xalapa, Facultad de Artes Visuales, Universidad Veracruzana (diciembre de 1976).

## Hemerografía

**Camacho**, Eduardo, "En representación del Frente Mexicano de Grupos Trabajadores de la Cultura, Alberto Híjar pronunció conferencias en Nicaragua y entregó libros y serigrafías", en *Excélsior* (28 de julio de 1980).

**Caño**, Antonio, "EEUU reconoce que la Escuela de las Américas enseñó a torturar y asesinar", en *El País* (21 de septiembre de 1996), disponible en [elpais.com/diario/1996/09/22/internacional/843343203\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1996/09/22/internacional/843343203_850215.html)

**Colectivo**, El "El Colectivo y las alternativas perceptuales", Grupos pictóricos en México, *La semana de Bellas Artes* 16, (22 de marzo, 1978).

**Colegio de profesores de la Escuela Popular de Arte de la Universidad Autónoma de Puebla**, "Al movimiento estudiantil poblano: a todas las fuerzas revolucionarias del país: a la opinión pública nacional", en *Excélsior* (14 de agosto de 1974).

**Ehrenberg**, Felipe, "Testimonios de Latinoamérica", en *La Semana de Bellas Artes* 42 (1978).

**Espinosa**, César, "La comunicación paralela: muerte del copyright", *Mañana* 1670 (agosto 1975).

\_\_\_\_\_, "Arte y praxis política (I). ¿La alternativa del 78?", en *El Universal* (25 de enero, 1978).

\_\_\_\_\_, "Insurgencia en las artes plásticas", en *Mañana* (28 de enero, 1978).

**Espinosa**, Martha Aurora, "Imprimir 500 ejemplares de un libro de 80 páginas, en mimeógrafo, cuesta mil 500 pesos: Felipe Ehrenberg", en *Uno más uno* (24 de julio de 1982).

"Siqueiros. Sala de Arte Público David Alfaro Siqueiros" inserción pagada en *Excélsior* (17 de junio de 1975). *La semana de Bellas Artes* 16 (22 de marzo 1978).

## Catálogos

**Alfaro Siqueiros**, David, "El arte al servicio del proletariado", en *Llamada, Órgano de Lucha Intelectual Proletaria* (1931).

**Grupo Suma**, *México sociedad anónima. Imágenes crónicas de una ciudad*. México: UNAM, 1977.  
X Bienal de Jóvenes de París. México: INBA, 1978.

**Híjar**, Alberto, "Afectar todo el proceso", en *De los Grupos, los individuos, Artistas Plásticos de los grupos metropolitanos*. México: Museo de Arte Carrillo Gil/ INBA, 1985.  
*Aleksandr Rodchenko. «Rabochiy klub» Rekonstruktsiya* (catálogo de la exposición). Moscú: Galería Tretyakov, 2011.

## Tesis

**Cedillo**, Adela, “El fuego y el silencio. Historia de las Fuerzas de Liberación Nacional Mexicanas”. Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, (2008).

\_\_\_\_\_, “El suspiro del silencio. De la reconstrucción de las Fuerzas de Liberación Nacional a la fundación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1974-1983).” Tesis de maestría. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, (2010).

**Hernández**, Yolanda, *El grupo Germinal. Testimonio del arte en México*. Tesis para optar por el grado de Doctora en Artes y Diseño. Facultad de Artes y Diseño, UNAM (2021).

**José Alavez**, Tania Elizabeth, *¡Preparen, apunten, pinten! La producción de mantas del grupo Germinal*. Ensayo académico de maestría. Posgrado en Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (2016).

**Luna Briseño**, Manuela, *Análisis de la práctica educativa y de los fundamentos político-pedagógicos de la preparatoria popular “Mártires de Tlatelolco”, A.C. Plantel Fresno*. Tesis de licenciatura en pedagogía (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1991).

**Pradilla**, Nicolás, “Manual del editor con huaraches: un modelo de organización colectiva para la subjetivación política mediante seminarios de labor editorial”. (Ensayo académico para optar por el grado de Maestro en Historia del Arte, Posgrado en Historia del Arte. Universidad Nacional Autónoma de México, 2016).

## Recursos en línea

**Aguirre**, Orlando, "La Alianza para el Progreso y la promoción del desarrollo en América Latina", en [historiadeamericalatina.files.wordpress.com/2011/07/clase-20\\_alianza-para-el-progreso.pdf](http://historiadeamericalatina.files.wordpress.com/2011/07/clase-20_alianza-para-el-progreso.pdf)

**Calla**, Hernando, “¿Una teoría general de las herramientas?”, en *Iván Illich*, 1, [ivanillich.org.mx/5convivencial.pdf](http://ivanillich.org.mx/5convivencial.pdf).

**Hernández**, Miriam, “Breve historia de la fundación del STUNAM para las nuevas generaciones”, en *La Izquierda* (24 de mayo de 2020), [laizquierdadiario.mx/Breve-historia-de-la-fundacion-del-STUNAM-para-las-nuevas-generaciones](http://laizquierdadiario.mx/Breve-historia-de-la-fundacion-del-STUNAM-para-las-nuevas-generaciones)

**Mancilla Salas**, Araceli, “Arnulfo Aquino Casas: la imagen es una forma múltiple de denuncia”, entrevista en *Milenio* ( 10 de agosto de 2018), disponible en [milenio.com/cultura/arnulfo-aquino-casas-imagen-forma-multiple-denunciar](http://milenio.com/cultura/arnulfo-aquino-casas-imagen-forma-multiple-denunciar)

**Montes**, José, “Los días de Puebla”, *Revista de la Universidad Autónoma de Puebla*, 7 (agosto de 1975). Tomado de *Tiempo Universitario*, año 6, 8 (abril de 2003), [archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2003/8/index.html](http://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2003/8/index.html).

**Morley**, Jefferson, "LITEMPO: Los ojos de la CIA en Tlatelolco", en *The National Security Archive*, [nsarchive2.gwu.edu//NSAEBB/NSAEBB204/index2.htm](http://nsarchive2.gwu.edu//NSAEBB/NSAEBB204/index2.htm).

**Rodríguez Prampolini**, Ida, "Medalla de Oro Bellas Artes", en *La palabra y el hombre* (2009). Disponible en [uv.mx/lapalabrayelhombre/8/contenido/arte/Ar1/articulo4.html](http://uv.mx/lapalabrayelhombre/8/contenido/arte/Ar1/articulo4.html)

**Vélez Pliego**, Alfonso, “Introducción”, en *La Universidad Democrática, Crítica y Popular: reflexiones sobre las experiencias del Movimiento de Reforma Universitaria Democrática en Puebla, 1970-1990*, [ceiich.unam.mx/educacion/velez.htm](http://ceiich.unam.mx/educacion/velez.htm).

**Zúñiga**, Araceli y Espinosa Vera, César Horacio, "Danzón dedicado a... Alberto Híjar Serrano (recordatorio a tres voces y un vaivén)", en *Escaner Cultural* 70 (marzo, 2005), [escaner.cl/escaner70/entrevista.html](http://escaner.cl/escaner70/entrevista.html)  
 “La creación de la Preparatoria Emiliano Zapata”, en [emilianozapata.buap.mx/preparatoria.html](http://emilianozapata.buap.mx/preparatoria.html)  
 “Socially Engaged Practice”, en “art terms”, *Tate*, en [tate.org.uk/art/art-terms/s/socially-engaged-practice](http://tate.org.uk/art/art-terms/s/socially-engaged-practice).

## Entrevistas

**Aquino**, Arnulfo (Conversación telefónica, noviembre de 2019).

\_\_\_\_\_ (Oaxaca de Juárez, 6 de enero de 2020).

**Condés Lara**, Enrique (Valsequillo, Puebla, 21 de febrero de 2020)

**Ehrenberg**, Felipe (Ciudad de México, 18 de abril de 2016).

**Hernández**, Yolanda y Ocegüera, Carlos (Aguascalientes, 25 de abril de 2018).

**Hidalgo**, Rebeca (Ciudad de México, 15 de enero de 2020).

**Híjar**, Alberto (Ciudad de México, 5 de diciembre de 2019).

**Lazcano**, Ana Cecilia (en línea, 21 de julio 2020).

**Molina**, Ernesto (en línea, 20 de mayo de 2021).

**Muñoz**, Víctor (Ciudad de México, 7 de noviembre, 2019).

**Pérez Vega**, Jorge (Ciudad de México, 9 de diciembre 2019).

## Coloquios y conferencias

**Alfaro Siqueiros**, David, “Los vehículos de la pintura dialéctico-subversiva. Experiencias técnicas del Bloque de Pintores”, conferencia pronunciada en The John Reed of Hollywood, Los Ángeles, California (2 de septiembre de 1932).

**Castro**, Raúl, “El diversionismo ideológico. Arma sutil que esgrimen los enemigos contra la revolución”, conferencia pronunciada el 6 de junio de 1972 con motivo del 11 aniversario del MININT.

**Errazu**, Miguel, “Para una política cultural revolucionaria: Alberto Híjar y la experiencia ejemplar del tercer cine”, ponencia en el coloquio *Fuerzas críticas y colectivas en el TAI. Memorias de la agrupación y futuros posibles* (25 de enero, 2021), disponible en [youtu.be/aOsIisSKkSA](https://youtu.be/aOsIisSKkSA).

**Hernández**, Yolanda, “Germinal, revisión retroactiva”, dentro del seminario *Contrapedagogías. Militancia y práctica artística en los setenta*. Sala de Arte Público Siqueiros, 6 de noviembre de 2020.

**Martínez de la Escalera**, Ana María, conversatorio como parte del ciclo *Contrapedagogías. Las prácticas artísticas en los setenta*. Sala de Arte Público Siqueiros. Plataforma zoom (26 de noviembre de 2020).

\_\_\_\_\_, “TAI, genealogía de un colectivo político-artístico”, en el coloquio *Fuerzas Críticas y Colectivas en el TAI*. Facultad de Artes y Diseño, Facultad de Filosofía y Letras (2021). En línea. [youtu.be/4THeaVmi1Ic](https://youtu.be/4THeaVmi1Ic).

**Pradilla**, Nicolás, “¿Cuál es el sentido pedagógico de la lucha? Escuela Popular de Arte de la Universidad Autónoma de Puebla (1973-1974)”, ponencia presentada en el coloquio internacional *Descongelar la revolución. Cultura visual, cine y política en México a 50 años del halconazo*. Instituto de Investigaciones Estéticas/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM (30 de agosto al 3 de septiembre de 2021).

## Material filmico y videos

Hellion, Martha, entrevista en “El arte del libro, una mirada femenina. Las letras como transgresoras de fronteras”, *Vindictas*. México: TV UNAM, 5 de julio de 2020, en [youtu.be/da\\_9xfUUzI4](https://youtu.be/da_9xfUUzI4).

*Los grupos*. Vázquez Mantecón, Álvaro (dir.) (México: MACG/Conaculta, 1994)

*Tlayacapan*. García, Sergio (dir.) (1973) película súper 8 (Filmoteca UNAM).

*Trazos en trozos. Mural efímero. México 68*, Alanís Figueroa, María Judith (dir.) (SyQ producciones, 2008), en [youtube.com/watch?v=zegB8IPMjus](https://youtube.com/watch?v=zegB8IPMjus).

*La insurrección de la memoria. Un testimonio de las FLN* (AMV, 2009), en [youtube.com/watch?v=BM\\_a0ib2S70](https://youtube.com/watch?v=BM_a0ib2S70)  
*Clandestino. Historias de la guerrilla urbana*, serie documental del Canal 44 de la Universidad de Guadalajara (2018), en [youtube.com/watch?v=GLapzOHTceo&list=PLSm2kRFTsTFjQyq\\_3yTcWFylHymO\\_W1y0](https://youtube.com/watch?v=GLapzOHTceo&list=PLSm2kRFTsTFjQyq_3yTcWFylHymO_W1y0)