

Hacer pensando y reflexividad: el objeto de transformación. Una travesía de Puigvert a Xochimilco (pasando por Nanterre)

Rafael Miranda Redondo*

Resumen

Se propone establecer una continuidad en los conceptos pero, sobre todo, en las prácticas de la formación de sujetos autónomos. Daremos un esbozo genérico de los referentes filosóficos gracias a una relectura de la propuesta de Castoriadis para, posteriormente, precipitar las nociones en el abordaje de una travesía que vincula en la perspectiva de la sociedad autónoma en proyecto, la *paideia* (παιδεία) de los griegos clásicos, la *escuela moderna* de Celestin Freinet y Francisco Ferrer Guardia, sus extensiones en el México de los años treinta, gracias a los pedagogos libertarios refugiados en el país, para, finalmente, hacer confluír todo ello en una hipotética organicidad entre los contenidos del movimiento del 68 en Francia y México, así como en el proyecto de la UAM-X. La metodología que guía este recorrido es de orden cualitativo haciendo un particular énfasis en el análisis de la implicación y hace uso de la técnica de investigación participante.

Palabras clave

Hacer pensante ☞ Alteridad ☞ Creación de situaciones ☞ Objeto de transformación

Abstract

The present paper intends to establish a continuity in the concepts but also in the practices of the formation of autonomous subjects. We will give a generic outline of the philosophical referents thanks to a rereading of the Castoriadis proposal, to later precipitate the notions in the approach of a path that links in the perspective of the autonomous society in the project, the *paideia* (παιδεία) of the classical Greeks, the modern school of Celestin Freinet and Francisco Ferrer Guardia, his extensions in the Mexico of the 30s, thanks to libertarian pedagogues refugees in the country, to finally bring all this together in a hypothetical organicity between the contents of the movement of 68 in France and Mexico and the project of the UAM-X. The method that guides this journey is of a qualitative nature with a particular emphasis on the analysis of the implication and makes use of the participatory research technique.

Keywords

Doing thinking ☞ Otherness ☞ Creation of situations ☞ Object of transformation

* Cátedra Interinstitucional Cornelius Castoriadis. Coordinador general Cornelius Castoriadis/Agora International. Miembro del colectivo de bibliógrafos, México (alloiosis@gmail.com).

El acto instituye la conciencia.
ESCALERA C. 1ER PISO NANTERRE, 1968¹

Introducción

EL PRESENTE escrito es un primer esbozo de los resultados de una investigación participante emprendida por quien suscribe en los primeros años setenta del siglo pasado hasta nuestros días. Me propongo a continuación ilustrar una travesía de formación, apoyándome en algunas nociones que Castoriadis formula y recupera, de la mejor tradición filosófica heredada. Travesía que va de la fundación en los años sesenta de las escuelas Freinet en México por los pedagogos libertarios refugiados españoles, para llegar a lo que he denominado una *paideia* (παιδεία) global (Miranda, 2016b), que se sirve de las nuevas tecnologías y de la cultura de la autoformación.

Dicha travesía en el espacio geográfico pero, sobre todo, en el espacio del ejercicio del infra-poder instituyente —por lo tanto, en el espacio de la dimensión imaginaria de la sociedad—, lo presentaré ilustrando igualmente las escalas obligadas del mismo: el mayo del 68 francés; la reforma de la educación superior (particularmente en México); las derivas de la cultura de la izquierda oficial; la crisis de referentes que iba a terminar en la instalación, en la educación superior, de las ideas débiles de los *post* y los *des*; para finalmente reivindicar la continuidad y la supervivencia, marginal, es cierto, de dicha travesía desde el sistema modular y particularmente desde la noción de *objeto de transformación* (Díaz-Barriga, 2014) como “hacer pensante” (Castoriadis, 1975: 537).

Hacer pensando que vincularé de manera sucinta, debido a la vastedad del argumento y los límites de este escrito, con la reflexividad que piensa, pero, sobre todo, que *se piensa*.

La institución se mira desde la institución

De venerable ancianidad es el debate en torno al rol que debe jugar el filósofo en la sociedad. Si bien en los orígenes de la mejor tradición esta materia heredada el filósofo es también un ciudadano (ver Sócrates), sabemos que la ruptura de la clausura, por la cual la Atenas democrática había concebido que el origen de sus instituciones fuera el hacer de sus ciudadanos, iba a ser parcialmente coartada por la clausura de la ruptura contenida en la teología racional de Platón.

Este pasaje ampliamente ilustrado por Castoriadis (2002) en lo que él denomina la torsión platónica, va a inaugurar la versión de la tradición mencionada que perdura hasta nuestros días. En efecto ese trayecto se verá corroborado, con el pasar de los siglos, gracias a la noción central de la determinidad que, de entrada, clausura cualquier posibilidad de creación en sentido fuerte y con ello clausura la condición *otra* del imaginario (Castoriadis, 1997). Está en la base de dicha clausura lo que podemos llamar, inspirándonos de Freud, la (com)pulsión de muerte que, ante la ausencia de sentido, que contiene la alteridad radical, se refugia en la repetición (Miranda, 2004).

La manera como todo ello va a manifestarse a lo largo de la historia de la cultura greco-occidental será por la vía del desprecio de la *doxa* (δόξα), la opinión, en nombre de la *episteme* (ἐπιστήμη), la ciencia. Dicho desprecio no será más que el otro lado de la moneda de la clausura de la ruptura mencionada, por medio de la cual son los filósofos, alejados de la comunidad política, quienes tienen que decir a ésta qué hacer y de qué manera. Ataque frontal justamente a dicha comunidad, en donde la sociedad por la vía del convencimiento y la persuasión —no de la *verdad científica*—, se auto-instituye gracias a la política como institución del conflicto; se auto-instituye resignificando lo dado y, por lo tanto, poniendo en juego la representación, el afecto y la intención inconsciente que conlleva todo proceso de sentido.

La mencionada torsión platónica hará que —ahí en donde excepcionalmente para su época, podemos decir, en la que todas las sociedades excluían a las mujeres y denigraban a los esclavos—, por primera vez, hasta donde sabemos, la sociedad identifique sus propios orígenes con el hacer instituyente de la comunidad política (Castoriadis, 1986). Hacer instituyente que remplaza la instancia extrasocial que en las otras sociedades, sociedades de repetición, es el origen de las instituciones y que, para el caso de la torsión platónica, será identificada con la razón (Castoriadis, 2002).

Todo este proceso irá acompañado, como sabemos, de la correspondiente conformación del otro pilar que, además del establecimiento de la meta-norma como origen de la propia sociedad de repetición, mantiene a toda sociedad unida y que es la fabricación del tipo antropológico. Retomando las líneas anteriores, en la sociedad autónoma en germen que representa la Atenas democrática anterior a dicha torsión, la fabricación de dicho tipo antropológico será obra de la comunidad política; obra que, paralelamente al ejercicio de la *filia* (φιλία), el amor en sentido fuerte y el reconocimiento

recíproco, formará a dicho tipo como filósofo ciudadano; justamente, no gracias a la ciencia, la *episteme* y sí gracias a la opinión, la *doxa*. Los sujetos que, “viviendo con la belleza y la sabiduría, aman el bien común” (Castoriadis, 1986: 382), serán el resultado del ejercicio formativo de la *paideia*.

Es pues gracias a la puesta en el centro de dicha fabricación por la *doxa*, que esos tipos antropológicos serán capaces de ejercer la reflexividad, es decir, de pensar y sobre todo de *pensar-se*. El filósofo ciudadano como tipo antropológico (Castoriadis, 1996) fabricado/creado por la sociedad autónoma en proyecto, en dicho ejercicio de la reflexividad, va a encontrar el sentido y el gusto por la apertura ante la alteridad. Un sentido, reitero, montado sobre los rieles de la representación y la intención inconscientes y del afecto. Un sentido finalmente recuperado, a partir de la resignificación de las formas socialmente disponibles y que, por lo tanto, hará que la institución no pueda ser mirada más que desde la institución misma.

Es pues desde la institución de dicha sociedad autónoma en proyecto que emprendemos el presente ejercicio. Antes de pasar a describir ese recorrido veamos de qué manera procedemos.

Un apunte de procedimiento

En líneas anteriores damos cuenta de algunos preceptos de los cuales partimos para ilustrar y analizar un hilo conductor hipotético que consideramos como sustento de la continuidad, entre la manera como en la pedagogía libertaria (Lourau, 1997), sus variantes como *escuela moderna* y finalmente su confluencia en la propuesta del sistema modular y del objeto de transformación, privilegian el hacer como clave de toda formación.²

Nos inspira esa propuesta por la importancia que damos a la formación que excede los espacios escolares y que, en el mejor de los casos, es practicada por la comunidad política. Esa formación, entendida en el mundo clásico, bajo el paraguas de la *paideia*, parte del principio fundamental de que una educación que no logra la autonomía del educando es una educación que fracasa.

Dicho lo anterior dedico algunas líneas a dar cuenta de la manera como procedo para formular lo que viene a continuación. Cuando menciono que la metodología —palabra que encuentro un tanto excesiva, pero que utilizo a título provisorio— *cualitativa* y en particular su vertiente de investigación acción es el ordenamiento que me inspira para abordar el tema que me propongo comunicar, me refiero al hecho de que si bien, como señalo más

arriba, la institución de la educación-formación no puede ser analizada desde la neutralidad, me estoy refiriendo al hecho de que es únicamente desde la institución misma desde donde podemos proponernos ese cometido. ¿Qué quiere decir analizar la institución desde la institución misma?

Si partimos, como de hecho hacemos en este escrito, desde la noción castoridiana de institución como cuerpo de valores, magma de significaciones imaginarias sociales, estamos suponiendo que la institución de la educación-formación de la cual nosotros mismos provenimos como sujetos analizantes, no es un orden de sentido dado de una vez y para siempre —si así fuera ¿qué sentido tendría dar cuenta de ella?—, es decir esa institución es el resultado, en el tiempo, de la “sociedad instituyente” (Castoriadis, 1975b: 533).

Dicho instituyente que es “la existencia mundana del imaginario radical” (Castoriadis, 1975: 411), como lugar de creación de nuevas estructuras, se sirve de las formas socialmente disponibles; es decir, de la institución, para revocar el sentido instituido y hacer así emerger el sentido nuevo. Este proceso de elaboración que involucra, repito, las formas socialmente disponibles —la institución en otras palabras—, se verifica por la vía de la representación, el afecto y la intención inconsciente y como decimos esos tres momentos no son en abstracto, conllevan un contenido “social histórico” (Castoriadis, 1975b: 464).

En el ejercicio que me propongo y cuyo resultado preliminar viene a continuación, aspiro a compartir y comunicar ese proceso de resignificación de la institución que está en mi propio origen, la institución de la educación-formación. Como es evidente para cualquier lector mínimamente atento, muchos de los pasajes a continuación conllevan, implícita o explícitamente, un análisis inspirado de la reflexividad asumido desde la implicación (Deveraux, 1980; Monceau, 2010). Es este el procedimiento por el que ejerzo el instituyente, no respecto a un establecimiento que tengo delante y sí respecto a la institución que me habita.

El *topos* de la travesía

Antes de precipitar los contenidos anteriores, para ilustrar la travesía que me propongo recorrer, me parece importante dejar sentadas algunas pistas historiográficas para el caso del México de la segunda mitad del siglo xx. Estaríamos en la época que sucedió al *nacionalismo revolucionario* de Lázaro Cárdenas, la consolidación de las instituciones que emergieron de la Revolución

Mexicana, la época de la posguerra en Europa y en el mundo, y de la incipiente conformación de la sociedad capitalista, conviviendo con realidades rurales muy tradicionales de autosubsistencia y con la consabida migración hacia las grandes ciudades de México, Guadalajara y Monterrey.

Es la época en que una relativa integración del refugio español de la Guerra Civil, ocurrida a finales de los años 30 y cuya acogida fuera, en importante medida una asignatura de la agenda del cardenismo, empezaba a dar sus frutos. Al lado de los españoles tradicionales que habían desde mucho antes montado negocios de venta de telas o de abarrotes — conocidos despectivamente como *gachupines*—, el refugio republicano en México se había vinculado a sectores de la salud y de la educación superior. También en el arte y las humanidades los aportes fueron consistentes, en particular en la capital del país.

Algunos casos, como el de la clausura de la facultad de humanidades en San Luis Potosí y el vínculo con ese evento de refugiados españoles, de ideas progresistas, en una sociedad dividida entre sectores liberales y sectores sólidamente vinculados a la iglesia católica, son por sí mismos ilustrativos (Estrada, 2011).

Es en este contexto en el que, en los años cuarenta, llega a México Patricio Redondo (Poniatovska, 2016) y con él la propuesta del sistema Freinet de educación. Patricio Redondo antes de ser objeto de persecución por parte del franquismo y el nacional catolicismo en España, había desarrollado todo un trabajo en Lerida, en la época de la revolución en Cataluña. Concretamente en el pueblo de Puigvert, Redondo había trabajado las técnicas Freinet basadas en la convicción de que la formación de los alumnos está estrechamente ligada a su participación protagónica en los procesos propios del establecimiento escolar. Valores como aquellos de la gestión autónoma, ver por ejemplo las tiendas autogestionadas dentro de los establecimientos escolares, sin supervisión y basadas en la confianza de que los compradores dejarían sus pagos a la vista de todos; la participación en asambleas con maestros y padres de familia; la introducción sistemática del uso de la imprenta y la abierta y explícita vocación laica, son algunos de los elementos centrales de la propuesta.

A título de paréntesis nos parece claro el vínculo entre la práctica de Freinet y Redondo respecto a algunos de los conceptos vertidos en el párrafo anterior. No obstante, vale la pena reiterar la coincidencia a nuestro entender entre la propuesta y la práctica de Freinet y el ejercicio de *paideia*; es decir, aquel que se dirige a la formación del ciudadano democrático por

la comunidad política. Es central a este punto señalar la importancia que la *escuela moderna*, como también fue llamada la propuesta de Freinet, daba a la cuestión del afecto, pues se trataba de un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Escuela moderna* que hace pensar no obstante las convicciones marxistas leninistas de Freinet que, por otro lado, no impidieron por razones que podrían ser obvias, su expulsión del partido comunista francés, en la más antigua pedagogía libertaria de educación de Francisco Ferrer Guardia (Capelletti, 1980).

Central porque, como veremos en contraposición a lo que la tradición en ese campo había desarrollado hasta entonces, la consideración del afecto es elemento central dentro del proceso, está reflejado el reconocimiento de la enorme relevancia que, para la formación, tiene la dimensión imaginaria de los procesos del hacer.

No cabe duda que la fundación de la escuela Freinet en San Andrés Tuxtla, Veracruz, por Patricio Redondo y la formación de seguidores de ese método que llegó incluso hasta Chiapas, México, así como la posterior fundación de la escuela hermana Manuel Bartolomé Cossio, en memoria del responsable de las Misiones Pedagógicas durante la República; sentaron un precedente importante de lo que se iba a materializar en la educación superior reformada en México, misma que comentaremos adelante.

La frecuencia de quien suscribe en esos establecimientos, como alumno en este segundo y en el contexto de un intercambio escolar con la escuela Freinet de San Andrés Tuxtla, no obstante, el mérito que menciono antes, arrojan impresiones encontradas. Mientras que en el caso de la escuela de San Andrés los participantes de origen humilde y campesino daban la impresión de que dicho proyecto aspiraba y lograba modestamente trascender la simple realidad del espacio escolar, la escuela primaria Manuel Bartolomé Cossio frecuentada, es cierto, por muchos hijos de refugiados españoles y judíos, no logró, a nuestro entender, superar las limitaciones de un contexto que fue convirtiéndola —a pesar de sus esfuerzos para becar alumnos de escasos recursos—, en una escuela progre para niños ricos que soñaban con ir a *cortar caña* a Cuba desde la orilla de las piscinas de las casas de fin de semana de sus padres en Tepoztlán, Morelos.

Ese destino para la Escuela Secundaria Técnica Manuel Bartolomé Cossio, en ese entonces dirigida por Guadalupe Bonfil, convivía con una realidad marginal caracterizada por algunos de los rasgos, y las taras diría yo, de la cultura de izquierda tradicional. Un importante número de estudiantes provenía, como menciono arriba, de familias del refugio español, la gran

mayoría de filiación estalinista aunque había algunos, los menos, que provenían de la tradición libertaria. Por solo mencionar algunos datos curiosos, en esa escuela convivíamos con los hijos de Heberto Castillo (2018), líder del 68 mexicano y ex-presos político en Lecumberri; de los Imaz, hijos de colaboradores de la revista Punto Crítico —en donde participó Gilberto Guevara Niebla (Álvarez Béjar, 1988)—, y nietos del filósofo y traductor Eugenio Imaz, también de familia refugiada; nuestra maestra de historia, la *maestra Inge* esposa de Víctor Rico Galán (La Jornada, 2003), quien junto con su hermana Ana María (La Jornada, 2006) estaba también en prisión, acusado de actividades guerrilleras, ambos hijos de refugiados españoles. Con todos ellos convivían hijos de familias adineradas, dueñas de ingenios e industrias, así como hijos de actores, artistas y escritores.

La proyección de la experiencia

Es cierto que el sistema educativo en México a nivel de la escuela primaria y secundaria, un modelo en importante medida copiado de la tradición francesa, compartió y sigue compartiendo en lo formal con la *escuela moderna* algunos rasgos. En particular la condición laica, en el nivel del estado de ley, de su ejercicio nos parece uno de los más meritorios.

Avanzando en el campo que subyace a esa realidad aparente, la problemática de la educación pública en México tiene una serie de aristas (Miranda, 2016c) que por cuestiones de espacio no puedo abordar aquí. Me interesa solamente destacar una eventual aportación y continuidad entre la propuesta de la *escuela moderna* y lo que, en el post-68, fue trabajado en términos de la práctica de la reforma educativa en el país. De ello me ocuparé más adelante, por ahora sólo quiero dejar sentado este antecedente.

Digamos que habría en dicha aportación y continuidad algunas constantes que se dibujan ya en líneas anteriores pero que quisiera explicitar. La primera tiene que ver con el hecho de que en esa propuesta pedagógica lo que es definitivo es la convicción de que lo que forma es el *hacer*. Y un segundo elemento, que me parece también fundamental, consiste en la insistencia explícita de la centralidad de la dimensión imaginaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. Detengámonos un momento.

Es claro que la manera como esa corriente de la *escuela moderna* —aquí estoy incluyendo a Freinet, pero también de manera importante a Ferrer Guardia— abordó la cuestión del *hacer* como formativo y de los procesos de sentido que ello conlleva, lo cual tuvo un papel fundamental en la propuesta

de la pedagogía institucional (Lapasade, 1967). La autogestión pedagógica como fundamento de dicha corriente —definitivamente sus vínculos con la *paideia* y la formación del tipo antropológico de la sociedad autónoma en proyecto que comentábamos es evidente—, va a llevarnos de modo directo al vínculo que esta corriente va a compartir con la propuesta de Castoriadis en su condición de referente definitivo del movimiento del mayo del 68 en Francia, respecto a la emergencia del fenómeno burocrático. Me explico.

Si bien la segunda mitad del siglo xx, en particular en Francia, se va a caracterizar por la pérdida de referentes —recordemos que hasta ese entonces el marxismo como pensamiento único había dado respuesta a todas las preguntas—, es claro que la necesidad de alargar las nociones que den cuenta del fenómeno burocrático, como expresión de la división entre dirigentes y ejecutantes, va a ser de importancia mayúscula. El derrumbe de las *leyes de la historia*, como meta-norma del llamado socialismo real, en realidad un capitalismo de Estado, vista por los marxistas y utilizada precisamente como ideología de sustento de la burocracia como sector dominante, iba a hacer emerger de nuevo, esa centralidad de la dimensión imaginaria de la sociedad, como definitiva.

Ante la emergencia del fenómeno burocrático y el reciclaje del marxismo como su ideología, reiteramos, de nuevo tuvimos que constatar dicho fenómeno como la expresión mayúscula de la forma mundana de la significación imaginaria social del dominio racional (Premat, 2002).

En el contexto descrito y siempre corroborando la continuidad que aquí queremos sustentar, es claro que la agenda de la pedagogía institucional, que opone la autogestión a la burocratización de los procesos, se reivindica de nuevo en el carácter formativo del *hacer*, la confluencia de este pensamiento en el mayo del 68 francés —del que nos ocuparemos más adelante (Lourau, 1991)—, es más que evidente.

La *paideia* global

En fechas recientes y como ex-estudiante bajo la responsabilidad de formación de Castoriadis, tuve la oportunidad de presentar la propuesta de la Cátedra Interinstitucional Cornelius Castoriadis (CICC) ante el colectivo de algunos de los militantes históricos del legendario grupo *Socialisme ou barbarie* (Miranda, 2016a). En dicha charla defendimos el carácter de dicha Cátedra, fundada por nosotros y aquí incluyo por supuesto a nuestro amigo y colega Roberto Manero, en el espacio virtual, gracias a las nuevas

tecnologías, inspirada en la filosofía del servicio público y en el principio de la autoformación. Lo hicimos más allá de los espacios escolarizados y por la vía del hacer reflexivo y deliberante de la subjetividad que, a nuestro entender, sustenta todo dispositivo de intervención.

La centralidad en todo ello de la cultura del sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), de lo que me ocuparé posteriormente, fue definitiva. También lo fue el contenido que, inspirándose de la relevancia política del psicoanálisis, privilegia el *hacer* como la cara visible de los procesos transferenciales y contratransferenciales que subyacen a toda enseñanza aprendizaje (Castoriadis, 1999). En particular este último contenido fue trabajado a través de la intervención de dos instituciones: la academia comprometida y la cultura política de izquierda tradicional.

¿En qué medida las expresiones que aquí hemos analizado brevemente pudieran tener en su origen, como fuente inspiradora, el desafío que representa dicha constatación respecto a la central continuidad del hacer reflexivo y deliberante en todo dispositivo de intervención? Es claro que, en acuerdo con Castoriadis (1986), la propia formulación de la *phantasia* (φαντασία) en el mundo griego clásico, así como el posterior intento de cancelación por la vía de la teología racional platónica, tiene la constatación de esa continuidad como principal motivo.

Por solo citar algunas corrientes, la propia propuesta del materialismo histórico, con su determinismo, así como el funcionalismo y el estructuralismo, conllevan como propósito paralelo el suprimir al máximo ese elemento *subjetivo*. Freud había topado con esa radicalidad del imaginario y de su facultad de crear nuevas formas, cosa que le concede un mérito mayúsculo, no obstante, por el contexto científicista de su época, una vez descubierto ese carácter del imaginario, lo había ocultado (Castoriadis, 1996).

Asumir en el hacer del dispositivo que hemos diseñado y puesto en práctica la centralidad de esos elementos nos ha llevado, sin escalas, a la noción de dispositivo como artefacto del *hacer pensante*, a la noción y a la práctica de la intervención y al análisis de la implicación, como el vehículo para asumir, de modo explícito, dicho desafío.

Hacer institución

Cuando nos planteamos, en los orígenes de la CRCC, la formulación de un Taller de Investigación e Intervención Institucional, buscábamos como propósito asumir dicho desafío. Ejercer el poder instituyente por la vía de la

intervención en el campo de los procesos de sentido que subyacen a toda identificación con un magma de significaciones imaginarias sociales, nos condujo a las instituciones que estaban y que siguen estando en nuestro propio origen. Así como Castoriadis, guardando la proporción, a través de su inmersión en el psicoanálisis —en el período inmediato anterior a la autodisolución de la revista *Socialisme ou barbarie* (Lourau, 1980)—, había asumido justamente la labor de pensarse y por lo tanto de analizar a fondo las instituciones que estaban en su origen, al inicio de la CICC nosotros nos propusimos ese mismo objetivo.

Hacer institución era ejercer el poder instituyente por la vía del análisis profundo de las instituciones que nos constituían. Por las biografías de quienes en esa empresa participamos, ese desafío nos llevó al cometido de hacer hablar a las instituciones que nos habitaban: la academia y la cultura política *de izquierda*. Es así como la CICC se iba a convertir en un dispositivo de intervención institucional inspirado en el hacer pensante y en la explicitación de los procesos de sentido que le subyacen, gracias al análisis de la implicación. ¿En qué medida esta travesía puede ser vinculada a un proyecto de sociedad cuyo germen se encuentra en la democracia radical y en la ruptura de la clausura que hemos comentado en líneas anteriores? Van a continuación algunas líneas de investigación que pudieran dar luz a este interrogante.

Hacer pensante como proyecto

Antes de desarrollar la tesis final de este escrito quisiera, visitar algunos conceptos y ponerlos de relieve, en contraste con algunos de los relatos del mundo académico de la segunda mitad de siglo xx.

La propuesta que está en el origen de esta reflexión comporta, necesariamente, una ontología. Algunos autores (Ciaramelli, 2002; Malaver, 1999) han hablado en este sentido de una *ontología de la creación*. Está en el horizonte más remoto la concepción del ser también como *por-ser* y entonces como creación (Castoriadis, 1990). Esa doble vía, que de entrada cancela la unidimensionalidad de lo que es, incluyendo al sujeto, nos refiere que la sociedad está compuesta por dos dimensiones: una que se refiere al código y que se ordena por el conjunto y la identidad, y otra dimensión que es del orden de lo imaginario, entendido éste no como suele catalogarse en términos peyorativos de ocurrencia y sí como fuente de creación de nuevas formas.

Esta postura ontológica nos va a llevar a fundar las dos dimensiones de lo real que son aquellas del instituyente, forma mundana de lo radical, y de lo instituido y la institución. En este contexto, de nuevo, la condición por excelencia de la institución, salvo en el caso precisamente de la institución de la sociedad autónoma en proyecto, como veremos, es la negación de su origen y la tendencia a sustraerse del tiempo no calendárico, como emergencia perpetua de lo nuevo (Castoriadis, 1975a).

Cuando hablamos de una continuidad entre el ejercicio de la filosofía por parte del ciudadano, opuesto al gobierno de los filósofos y del hacer pensante como reflexividad y como fundamento de una travesía que nos lleva de Atenas a San Andrés Tuxtla, pasando por Puigvert y Nanterre para finalmente aterrizar como *paideia* global en Xochimilco, estamos dando cuenta, justamente, de una relación distinta entre el instituyente y lo instituido.

En efecto, la subjetividad que reflexiona y delibera, como la entiende Castoriadis, es el lugar en donde surge la posibilidad de dicha relación distinta como ejercicio de la autonomía. Relación distinta con la institución que nos habita, el inconsciente en primer lugar, que va a permitirnos hacer de la interrogación, no sólo un cometido plausible sino, sobre todo, el sentido querido de nuestra existencia.

Hemos hecho referencia en líneas anteriores a la crisis de referentes que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo xx en occidente, no voy a detenerme mucho en este aspecto que he trabajado en otros escritos (Miranda, 2014; Miranda, 2016b), sólo quiero enfatizar respecto el papel que el pensamiento débil y la culpa de los occidentales trajeron para, justamente la institución de la formación académica por la vía de la educación superior.

Vinculo este aspecto con la introducción de nociones que, precisamente, mientras aquí reivindicamos una subjetividad que reflexiona y delibera en los relatos de dicha pérdida de referentes, los post-des mistificatorios —aquí incluimos igualmente la ineluctabilidad de la metáfora paterna, en el laceratismo y las formaciones discursivas—, estaríamos asistiendo a los neo esencialismos de la condición ineluctable —entonces unidimensional— que habría, entre otras cosas, declarado muerto al sujeto y a la filosofía.

Dicho lo anterior a título de constatación de una tendencia que, no obstante, su presencia pujante en las últimas décadas en el medio académico comprometido o menos, empieza a mostrar sus incoherencias, por no hablar de su condición conservadora. Una condición justificada, otra vez, en la supuesta vocación natural de la política por el totalitarismo.

Pero veamos ahora sí —teniendo presente la reflexión propuesta en líneas anteriores— la tesis de cierre del presente escrito. Tesis según la cual habría, no sólo respecto a la mejor tradición greco-occidental mencionada genéricamente hablando y a la propuesta de la *escuela moderna*, sino sobre todo respecto al espíritu que inspira el mayo del 68 francés, una continuidad de dichas propuestas con la manera cómo, marginalmente si se quiere, la reforma educativa en México confluyó en el proyecto de la UAM-X.

De Nanterre a Xochimilco

Como hemos sugerido en líneas anteriores, es claro que hay una organicidad entre la propuesta del alcance explicativo de la división entre dirigentes y ejecutantes, y las tesis que sustentan el mayo del 68 francés. El paso de Guy Debord por el grupo *Socialisme ou barbarie* es sólo una muestra que hace evidente dicha organicidad. La tesis de la *creación de situaciones* que sustenta la práctica de la Internacional Situacionista y el concepto de *sociedad del espectáculo* que alude de manera central y definitoria a la dimensión imaginaria de la sociedad y a dicha división entre dirigentes y ejecutantes, organizadores y asistentes del espectáculo, nos parecen elementos contundentes en ese sentido.

La agenda de dicho movimiento en términos de la puesta en entredicho de la cultura autoritaria de las generaciones anteriores, dominante en Francia; el reflejo de dicha cultura en la práctica de la educación superior en particular; la crítica severa de la militancia de izquierda oficial separada del día a día; el rechazo de los principios de la institución familiar y de la sexualidad y el espacio como poder, son sólo algunos de los contenidos que ilustran tanto el alcance explicativo de dicha división entre dirigentes y ejecutantes formulada por primera vez en el seno del grupo *Socialisme ou barbarie*, como los límites en el dar cuenta de ello, del marxismo como teoría y como *práxis*.

Sin ánimo de agotar el debate ni mucho menos, esa protesta iba a ser secundada, entre otros países, en México. Lo que terminará trágicamente en la matanza del 2 de octubre en Tlatelolco, había dialogado igualmente con algunos de los contenidos aquí expuestos. Al menos dos son los destinos de dicho diálogo, el primero, desafortunado según nuestro entender, había sido el paso de muchos sectores, sobrevivientes de la represión, a la lucha armada. En concierto con la crisis de referentes que vivía la izquierda oficial en Francia, pero más en general en todo el orbe, frente al *aburguesamiento del proletariado*, característico del estado de bienestar y su burocratización, en América Latina íbamos a asistir a la emergencia de una reflexión que,

para no entrar en detalles, podemos llamar *tercermundista*. Es así como la izquierda oficial trataría de salvar a Marx gracias al ejercicio, de franca indigencia teórica, que iba a substituir a dicho proletariado por el campesinado empobrecido del *tercer mundo*. La propuesta, debido a la formación local de la cultura de izquierda, abiertamente vinculada con la teología de la liberación —ver por ejemplo el caso extremo del Ejército de Liberación Nacional en Colombia—, iba a encontrar terreno fértil en el mesianismo del fanonismo, el foquismo y así sucesivamente.

El otro destino de dicho diálogo, en consonancia con la propuesta castoridiana, en el sentido de que la revolución tiene lugar en el momento anterior al de lo propiamente político, en el espacio del infrapoder, iba a cristalizarse con el tiempo en la puesta en entredicho de instituciones tan centrales como la familia, el patriarcado y la educación, por mencionar las más importantes, para este escrito. Me remito a un ejemplo:

Las reuniones entre personajes tan emblemáticos como el marxista Carlos A. Madrazo, quien se proponía reformar al Partido Revolucionario Institucional (PRI) desde dentro (Pozas-Horcasitas, 2008), los líderes estudiantiles del 68 mexicano, reuniones a las que quien suscribe tuvo oportunidad de asistir en su primera adolescencia durante los meses sucesivos a la matanza del 2 de octubre y algunos maestros de la escuela Bartolomé Cossio, hablaban de las pocas posibilidades de intervenir en la esfera del infrapoder de modo tal que fuera posible cambiar un sistema profundamente arraigado. Un sistema interiorizado no sólo en las clases pudientes, sino incluso entre aquellas más desfavorecidas presas de un clientelismo político arraigado desde las esferas de lo privado y lo privado/público, en la socialización del tipo antropológico de la sociedad mexicana de aquel entonces.

En ese contexto de impotencia y una vez que tuviera lugar la masacre de Tlatelolco, el paso a la lucha armada era, en el ambiente político cultural descrito, casi un desenlace inevitable.

Re-formar la educación

Retomando el segundo resultado que se refiere a la actualización educativa es claro que los efectos del mayo del 68 en México tardaron en materializarse. Al inicio de los años setenta y ante un problema severo de cupo de la mayor universidad pública de México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue creada la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en principio con tres unidades Iztapalapa, Azcapotzalco y Xochimilco.

Mientras que, hasta donde sabemos, las dos primeras conservaron un esquema pedagógico tradicional de la educación superior, basado en la división disciplinaria y la estructura de cátedras, en la Unidad Xochimilco se puso en práctica lo que, en ese entonces, se llamó *el sistema modular*, presente hasta nuestros días. Quienes tuvimos oportunidad de participar de la experiencia en sus inicios guardamos el recuerdo de grupos de un máximo de 25 personas, profesores casi de la misma edad que los estudiantes y, en particular, la propuesta pedagógica.

Para ilustrar esta propuesta dedico un par de párrafos. Lo que fue denominado *el sistema modular* consistía en que los contenidos disciplinarios eran trabajados de manera integrada, no por la vía de la tradicional división disciplinaria y sí gracias a la coherencia que dichos contenidos cobraban en función de un proyecto de investigación. Dicho proyecto de investigación, que contemplaba la salida al *terreno*, iba dirigido a lo que se denominaba el *objeto de transformación*. Es así como desde el primer trimestre de nuestra formación nos encontramos haciendo entrevistas en el mercado de Xochimilco sobre los factores que influyen en la desnutrición infantil. Es claro que la propuesta inicial pecaba de una cierta ingenuidad, por decir lo menos. No obstante, el *objeto de transformación* y sus implicaciones, terminaban en el credencialismo de los títulos universitarios y en la última palabra de quienes *ostentaban* el conocimiento.

También es cierto que, desde aquel entonces, con el interés por los nuevos movimientos sociales, fueron emergiendo las certidumbres respecto a los niveles no manifiestos de los procesos y a su centralidad en el ejercicio del instituyente para usar el término de Castoriadis. Mientras que una versión del *hacer pensando* que asumió dichos niveles inspirando así *el sistema modular* y su *objeto de transformación*, en la mayoría de los casos los procesos de sentido paralelos a esa práctica eran dejados en el olvido. El cuestionamiento de ciertos roles en el espacio del aula —recordemos aquí la negativa de Patricio Redondo a que le dijeran *maestro*—, también daban cuenta de una cultura contestataria del supuesto saber y de la autoridad. Algunas experiencias que tuvimos algunos al vivir colectivamente en grandes casas en las que compartíamos prácticamente todo, son igualmente evocadores de dicha continuidad con la crítica de la vida cotidiana y con el ejercicio del *hacer pensando*.

Como era previsible a la creación de la UAM en el 1974 siguió la fundación de uno de los primeros sindicatos universitarios en el que convivían tanto personal académico como administrativo y de limpieza. Ante

un discurso de relativa cultura política sindical tradicional, algunos de quienes, siendo estudiantes, habíamos participado en la primera huelga del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM), tuvimos que vivir la contradicción desde dentro. Mientras sectores estudiantiles mayoritarios, pertenecientes a dicha cultura, habían servilmente seguido las directivas de los líderes en sus reivindicaciones económicas, algunos marginales emprendimos el apoyo crítico; sin que por ello haya que sentirse orgulloso necesariamente, a las consignas verbales de: *el pueblo unido jamás será vencido* y de ahí para adelante, algunos habíamos inaugurado los muros de la UAM-X — sólo lamento de todo ello haber impuesto a los trabajadores de limpieza, una vez terminada la huelga, el borrado de dichas consignas—, con pintas, quizás fuera de contexto para aquel tiempo como: *viva el que piensa, mueran los pensadores*.

Lo sagrado: he ahí el enemigo³

Sin ánimo de dar al presente escrito cualquier sesgo de cientificidad o exhaustividad, me gustaría, para cerrar provisionalmente este debate, utilizar dos casos testigos que refrendan, a mi entender, la continuidad del proyecto que aquí he englobado con la consigna castoridiana del *hacer pensante*. Dichos casos me hubiera gustado trabajarlos en formato de viñeta, pero por cuestiones de espacio sólo hago una mención genérica.

El primer caso me parece que vincula de manera estrecha el post-68 mexicano en la vertiente que, a diferencia de quienes iban a optar por la lucha armada, se avocó a trabajar arduamente en el campo de la educación. Se trata del de Gilberto Guevara Niebla (2018), líder del movimiento del 68 en México que, además de haber estado preso en Lecumberri y haber vivido en primera persona la represión, es fundador de la UAM-X. Como estudiante de la segunda generación de esa Universidad, conservo un grato recuerdo de Gilberto.

El segundo caso de igual manera pasa por el post-68 y por el proyecto vanguardista de la UAM-X, pero sobre todo nos vincula con la *escuela moderna* y la propuesta de Freinet. Se trata de Luis Felipe Bojalil (Ornelas, 2013), segundo rector de esta universidad, cuyo compromiso con ese proyecto ordenó su vida de aquellos años. Independientemente de que recuerdo en la Escuela Secundaria Técnica Manuel Bartolomé Cossio haber tenido un compañero con ese nombre de familia, es sobre todo

a través de mi apreciado profesor de aquel entonces, Manuel Servín Massieu que hago el vínculo. El *maestro Servín*, como solíamos llamarlo, era nuestro maestro de biología, posteriormente fue también profesor de la UAM-X, además de uno de los amigos más cercanos del rector Bojalil. Asimismo, Manuel Servín Massieu era concuño del *maestro Pepe*, quien, viniendo del mundo libertario, se había también refugiado en México después de practicar en España la técnica Freinet. José de Tapias (José de Tapias Bujalance, Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna, FIMEM), fue creador de la Escuela Primaria Manuel Bartolomé Cossío a donde, además, asistieron todos los hijos del *maestro Servín*.

Dicho lo anterior me avoco a recoger algunas ideas cuyo argumento abordo en páginas anteriores con el propósito de ir cerrando, repito, de manera provisoria. En primer lugar me parece de vital importancia reconocer en el proyecto de la UAM-X en su momento instituyente una respuesta, si se quiere balbuceante, a las exigencias que subyacen al 68 mexicano. Lo anterior lo sostengo en aras de romper la concepción monolítica de los procesos. Me explico, si bien como comentario, hay por lo menos dos vertientes de ese movimiento que van a materializarse en los años sucesivos, reitero que uno que termina en el callejón sin salida de la lucha armada y el otro que, en la entretela y los escollos del mundo académico y la clase política mexicana, se avoca (aunque sea marginalmente) a hacer una propuesta distinta de educación superior. Si como hace poco me comentaba personalmente Luis Reyna, el diseño arquitectónico de la UAM-X había sido concebido “para evitar las concentraciones de estudiantes y mantener aisladas las áreas disciplinarias”, cosa que según mi experiencia en la primera huelga del SITUAM y en mi propio proceso de formación, no se había logrado, es claro que la propuesta del *objeto de transformación* o el recurso del *problema-eje* representó un elemento muy innovador. Es cierto también, como hemos señalado en líneas anteriores respecto al destino, cercano o lejano, de todo movimiento instituyente, que el peligro de la burocratización en versión del pensamiento débil, enrocado en las estructuras gracias a la ineluctabilidad de los neo-esencialismos post-des, es una realidad amenazante para el proyecto original. El desafío para la institución que nace del instituyente que describo en líneas anteriores y los riesgos de burocratización de la experiencia persisten.

Por otro lado, sabemos que al menos un posgrado de esa Unidad integra a pensadores como Castoriadis dentro de módulos en los que se habla y se trabaja en el sentido de la obra institucional por la autonomía. Volviendo

al título de este apartado y siguiendo a este autor está de por medio la posibilidad de que los procesos de sentido, que subyacen a la reflexividad que se promueve en los espacios del aula, vayan en la dirección de establecer una relación no mítica con la institución que está en el propio origen, la y los establecimientos como la UAM-X que la practican. En este sentido, es importante recordar con Castoriadis que una educación que no promueve y facilita la autonomía del educando, es una educación que fracasa (Castoriadis, 1999).

Dicha consigna está inmersa en el contexto institucional de un proyecto de sociedad en el que la autonomía, justamente es un valor positivo. Proyecto cuya realidad, en el mundo contemporáneo de la insignificancia, tiene una existencia por demás marginal. Me permito citar *in extenso* un pasaje de entrevista de Daniel Mermet a Cornelius Castoriadis (2004: 29-32) que habla por sí solo:

D.M. Usted ha hablado y escrito mucho sobre el movimiento de 68. Con Edgar Morin y Claude Lefort lo han denominado *la brecha* (la brèche). Los jóvenes de hoy ven ese período como una época de oro, que lamentan no haber vivido. Reflexionando de nuevo sobre esa época, nos sorprende la ceguera. Nos impactan los comportamientos revolucionarios, románticos, absolutos, doctrinales, carentes de base y en una ignorancia total respecto a cosas que era posible saber, de lo que realmente estaba ocurriendo en la China de Mao. Pero es preferible creer que saber...

C.C. En efecto, usted tiene razón desde un cierto punto de vista que es muy importante. Pero no se trata ahí de una cuestión de nivel de conocimiento, me parece. Es la enorme dominación en sentido estricto e, iba a decir, en el sentido negativo del término. No se trata de que los Maoístas no sepan, se les había adoctrinado o ellos mismos se habían adoctrinado. ¿Por qué ellos aceptan el adoctrinamiento? ¿Por qué ellos se adoctrinan a sí mismos? Porque tenían necesidad de ser adoctrinados. Ellos tenían necesidad de creer. Eso, eso ha sido la gran herida del movimiento revolucionario desde siempre.

D.M. Pero el hombre es un animal religioso. No se trata de un halago pero...

C.C. Para nada un halago. Aristóteles a quien no he dejado de citar y a quien venero grandemente ha dicho una sola vez una cosa que es verdaderamente una... claro no se puede decir que se trate de una equivocación cuando se trata de Aristóteles, pero de todos modos, cuando él ha dicho: El hombre es un animal que desea el saber, es falso. El hombre no es un animal que desea

el saber. El hombre es un animal que desea creer, que desea la certeza de una creencia, de lo que resulta el empuje de las religiones y el empuje de las ideologías políticas.

En el movimiento obrero en un principio, había una actitud muy crítica. Cuando usted toma los dos primeros versos de la Internacional que es, nada menos que el canto de la Comuna, tome usted la segunda copla: “No hay Salvador supremo. Ni dios —excluida la religión—, ni César ni tribunos” —¡Lenin excluido!— Pero existe esa necesidad de creencia. En nuestros días, ¿en qué somos nosotros más sabios que en mayo de 68? Me parece que, quizás el resultado a la vez del mayo de 68, de [la experiencia de, RMR] los países del Este y de la evolución en general de la sociedad, hacen que la gente se haya convertido, así lo pienso, en mucho más crítica. Eso es muy importante. Claro está que hay siempre un sector que busca la fe. La ciento logia, las sectas, o los fundamentalismos, eso ocurre en otros países, no aquí, no completamente. Pero la gente se ha hecho mucho más crítica, mucho más escéptica. Lo que los inhibe también para actuar. Pericles en el discurso a los atenienses dice: Nosotros somos los únicos en quienes la reflexión no inhibe la acción. ¡Es admirable! Y agrega: Los otros, o bien no reflexionan y son temerarios, llevan a cabo cosas absurdas o bien, reflexionando, concluyen en no hacer nada porque se dicen: existe el discurso y existe el discurso contrario. Ahora bien actualmente atravesamos una fase de inhibición, eso es seguro. Pero es necesario entender, chat échaudé crait l'eau froide [después de una mala experiencia se teme a todo lo que viene, RMR]. Ellos [“la gente”, RMR] han experimentado todo eso y se dicen: ¡los grandes discursos y todo lo demás, qué importa! Efectivamente, no son necesarios grandes discursos, son necesarios discursos verdaderos (Traducción por el autor).⁴

La propuesta de la UAM-X es esa *casa abierta al tiempo*, tiempo que, recordemos, para Castoriadis (1975a) es del orden de la creación, con todos los contenidos que la vinculan en líneas anteriores a la cultura emanada del movimiento de 68 en México y en Francia; también a la institucionalización de estos por la creencia, a la propuesta de la *escuela moderna* por parte de Freinet y los libertarios españoles y; más en general, al proyecto de una sociedad que, enfrentando la alteridad desde el hacer pensante, se sabe y se quiere el origen de la propia norma, sigue teniendo vigencia.

Notas

1. Los muros tienen la palabra (Tapia, 1970).
2. Para un ejercicio que recupera lo expuesto en este escrito a través de una propuesta pedagógica en versión modular ver: Módulo: Imaginario instituyente como dispositivo de formación por intervención en: <http://www.agorainternational.org/Form-interv.pdf>
3. Hall B. Nanterre, 1968. Los muros tienen la palabra (Ver Tapia, 1970).
4. D. M. - *Vous avez beaucoup parlé et écrit autour du mouvement de mai 68, qu'avec Edgar Morin et Claude Lefort vous avez appelé «la Brèche». Aujourd'hui, cette période est un âge d'or pour les jeunes qui regrettent de ne l'avoir pas vécue. Si on repense à cette époque, on est frappé par l'aveuglement. Ces comportements révolutionnaires, romantiques, absolus, doctrinaires, sans aucune base, dans une ignorance totale par exemple de ce qui se passait réellement dans la Chine de Mao, choses qu'on pouvait savoir. Mais on préfère croire que savoir...*
 C. C. - *Oui, vous avez raison d'un certain point de vue qui est très important. Mais ce n'est pas tellement une question de niveau de connaissance, je crois. C'est l'énorme domination de l'idéologie au sens strict et, j'allais dire, au sens mauvais du terme. Les maoïstes, ce n'est pas qu'ils ne savaient pas, on les avait endoctrinés ou ils s'endoctrinaient eux-mêmes. Pourquoi acceptaient-ils l'endoctrinement? Pourquoi s'endoctrinaient-ils eux-mêmes? Parce qu'ils avaient besoin d'être endoctrinés. Ils avaient besoin de croire. Et ça, ça a été la grande plaie du mouvement révolutionnaire depuis toujours.*
 D. M. - *Mais l'homme est un animal religieux. C'est [Ce n'est pas, R. M.] pas un compliment mais...*
 C. C. - *Pas du tout un compliment. Aristote que je n'arrête pas de citer et que je vénère énormément a dit une seule fois une chose qui est vraiment une grosse... bon on ne peut pas dire bourde quand il s'agit d'Aristote, mais tout de même. Quand il dit: L'homme est un animal qui désire le savoir, c'est faux. L'homme n'est pas un animal qui désire le savoir. L'homme est un animal qui désire la croyance, qui désire la certitude d'une croyance, d'où l'emprise des religions, d'où l'emprise des idéologies politiques. Dans le mouvement ouvrier au départ, il y avait une attitude très critique. Quand vous prenez les deux premiers vers de l'internationale qui est quand même le chant de la Commune, prenez le deuxième couplet: «Il n'est pas de Sauveur suprême ni Dieu —exit la religion— ni César ni*

tribun» -exit Lénine!- Mais il y a ce besoin de croyance. Aujourd'hui, en quoi sommes-nous plus sages qu'en Mai 1968? Je crois que peut-être le résultat, à la fois des suites de Mai et de l'évolution dans les pays de l'Est et de l'évolution en général de la société font que les gens sont devenus, je pense, beaucoup plus critiques. Ca, c'est très important. Bien sûr il y a une frange qui cherche toujours la foi. La scientologie, les sectes, ou le fondamentalisme, ça c'est dans d'autres pays, pas chez nous, pas tellement. Mais les gens sont devenus beaucoup plus critiques, beaucoup plus sceptiques. Ce qui les inhibe aussi pour agir. Périclès dans le discours aux Athéniens dit : Nous sommes les seuls chez qui la réflexion n'inhibe pas l'action. C'est admirable ! Il ajoute : Les autres, ou bien ils ne réfléchissent pas et ils sont téméraires, ils commettent des absurdités ou bien, en réfléchissant, ils arrivent à ne rien faire parce qu'ils se disent : il y a le discours et il y a le discours contraire. Or actuellement on traverse aussi une phase d'inhibition, c'est sûr. Mais il faut comprendre, chat échaudé craint l'eau froide. Ils ont goûté tout ça, ils se disent: les grands discours et tout le reste, bof! Effectivement, il ne faut pas de grands discours, mais il faut des discours vrais (Castoriadis, 2004: 29-32).

Referencias

- Álvarez Bejar, A. (1988). Punto Crítico en la estela del 68, en *Revista Nexos*. México. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de: <https://www.nexos.com.mx/?p=5015>
- Ornelas, C. (2013). Luis Felipe Bojalil, en *Excelsior*. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de: <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2013/05/29/901399>
- Castillo, H. (2018). México. Fundación Heberto Castillo. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de: <http://heberto.org/>
- Cappelletti, A. J. (1980). Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria. México: Ediciones de La Piqueta y Editores Mexicanos Unidos.
- Castoriadis, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____, (1975a). *L'institution sociale du temps*, en *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____, (1975b). *Les contenus social historique de la sublimation*, en *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Éditions du Seuil.

- _____, (1986). *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe II*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____, (1996). Freud la société et l'histoire, en *La Monté de l'insignifiance*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____, (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe V*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____, (1999). *Psyche et education*, en *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe VI*. Paris: Editions du Seuil.
- _____, (2002). Orígenes, sentido y alcance del proyecto filosófico, en *Revista Archipiélago*, Cuadernos de crítica de la cultura, núm. 54. (Traducción de Jordi Torrent Bestit).
- _____, (2004). Corneille, dissident essentiel, entrevista a Cornelius Castoriadis por Daniel Mermet. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de: <http://libertaire.free.fr/Castoriadis12.html>
- Ciaramelli, F. (2002). Creación Humana y paradoja de lo originario, en *Archipiélago*. Barcelona: Cuadernos de crítica de la cultura.
- Deveraux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias, en *Perfiles Educativos*. Recuperado en agosto de 2018 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100009
- Estrada, G. Y. (2011). Contextos, actores y procesos en la construcción de la Facultad de Humanidades en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Tesis para obtener el grado de Maestra en Historia. México: El colegio de San Luis.
- Guevara, G. (2018). 1968: La generación olvidada, en *Crónica*. Recuperado en junio de 2018 de: <http://www.cronica.com.mx/notas/2018/1066062.html>
- Lapassade, G. (1967). *Groupes, organisations et Institutions*. Paris: Éditions Gauthier-Villars.
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires-Barcelona: Amorrortu Editores.
- _____, (1997). *L'éducation libertaire*, en *L'homme et la société. Actualité de l'anarchisme*. Paris: L'Harmattan.
- Malaver, J. (1999). Emergencia, creación y autonomía en la ontología de Castoriadis, en *Ensayo y error, Revista de pensamiento crítico contemporáneo*, núm. 6, año 4, junio de 1999. ISSN 0122-879X

- Miranda Redondo, R. (2004). Les frontières de la haine. À propos de l'altérité selon Cornelius Castoriadis. L'autre. Cliniques, cultures et sociétés. Grenoble. 265-75.
- , (2016a). La cicc une expérience de paydeia global. Durante la reunión del grupo *Socialisme ou barbarie*. 8 impasse Crozatier; Paris 75012. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de: http://www.academia.edu/35805851/La_cicc_une_experience_de_paydeia_globale
- , (2016b). La negación del otro como otro es insignificancia en acción. Córdoba, Argentina, en *Prometeica. Revista de Filosofía y Ciencias*, núm. 12. ISSN 1852-9488.
- , (2016c). El truco del foquismo y la privatización de la educación pública en México, en *Trasversales. Revista de opinión social, política y cultural*. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de: <http://www.trasversales.net/t38miranda.html>
- Monceau, G. (2010). Analyser ses implications Dans l'institution scientifique: une voie alternative, en *Nouveau millénaire, Défis Libertaires*. Francia. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de: <http://libertaire.free.fr/Gilles%20Monceau01.html>
- Poniatovska, E. (2016). Patricio Redondo un maestro ejemplar, en *La Jornada*. México. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/06/05/opinion/a03a1cul>
- Pozas-Horcasitas, R. (2008). La democracia fallida: la batalla de Carlos A. Madrazo por cambiar al PRI, en *Revista Mexicana de Sociología*. vol. 70, núm. 1, México ene/mar 2008. Recuperado de el 22 de febrero de 2019 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032008000100002
- Premat, Ch. (2002). L'analyse du phénomène bureaucratique chez Castoriadis. Lyon, en *Tracés. Revue Lettres. Langues. Sciences humaines*. núm. 1.
- Tapia, B. (1970). Los muros tienen la palabra. Periódico mural Sorbona. Mayo 68. México. Citas recopiladas por Besançon, J. Traducción de De Gortari, E. Editorial Extemporáneos.

