

Del proyecto histórico inacabado a la lucha por la vida plena. Recorrido por los textos de Alfonso Ibáñez

Gonzalo Morán Gutiérrez*



Recepción: 7 de marzo de 2019
Aprobación: 1 de noviembre de 2019

Resumen: Morán Gutiérrez, Gonzalo. *Del proyecto histórico inacabado a la lucha por la vida plena. Recorrido por los textos de Alfonso Ibáñez.* El texto da cuenta de los problemas políticos y éticos que marcaron la experiencia y suscitaron la reflexión de Alfonso Ibáñez Izquierdo. El ejercicio parte de su producción intelectual de 1985 en Lima, cuando era profesor de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, época de intensa influencia marxista, clima revolucionario, terror político y militar, y concluye con la revisión de sus últimas publicaciones de 2011 y 2013 en Guadalajara, en las cuales Ibáñez ahonda en el análisis y comprensión del sistema de explotación de la tierra y de la humanidad. El texto se centra en dos líneas importantes: la exploración y apropiación del marxismo como perspectiva teórico-práctica y el ejercicio dialéctico de la teoría a la acción que se concreta en la participación política, la educación popular y la auto-educación; en esta última línea destaca la revolución social frente a la revolución política.

Palabras clave: educación popular, autoeducación, marxismo, Latinoamérica, praxis, capitalismo burocrático, revolución, *Sumak Kawsay*.

* Bachiller en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, profesor de Comunicación y Filosofía en el colegio Divina Concepción de Chorrillos, Lima. gonzalomorang@gmail.com

Abstract: Morán Gutiérrez, Gonzalo. *From the Unfinished Historical Project to the Struggle for the Fulfilled Life. An Overview of Alfonso Ibáñez's Texts.* The text examines the political and ethical issues that marked the experience of Alfonso Ibáñez Izquierdo and gave rise to his reflections. The exercise starts with his intellectual production of 1985 in Lima, when he worked as a professor at the Major National University of San Marcos in a time of intense Marxist influence, revolutionary climate, and political and military terror, and concludes with a review of his final publications of 2011 and 2013 in Guadalajara, in which Ibáñez delves deeper into his analysis and understanding of the exploitation of the land and of humanity. The text focuses on two important lines of thought: the exploration and appropriation of Marxism as a theoretical-practical perspective, and the dialectical exercise from theory to action that manifests itself in political participation, popular education and self-education; this last line highlights social revolution as opposed to political revolution.

Keywords: popular education, self-education, Marxism, Latin America, praxis, bureaucratic capitalism, revolution, *Sumak Kawsay*.

La lucha de clases, que no puede escapársele de vista a un historiador educado en Marx, es una lucha por las cosas ásperas y materiales sin las que no existen las finas y espirituales. A pesar de ello estas últimas están presentes en la lucha de clases de otra manera a como nos representaríamos un botín que le cabe en suerte al vencedor. Están vivas en ella como confianza, como coraje, como humor, como astucia, como denuedo, y actúan retroactivamente en la lejanía de los tiempos. Acaban por poner en cuestión toda nueva victoria que logren los que dominan. Igual que flores que tornan al sol su corola, así se empeña lo que ha sido, por virtud de un secreto heliotropismo, en volverse hacia el sol que se levanta en el cielo de la historia. El materialista histórico tiene que entender de esta modificación, la más imperceptible de todas.

—WALTER BENJAMIN, *TESIS DE FILOSOFÍA DE LA HISTORIA*

La educación popular como proyecto educativo es un proyecto filosófico y político

El texto *Educación popular y proyecto histórico* de Alfonso Ibáñez fue escrito en pleno Conflicto Armado Interno, época en la que se discutía en el Perú y en otros países de Latinoamérica si la teoría marxista se enraizaba en este territorio de manera auténtica. En ese periodo se enfatizó que las formas eran importantísimas: no sólo importaba obtener el poder, sino también validar la manera en la que se debía obtener ese poder para reconocerse como una nueva forma de gobierno y organización social. El levantamiento armado contra el Estado y la participación democrática en elecciones universales fueron las dos estrategias que dividieron a los distintos partidos y movimientos de izquierda en su común objetivo de obtener el poder estatal para hacer de él un aparato de organización social más justo. En esta coyuntura nace el debate fundamental de la autodeterminación del pueblo, debate que llevará a otro tema fundamental, la auto-educación del pueblo. El patriarcado, el clasismo, el racismo, los lazos de compadrazgo y la pugna por intereses personales fueron los temas que encendieron las conversaciones y el trabajo de los intelectuales y dirigentes que combatían al enemigo ideológico, el imperialismo capitalista y, a la vez, analizaban al compañero que reproducía mecanismos de sometimiento al interior del mismo partido o movimiento que buscaba construir la nueva sociedad. También recelaban de aquel que sometía a los compañeros que desde la marginalidad de la organización popular proyectaban una praxis educativa, filosófica y política, que abría y resignificaba prácticas más inclusivas, eficientes y justas. En este sentido, la revolución buscó no sólo tomar el poder político y los medios de producción para su socialización a través de la dictadura del proletariado, sino también la socialización de la cultura y del poder político y económico. Para ello fue necesario articular lo económico, lo político y lo cultural como un solo “bloque histórico”.

[...] ¿la revolución social puede ser pensada y actuada sólo en función de este ‘asalto’ al aparato estatal del sistema capitalista? Nos parece que no. [...] el movimiento revolucionario de masas, por la propia dinámica diversificada de sus luchas, no apunta únicamente a esta toma del poder político, sino a la transformación radical del todo social, de la estructura económico-social y político-cultural de la sociedad burguesa.¹

El saber y la verdad, desfasados uno respecto del otro, desempeñaron el papel de interpelar a los sujetos heterogéneos, los marginados, para encontrar otras formas de ser (pensar y actuar). El saber popular tenía que convertirse en el elemento que completara el saber para poder ser considerado como verdad sobre la cual se construyera otra sociedad, la síntesis saber-verdad que debía *aparecer* desde un lugar heterogéneo al del cientificismo-blanco-masculino-europeo.

[...] un “salto cualitativo” por medio del cual los grupos de ejecutantes pasan a ser dirigentes, superando sus reivindicaciones locales, inmediatas y parciales, meramente gremialistas o corporativas, para adoptar puntos de vista y planteamientos más globales, en concordancia con las exigencias estratégicas del cambio radical de la totalidad social.²

Nos encontramos en el momento en el que se busca un fundamento distinto para la construcción de la sociedad otra. El fundamento, según Hegel,³ es la esencia desde lo interior de lo que existe y que se convierte en fuerza que muestra su ser en lo que aparece frente a otro que lo limita y que demanda de él nuevas apariciones de su ser. El marco teórico de Ibáñez parece apuntar a esta lógica del fundamento al cual podría recurrir el sujeto histórico implicado (la masa), como fuente (cultural) siempre heterogénea a su representación (social), desde donde pueda emanar lo originario ante el agotamiento de la forma (de ser

1. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular y proyecto histórico*, Tarea, Lima, 1988, p. 48.

2. *Ibidem*, p. 16.

3. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Juan Pablos, México, 1974.

de la sociedad). Desde esta perspectiva, ¿a qué fundamento cultural o fundamentos culturales se puede dirigir la educación popular con el propósito de comenzar a formar a los ciudadanos de la nueva sociedad para que éstos hagan aparecer desde su propia interioridad la esencia de su ser individual y del ser social del que forman parte como constructores y proyecto? Es esta pregunta compleja la que permite reconocer el carácter esencialmente filosófico y político de la acción educativa, que no siempre es pedagógica, pero que siempre es formativa (¿o deformante?).

El saber, la verdad y el poder

¿Por qué la educación implica la filosofía, la ciencia y la política? La filosofía ha tenido una relación estrecha con la educación no sólo en Platón y su *alegoría de la caverna*, sino también en Marx y Engels, quienes, tal vez de manera más perspicaz, ubicaron la educación como la finalidad de una praxis histórica mucho más compleja y externa de lo que habitualmente entendemos con este concepto. La crítica al capitalismo pasa también por la crítica al planteamiento educativo capitalista en todos sus ámbitos: la administración del tiempo de la vida de las personas en una comunidad, los diversos tipos de educación que reciben las personas según su clase social, las herramientas pedagógicas valoradas como formadoras y las valoradas como deformantes, los valores que se desea inculcar en función de la imagen de ciudadano que se pretende reproducir, y la relación entre educación y poder que deviene en adaptación o inadaptación. La referencia a Foucault es explícita en la obra de Ibáñez:

Es probablemente Michael Foucault quien más ha insistido en que el poder no se concentra exclusivamente en el aparato del Estado, sino que también se halla diseminado de modo multiforme a lo largo y ancho de los poros

del cuerpo social, sosteniendo con vigor que allí “donde hay poder hay resistencia”.⁴

Todos los elementos de la configuración social se engarzan bajo la ley del capital reproduciendo su ideología, o sea, su forma de normalidad. La lógica del sistema funciona en la subesfera de lo ideológico, de la formación de la conciencia de clase burguesa que sustenta su porvenir en la metafísica del progreso: el fin de la historia, cuando el ser humano sea verdaderamente humano. Hegel logra esta mirada especulativa desde el mismo fin del ser humano para darle sentido al todo, hallar la verdad de la historia en la síntesis entre el ser y el espíritu absoluto. En otras palabras, todo lo que puede ser es lo que ha estado siendo hasta que fuimos conscientes de que somos en nuestra historia. Lo que nos queda es saber movernos sobre los rieles del rompecabezas deslizante donde nacimos y moriremos.

Pero la filosofía también permite ver en la educación una cosa diferente: evita caer en la determinación de las masas desde el aparataje del poder hegemónico y subyugante del capitalismo financiero que nos domina hoy en día, el Imperio que Antonio Negri y Michael Hardt⁵ muestran crudamente desde los caminos señalados por Foucault.⁶ La educación también libera, desata nudos y rompe cadenas, improvisa en el camino con creatividad y coraje, recoge experiencias y errores para hacer las cosas mejor que antes y nos obliga a vernos a nosotros mismos en nuestros objetos a fin de pensarnos de otra manera, de una forma posible. De este modo, la educación y la filosofía parecen ser prácticas muy parecidas; si son praxis, acciones pensadas desde, por y para que la sociedad donde se vive sea más justa con todos sus

4. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular...*, p. 15.

5. Michael Hardt y Antonio Negri, *Empire*, Harvard University Press, Cambridge, 2000.

6. Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

habitantes,⁷ no sólo sobre un asunto coyuntural, sino también estructuralmente, entonces podemos pensarlas de manera diferente, como prácticas para un fin no tan develado por los educadores, científicos o filósofos, que nos cierran o nos abren la posibilidad de ser nosotros mismos o algo diferente a nosotros mismos. Pensar la acción y poner en acción el pensamiento es lo que constituye la praxis en cualquiera de sus formas, pero es en lo político donde, y sólo donde, se puede vivir la praxis.

Política educativa, educación política y autonomía social

Lo más fácil de pensar en este momento es que hay dos bandos, como trincheras, en las que es posible situarse: la mala filosofía-educación de lo conservador o retrógrado y la buena filosofía-educación de lo revolucionario o progresista, que en esta lucha constante por el progreso le gana terreno a la educación desfasada e incluye en el currículo nacional y en las decisiones de gobierno a más ciudadanos olvidados por la Educación Básica Regular y por los espacios tradicionales de poder. Construir más y mejores espacios de socialización de prácticas reconocidas como democráticas o sustentables es hoy el objetivo de cualquier proyecto de educación institucional o popular. Es a esto a lo que creo que apunta Ibáñez cuando se refiere a la educación como lo que se origina en los sindicatos y movimientos obreros: “En una perspectiva histórica, se puede comprobar que ya desde el comienzo de la formación del movimiento proletario brotan intentos de autoformación o autoeducación popular”,⁸ es decir, como lo que orienta las nuevas pedagogías de la educación formal:

7. Tal vez no podamos hablar de sociedades justas en la medida en que siempre hay un poder que somete y un pueblo sometido, pero sí podríamos hablar de sociedades equitativas. En este sentido, los trabajos de Walter Benjamin y John Rawls son iluminadores.

8. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular...*, p. 92.

Como una especie de alternativa ante la educación “informal” corporativa, funcional al sistema, se erige la “educación liberadora” de Paulo Freire. Inaugurando así todo un desafío orientado a propiciar el tránsito de una conciencia “mágica” o “ingenua” a una conciencia “crítica”, capaz de decir o pronunciar su palabra creadora de historia.⁹

En ambas concepciones de *educación*, la conservadora y la revolucionaria, lo que busca el sujeto es una relación más auténtica entre la conciencia de sí y su ser; por ello tiene sentido referirnos al ser *sí mismo* o *autodeterminación* o *alienación*. A esto nos refieren los conceptos de autoeducación, para la construcción de la autodeterminación, y educación liberadora, para la formación de una *conciencia crítica*. Tomaremos uno de los términos de *educación* a fin de seguir orientándonos por los textos de Ibáñez. ¿Qué se busca en la educación formal para alcanzar el perfil del ciudadano esperado?

Si tomamos el segundo de los caminos significados por el concepto de *educación* veremos que las investigaciones sobre gestión de la calidad educativa, pruebas internacionales de rendimiento académico, enfoques educativos, etcétera, son evaluados en las altas esferas del gobierno público y privado con miras a decidir qué mejorar en los individuos y grupos que asisten al colegio para “formarse”, para lograr la autodeterminación *personal* y la conciencia crítica.¹⁰ La *industria de la educación*, donde hay una gran competencia para lograr estos objetivos, tanto en sentido de *competir con otro* como de *ser competente para algo*, se toma muy en serio el aprendizaje de los estudiantes. En esta realidad, ¿qué es revolucionario o progresista en la industria de la educación, en la que la mejor forma de “educar” a los futuros con-

9. *Idem*.

10. Lo que sigue sobre la educación en su forma industrial no está contenido dentro de la temática de Ibáñez. Sin embargo, me permite representar de manera ejemplar un punto que me parece central en su pensamiento: el saber se funda en un mito, una narración anterior al tiempo que valida la acción presente y reconoce al pasado significativo. Véase Francis Guibal y Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Mariátegui hoy*, Tarea, Lima, 1987, pp. 79-125.

ciudadanos es el objetivo de cada empresa educativa y del Ministerio de Educación? Para la industria educativa las revoluciones se perciben en su ser mediado: se revoluciona un aspecto del sistema o todo el sistema, pero siempre a partir de los aprendizajes conservados del sistema, del archivo de saberes que atesoramos como experiencia y que nos sostienen como empresa (negocio/aventura) educativa. Quienes deciden qué es registrado o no en el archivo de la industria educativa son los especialistas, los educadores, los expertos.

Toda industria tiene expertos o desarrolladores, productores, acopiadores, distribuidores, almacenes y consumidores y la educativa no es la excepción. Esta industria está soportada por una estructura: los expertos investigadores pedagógicos que establecen el valor de los objetivos educativos en función de lo que se espera que deba ser un ciudadano (desde las investigaciones neurológicas hasta las filosóficas), los productores de sistemas educativos integrales aplicados a poblaciones masivas multinacionales, los ministerios y organizaciones estatales que contratan a los expertos o técnicos especialistas en un área específica de producción para decidir qué sistema o parte del sistema educativo conviene aplicar al contexto nacional (homogéneo o heterogéneo), los centros de administración educativa nacional que llevan a cabo la ejecución del producto y, finalmente, los consumidores del producto educativo (los ciudadanos divididos en clientes–madres–padres y usuarios–estudiantes). Ésta es la máquina, y el plusvalor debería estar en algún aspecto del producto final, del acto de enseñanza y del *haber aprendido algo valioso*, algo que ubique a los futuros ciudadanos en un lugar mejor que el de sus conciudadanos, por no decir el de sus padres —porque competimos hasta con nuestros padres (para que Lacan no nos jale las orejas desde el Edipo propiamente moderno, el Edipo parricida, y hasta el más extremo apátrida esquizofrénico, el más capitalista, lo más *i*-legítimo que puede haber, lo *sin*-ley)—. Sea cual sea el modelo de ciudadano que se defienda, el posicionamiento de individuos en sus respectivas clases sociales es el objetivo de esta organización.

La *política educativa* está dirigida a hacer uso de la educación para y por el poder. No importa cuán progresista sea el sistema adoptado, si distribuye a la masa en clases sociales bien diferenciadas por sus méritos académico-profesionales (técnicos), se trata de un mecanismo industrial de reproducción de conciencias de la clase burguesa. ¿Por qué burguesa? Porque busca, finalmente, la plusvalía que hace que unos se coloquen mejor que otros en la sociedad. ¿Qué es la plusvalía sino el *valor-de-más* de unos sobre otros trabajadores tomados como productos en sí mismos? Es por la educación, entre otras cosas, por lo que valemos más o menos como ciudadanos, (¿no es ése el *core* político del liberalismo, la meritocracia?). Es aquí donde el marxismo da un paso más en el análisis. ¿Quién puede darse cuenta de todo esto? En este momento, nosotros, universitarios en curso, egresados, titulados, magísteres, doctores y todos cuantos hemos hecho uso de la plusvalía consumida en nosotros mismos y que ahora ostentamos para ganar más plusvalía —como yo al escribir este texto—. Nosotros también formamos parte de la industria educativa que reproduce la plusvalía que divide las clases sociales. Falta el otro, el proletario, el verdadero agente comunista. ¿Dónde está? Paradójicamente, yo soy proletario; trabajo para poder vivir. Si no trabajo me muero de hambre. Por más tecnificado que sea mi trabajo dependo completamente de su valor de cambio para vivir.

Ibáñez, en el texto *Mariátegui hoy*, da cuenta de este problema:

[...] en el “¿Qué hacer?”, [Lenin] llega incluso a sostener que, puesto que el proletariado no es capaz de obrar por sí solo una conciencia política revolucionaria, ésta hay que “inducírsela” desde fuera, gracias a la acción persistente de un partido de profesionales de la revolución [...]

Este planteamiento organizacional, que es tributario de la vital importancia concedida al momento político de la conquista del poder, adolece de un límite fundamental. Tiende a deslizar y centrar al sujeto revolucionario en

el partido de vanguardia, único portador de la conciencia revolucionaria, descentrando así al verdadero sujeto de la transformación proletaria: el conjunto de la clase organizada de manera autónoma y militante.¹¹

Usando la terminología del texto de Ibáñez, sólo vivimos porque constituimos el movimiento de nuestra praxis que se funda en la siguiente contradicción: somos proletarios que viven como la burguesía ha determinado que es *normal* vivir (condiciones básicas de vida) y, por lo tanto, ya no debemos denominarnos proletarios, sino *gente normal*. Ya no importa si no somos los verdaderos dueños de nuestro trabajo y de sus productos o si hacemos usufructo de ese esfuerzo convertido en objeto de consumo o de intercambio, un día nos da cáncer y caemos debajo de la línea de la pobreza. Es normal que eso a veces le pase a la gente y esperamos que no nos pase a nosotros; por eso comemos saludablemente, consumimos simulacros de chatarra para disfrutar “responsablemente”, y ese largo etcétera al que Žižek se refiere en *El sublime objeto de la ideología*:¹² los intereses de la clase trabajadora (colectivo) han devenido intereses del ciudadano o poblador (individuo). Somos los agentes del aparato ideológico capitalista pero desposeídos de nuestros productos, despersonalizados de nuestros trabajos y deshumanizados por la división de clases.

Superar el impasse (no disolverlo) es el objetivo y la educación popular nos enseña a pensar la realidad desde la teoría y actuar en conformidad con lo conceptualizado para que la correspondencia se sujete en el esfuerzo de los agentes transformadores de la realidad. El problema no es que haya plusvalor, el problema es que el plusvalor se utilice por y para una clase social particular y no para la sociedad entera; que se reproduzca como propiedad de una clase social privada y no como bien público. Y volvemos al problema de las décadas de los setenta y

11. Francis Guibal y Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Mariátegui hoy*, pp. 205–206.

12. Slavoj Žižek, *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

ochenta: redistribuimos el plusvalor (educativo) por la fuerza o por vías democráticas del sistema.

[...] la tarea filosófica, tomada en sentido más amplio, que incluye todos los problemas de la educación, consiste principalmente en la liberación del hombre de las ilusiones y representaciones equívocas, estimulándole a la praxis revolucionaria de transformación del mundo. No se trata, entonces, de fomentar el desarrollo individual de las personas de una manera ahistórica, como lo plantea la tendencia psicologista. Ni mucho menos de una adaptación resignada al orden establecido de una forma más o menos pasiva, como lo pretenden las corrientes sociologistas. El enfoque marxista, que comprende al hombre como un ser práctico, social e histórico, busca mostrar qué es lo que obstaculiza al hombre su máxima realización, indicando las vías prácticas de solución.¹³

La necesidad de pensar la educación como un acto filosófico, como una disposición de *en-frentar-se* con la verdad, y de pensar la política como un juego necesario, inevitable y urgente de ser reconocido en la praxis filosófica y educativa, sigue siendo hoy un tema de segundo o tercer orden en los espacios de decisión, organización, programación y aplicación de lo que llamamos *educar*. Siguiendo el vocabulario usado en los textos citados: *¿qué educación necesitamos los proletarios que vivimos como burgueses para dejar de querer esta vida burguesa y aspirar a otra forma de vida, más humana o lo más humana posible?*

En este momento la pregunta nos abre un camino de cuestionamiento y creación distinto del técnico uso de la educación como herramienta de adaptación social y de la científica comprensión del aparataje político en el que se enmarca toda acción educativa. Con la pregunta sobre qué educación necesitamos, comenzamos a construir una posibilidad desde lo que carecemos: nosotros, los proletarios, ¿qué necesitamos

13. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular...*, p. 30.

para dejar de serlo?, ¿qué nos falta o qué nos sobra para que nuestra existencia como trabajadores no sea la reproducción de una alienación naturalizada, para no despojarnos de lo que nos pertenece como trabajadores?

Ibáñez tuvo fe en la potencia de la sociedad (des)organizada para proyectar nuevas formas de praxis social: “en la medida en que el pueblo vaya asumiendo desde ahora, conscientemente, el proceso de constituirse como clase y como sujeto, va a poder después reconstruir las diversas dimensiones del todo social, de la vida social en su conjunto”.¹⁴

Es el pueblo, el proletariado, la sociedad [des]organizada, en fin, nosotros, quienes debemos asumir la responsabilidad de formular, elaborar y practicar el cambio revolucionario del todo social, no sólo de un aspecto de la sociedad. El análisis de la realidad social actual es fundamental para encontrar la lógica de la maquinaria social, las escisiones sociales y las marginalidades donde pueden radicar embrionariamente los “nuevos mundos”.

La revolución de la vida cotidiana

Una aproximación al cambio de la sociedad desde la acción del pueblo la observamos en los escritos que se reunieron en el libro de Ibáñez, *Pensando desde Latinoamérica: Ensayos sobre modernidad, democracia y utopía*.¹⁵

José Carlos Mariátegui fue uno de los interlocutores más importantes en el estudio y pensamiento de Ibáñez. A través de sus textos encontró eso que, creo yo, trató como autodeterminación en las obras de la

14. *Ibidem*, p. 77.

15. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Pensando desde Latinoamérica: Ensayos sobre modernidad, democracia y utopía*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2001.

década de los ochenta y que en *Pensando desde Latinoamérica* llamó *revolución social*. Es importante tomar en cuenta el alcance y el significado de una revolución. Apoyándose en José Carlos Mariátegui y Agnes Heller, Alfonso distingue entre una revolución política y una revolución social, y sobre esta última reflexiona:

Heller recuerda que para Marx la revolución política constituye un momento particular, ya que él contrapone la verdadera emancipación humana a la mera emancipación política. Por ello los movimientos para la ‘revolución social total’ no pueden configurarse para alcanzar la victoria a través de un acto o conjunto de actos puntuales de la historia. Se trata más bien de un proceso largo y complejo cuyo sujeto son las masas en medida cada vez mayor. Este tipo de praxis significa al mismo tiempo la revolución del modo de vida, involucrando en el movimiento a estratos cada vez más amplios de la población. Lo cual deja comprender por qué los efectos de la revolución del modo de vida son siempre irreversibles en el seno de un periodo histórico previsible.¹⁶

En este sentido, el objetivo de la revolución para lograr la autodeterminación es siempre la totalidad, y para ello siempre debe apuntar a la cotidianidad, a la praxis social, y no sólo a la praxis política. La historia de las revoluciones —y en general la historia misma— es contada a partir de las revoluciones políticas, de las adquisiciones y de los dominios y pérdidas de los aparatos de poder. Por eso destacan los nombres de los hombres poderosos, mientras que los sujetos del día a día son tomados como accesorios del escenario en el que la *performance* del *genio* toma lugar y relevancia. Pero la revolución social busca otro escenario. Si las sociedades mantienen en la marginalidad del poder al *otro* como anónimo es porque no calza en la centralidad de lo político. El sujeto que puede trastocar la estructura social que reproduce la forma de la centralidad advendrá, para el marxismo, desde los márgenes del po-

16. *Ibidem*, pp. 92-93.

der en forma de clase social, y tiene que venir desde estos márgenes sociales porque debe traer consigo otra forma de cotidianidad. Ibáñez refuerza esta idea con la propuesta socialista de Mariátegui:

Por sobre todo, la revolución tenía que plantearse como un hecho económico y social, protagonizado por los mismos productores. Así es como el crecimiento y la unificación del movimiento social autónomo de los trabajadores, y del pueblo en general, se va instituyendo como una alternativa sociocultural, y no sólo política, al ‘orden’ imperante.¹⁷

No hay escena romántica, cinematográfica, de la clase social proletaria tomando las armas para hacerse del poder del estado burgués (o no es lo más importante). Son las revoluciones de la cotidianidad, las que pasan inadvertidas por su anonimato, las que modifican verdaderamente las bases de toda autorreproducción y producción social, y hacen imposible el retroceso y vuelta de la sociedad revolucionada.

Sin embargo, la lógica marxista tomó una curva interpretativa de la realidad que oxigenó su propia praxis. La lectura y relectura de Cornelius Castoriadis abrió un panorama semejante al que expuso Heller respecto a la democracia del socialismo y ofreció luces sobre la formación del capitalismo actual, diferentes a las que presentó el siglo XIX y el inicio del XX, lo que demandaba otra invocación y formación del sujeto político y social de transformación.

El entrapamiento del entorno: el capitalismo burocrático

Después del análisis de la educación popular como camino a seguir por el sujeto-pueblo para lograr su autodeterminación, Ibáñez pasó, durante sus primeros años en México, a otra cuestión relacionada con la autodeterminación del pueblo, pero ya no desde la potencialidad del

17. *Ibidem*, p. 110.

sujeto para construir la nueva praxis. México fue el escenario para analizar el entorno del capitalismo y cómo éste había modificado al país.

La lectura de Cornelius Castoriadis ayudó a Ibáñez a entender este sistema social. Nos encontramos enmarcados en el capitalismo burocrático. Esta determinación del capitalismo resuelve el problema de la alienación proletaria en el aparato ideológico burgués. La estratificación social sigue basándose en la posesión privada de los medios de producción, pero solidificada bajo el fetiche de la meritocracia burocrática. Esta comprensión permite a Ibáñez reevaluar, en *Educación popular y proceso histórico*, los alcances del marxismo en el aspecto que me interesa rescatar de su obra: en el momento de emprender una propuesta política, el objetivo principal no es el inmediato, la toma del poder, sino el mediato, la (re)educación del pueblo. Ibáñez rescata de Castoriadis una cita esclarecedora que revela el camino que tomó su pensar y actuar a partir de su viaje a México.

Habiendo partido del marxismo revolucionario, hemos llegado al punto en el que había que elegir entre seguir siendo marxistas o seguir siendo revolucionarios; entre la fidelidad a una doctrina, que ya no anima desde hace mucho tiempo ni una reflexión ni una acción, y la fidelidad al proyecto de una transformación radical de la sociedad, que exige antes que nada que se comprenda lo que se quiere transformar y que se identifique lo que, en la sociedad, contesta realmente esta sociedad y está en lucha contra su forma presente.¹⁸

Siguiendo a Castoriadis, Ibáñez aterriza su propuesta de 1988: la autoeducación del pueblo, y responde a una pregunta cuya solución no había encontrado hasta ahora: lo que necesita el pueblo para dejar de ser proletario —y específicamente proletario aburguesado— es saber ser dirigente; necesita socializar las funciones de dirección para no

18. Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Barcelona, 1975, p. 14.

reproducir en su interior la separación de clases entre dirigentes y subalternas, el esquema del capitalismo burocrático. Ésta es la idea clave para Ibáñez en su lectura de Castoriadis, idea que en 2004 hace eco del concepto de autonomía popular de 1988. La flexibilidad capitalista para tomar y dejar cargos directivos gracias a la meritocracia del resultado (a corto, mediano y largo plazo) contrasta con la forma socialista en la que la dirección y la ejecución no se separan: la primera es una manera de ejecutar, una parte equitativamente remunerada y, en general, valorada, mientras que la segunda aparece como un proyecto de descentralización del poder desde la dirección hasta la ejecución; condición para aplicar en la realidad social la democracia directa, tan cara para Castoriadis como elemento teórico de subversión democrática radical, y tan real en las organizaciones populares de nuestros países. La superación de las formas oligárquicas liberales que se autodenominan “democracias” no incluye a las masas de trabajadores alienados, pues éstos en su alienación prefieren la oligarquía de profesionales políticos; pero tampoco incluye a los sectores sociales explotados socialmente, por ejemplo, las mujeres, el grupo LGTBI, discapacitados, indígenas, etcétera.

La revolución debe concebirse como revolución social, revolución de la vida cotidiana, que incluya una masa más extensa que la de los trabajadores: a todos los excluidos que formarán unidades administrativas y desiderativas de gobierno a manera de *consejos*. Por ello señala Ibáñez:

Así es como en la tradición consejista, de la cual Antón Pannekoek fue una de sus figuras más sobresalientes, Castoriadis concibe la gestión colectiva de la vida social en y por el poder universal de los consejos de trabajadores. Contexto en el que el poder de la sociedad se inscribe dentro de la red global de los consejos, de modo que el “Estado” deviene una empresa administrativa sometida a la Asamblea Central de los Consejos y del Gobierno de los Consejos, instituciones que son la emanación de los organismos de base y cuyos delegados son elegidos y revocables en cualquier momento.

Pues como enfatiza, “decidir significa decidir uno mismo; decidir quién debe decidir ya no es más decidir”, dando a entender que la forma más completa de democracia es precisamente la democracia directa.¹⁹

La vida de la sociedad nueva pasará por la reproducción de la praxis de la autodeterminación, que no es otra cosa sino la superación de la diferencia entre los dirigentes y los “trabajadores”. Esto nos pone frente a una idea aterradora para cualquier conservador o liberal que se respete: la vulnerabilidad de las instituciones. Un conservador querrá mantener la integridad de las instituciones, su contenido y forma; mientras que un liberal buscará conservar su espíritu, su forma. Por su parte, Castoriadis procurará disolver la institución innecesaria para la adecuada reproducción de la vida social autónoma.

Esta manera de proyectar la justicia en la sociedad se manifiesta de manera sencilla en un aula de clases: los profesores *que se creen de verdad profesores* ante estudiantes *que se creen de verdad estudiantes* no se pueden imaginar sino viviendo en esos lugares de *saber*. Los primeros enseñan *porque son profesores*, mientras que los segundos estudian *porque son estudiantes*.²⁰ Los profesores *que se identifican con el estudiante* y los estudiantes *que se identifican con el profesor* liberan de cada lugar del saber sus potencialidades dirigidas siempre por la función que cada uno debe ejercer. El profesor es tal *porque puede ense-*

19. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Cornelius Castoriadis. Lo imaginario y la creación de la autonomía*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2006, p. 91.

20. Žižek expone el concepto de identidad imaginaria tomando el ejemplo del rey que en realidad cree que es un rey: “Ser rey”: es un efecto de la red de relaciones sociales entre un ‘rey’ y sus ‘súbditos’; pero —y aquí está el falso reconocimiento fetichista— a los participantes de este vínculo social la relación se les presenta necesariamente en forma invertida: ellos creen que son súbditos cuando dan al rey tratamiento real porque el rey es ya en sí, fuera de la relación entre súbditos, un rey; como si la determinación de ‘ser un rey’ fuera una propiedad ‘natural’ de la persona de un rey. ¿Cómo no recordar aquí la famosa afirmación lacaniana de que un loco que cree que es rey no está más loco que un rey que cree que lo es, quien, es decir, se identifica de inmediato con el mandato de ‘rey’?” Slavoj Žižek, *El sublime objeto...*, p. 51.

ñar y el estudiante es tal *porque puede aprender*.²¹ Finalmente están los profesores *que no se creen profesores* y los estudiantes *que no se creen estudiantes*. Éstos son los que pueden intercambiar sus posiciones en la práctica del saber en cualquier momento, pues basta reconocer o no la idea en el otro para posicionarlo como profesor o estudiante. El profesor y el estudiante desaparecen en el acto de aprendizaje y se convierten en medios a través de los cuales se concretiza un saber para ambos: el estudiante aprende algo y el profesor objetiviza la comprensión del saber que comparte,²² o bien, el estudiante reconoce la subjetividad abstracta del saber (lo que sabe el profesor sólo vale para él) y el profesor desarraiga del objeto su comprensión del saber (no reproduce su comprensión del saber sobre el objeto). En el aprendizaje es donde el saber se identifica con la autonomía de los actores, donde el saber-algo sirve para ser-algo diferente de lo que ya se es. Por eso afirma Ibáñez: “Comienzo, fin, medio, la praxis no se reduce a la aplicación de un saber preestablecido, es un proceso creador cuyo objetivo es *lo nuevo* y donde elucidación y transformación de lo real progresan en un condicionamiento recíproco”.²³

La creatividad colectiva desborda toda formulación revolucionaria de escritorio burocrático. A su vez demanda de los sujetos y del sujeto colectivo que aparezca su *ello* creativo frente al *yo* que se somete a la regla de *orden social*; todo esto para encontrar *otras formas* de orden social. Para Castoriadis, en esto consiste hacer política: no sólo se trata de hacer consciente el acto creativo de la sociedad sobre sí misma, sino también en reconocer el espacio creativo de lo imaginario donde

21. ¿No es éste el enfoque de competencias que el Ministerio de Educación enseña a los estudiantes? El objetivo no es hacer al estudiante tan competente como el profesor, sino hacerlo suficientemente competente para la vida en sociedad.

22. Ibáñez participó durante años en las campañas de alfabetización y educación popular que organizó la Fundación Tarea, en Lima. Esta experiencia lo acercó tanto a la labor de la pedagogía crítica de Freire como a las distintas didácticas participativas que formaban parte esencial de la praxis pedagógica de la fundación. Véase Graciela Bustillos y Laura Vargas Vargas, *Técnicas participativas para la Educación popular. Vol. I y II*, Tarea, Lima, 1990.

23. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Utopías y emancipaciones desde Nuestra América*, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica, 2011, p. 107.

lo indecible va tomando forma a través de la práctica social. De lo anterior se desprende que “El psicoanálisis, la pedagogía y la política, esas tres ‘profesiones imposibles’ según la expresión de Freud, son eminentemente ‘práctico–poiéticas’, encaminadas al despliegue de la praxis como autotransformación”.²⁴

En nuestros países hemos experimentado el desbordamiento creativo del pueblo de diversas maneras y en diferentes ámbitos, pero lo que no hemos encontrado con frecuencia son actos político–democráticos. No hemos encontrado el espacio con las condiciones para que los diferentes agentes de una sociedad intervengan en igualdad de derechos, donde los agentes puedan *polemizar* democráticamente de acuerdo con sus semejanzas y diferencias, donde se forme un *espíritu* de cuerpo en cuanto a los intereses en lucha, o sea, se reconozca que, sea cual sea el interés de cada uno, nadie puede satisfacerlo sin los demás miembros de la sociedad. ¿Acaso no es esto lo que esperamos que suceda hoy en día en un espacio de aprendizaje?, ¿que quien enseñe sepa proponer un aprendizaje significativo para los que necesitan aprender sobre un problema o realidad que pueda —o deba— transformarse de la manera más racional, eficiente, democrática e innovadora posible?

Necesitamos que la mayoría adquiera y ejerza la sabiduría, lo que requiere una transformación radical de la sociedad como sociedad policía, instaurando no solamente la participación formal sino la pasión de todos por los asuntos comunes. Ahora bien, seres humanos sabios es la última cosa que la cultura actual produce.²⁵

¿De dónde podemos obtener la sabiduría negada por nuestras propias estrategias de formación o adaptación social? Algunas comunidades indígenas, desde hace décadas —en realidad, siglos— nos presentan alternativas de desarrollo y autodeterminación para la sociedad oc-

24. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Cornelius Castoriadis...*, p. 97.

25. *Ibidem*, p. 119.

cidental de América y, en general, del mundo: en primer lugar, auto-determinación, libertad para decidir nuestras leyes sin privilegiar el aparato estatal nacional; en segundo lugar, reconocer al entorno como elemento fundamental de la existencia social, no sólo en su aspecto económico, sino principalmente social; en tercer lugar, reconocer que es responsabilidad del pueblo — y no sólo de los expertos de la enseñanza— la transmisión del saber social que se desarrolla y, en cuarto lugar, integrar a todos los agentes existentes en la comunidad al espacio público de deliberación.

El proyecto *Sumak Kawsay*

Desde el marxismo, que en las décadas de los setenta y ochenta inspiró y fortaleció la voluntad de hacer justicia y de vivir justamente en Latinoamérica, y desde la lectura de Castoriadis, que reevalúa la praxis social como deseo de autonomía, Ibáñez embarcó sus esfuerzos teóricos en exponer el resultado o fin de la problemática que enfrenta el ser justos y autónomos en Latinoamérica: el *Buen Vivir*, también llamado *Sumak Kawsay*.

La *educación popular* nos presentó el problema de la auto-educación como un conflicto que no se deja entender en los términos exclusivos de la pedagogía y la política pública, sino cuyo sentido aperturante es necesario comprender, el de la síntesis *educación popular*, que en cierta perspectiva encierra significados contradictorios: ¿uno no se educa para abandonar los espacios comunes del *populo*?, ¿no es el pueblo el que *es educado* precisamente porque carece de *cultura* o *educación*? Es el pueblo el que desde sus posibilidades creativas busca nuevas formas de hacerse a sí mismo, de relacionar a sus distintos agentes en función de sus intereses en espacios públicos de deliberación directa, sin mediación de *dirigentes profesionales* que abstraigan los intereses del pueblo. En este sentido, el proyecto *Sumak Kawsay* nos ofrece una mirada, por lo menos, de lo que podemos hacer con los recursos

disponibles y nos enmarca en relaciones más saludables con nuestro entorno y con nuestros conciudadanos. El científico–blanco–masculino–europeo que desde la filosofía universitaria nos dice cuáles son los problemas de la sociedad moderna y los caminos de comprensión para su superación, ese intelectual burocrático que ejecuta la razón práctica del dirigente decisor ya no puede mirar con curiosidad al misticismo–indígena–femenino–americano que cada día, con más fuerza, aparece como respuesta a esta exigencia popular de fundamentar la síntesis que ya había aparecido desde la década de los ochenta: la educación popular, la síntesis entre el saber y la verdad. *Sumak Kawsay* es la propuesta desde lo heterogéneo para una sociedad otra.

Sumak Kawsay es el resultado de una lucha larga y silenciosa de los pueblos indígenas americanos —pero no solamente americanos— para reivindicar sus derechos colectivos y, principalmente, para cambiar la forma de relacionarnos con nuestro entorno desde la mirada largamente olvidada de lo marginal indígena. Gloria Caudillo y Alfonso Ibáñez afirman al respecto:

En los años ochenta la demanda prioritaria de los movimientos indígenas fue la lucha por la tierra; en los noventa, la autonomía y los derechos colectivos, y en esta primera década del siglo XXI es el Buen Vivir o Vivir Bien, como un concepto que engloba las demandas indígenas y propone una forma de vida distinta al capitalismo a partir de valores ancestrales sustentados en una relación armónica del hombre con la naturaleza y entre los seres humanos.²⁶

Luis Makas, líder ecuatoriano de comunidades indígenas, definió *Sumak* como “la plenitud, lo sublime, excelente, magnífico, hermoso(a),

26. Gloria Alicia Caudillo Félix y Alfonso Ibáñez Izquierdo, *El horizonte de existencia intercultural del buen vivir o vivir bien. Aproximaciones*, Elaleph, Buenos Aires, 2015, p. 70. El texto de Caudillo e Ibáñez es bastante detallado respecto de la historia de la gestación del concepto de *Buen Vivir*, pues nos cuenta esta historia desde los encuentros de comunidades indígenas latinoamericanas en Ecuador y Bolivia; es muy recomendable revisarlo si se desea mayor comprensión.

superior”;²⁷ y *Kawsay* como “la vida, es ser estando [...], dinámico, cambiante, no es una cuestión pasiva. Por lo tanto, *Sumak Kawsay* sería vida en plenitud. La vida en excelencia material y espiritual”.²⁸ *Sumak Kawsay* es la idea concreta de vivir aprovechando lo presente, que se hereda del pasado y mira hacia lo futuro. Tomemos como ejemplo la práctica social del trabajo. Para las personas de las comunidades indígenas que proponen el *Buen Vivir* como alternativa al capitalismo, la alegría de trabajar no radica sólo en la motivación de lo vocacional ni en la retribución directa por el trabajo vendido o empleado en beneficio propio o ajeno; no hay un valor superior y separado del trabajo que moralice al trabajador despojándolo del valor material de su producción, sino que el trabajo se realiza con la conciencia de que la producción es una producción compartida con la comunidad, donde el trabajo de uno y todos corre en beneficio de uno y todos. Hay equilibrio en la producción y distribución de la riqueza. La equidad del trabajo, la sostenibilidad como criterio de consumo de los recursos del entorno, el respeto al medio ambiente, la equidad de género, en fin, todos los asuntos que hoy en día deben ser considerados a la hora de elaborar planes de convivencia social y desarrollo económico están ya comprendidos en el concepto de *Sumak Kawsay*.

Probablemente pueda parecer sospechoso el proyecto de armonía con la naturaleza y el entorno social. Las relaciones históricas europeas entre la razón totalitaria y su deseo de orden totalizador han dado muestras de su inhumanidad y perversidad cuando tienen el poder para desarmar otras posibilidades de organización. Algunos nos sentimos más tranquilos bajo cierto desajuste o desorden que es necesario en todo clima de creación y libertad de expresión y acción, en fin, en todo entorno de autocritica y crítica al poder. Ibáñez no era ajeno a esta sensación de claustrofobia ante la todopoderosa razón que el posmodernismo desinstala y que hoy resurge con aires nacionalistas xenófobos

27. *Ibidem*, p. 71.

28. *Idem*.

y neoliberales. Ibáñez cita a Alejandro Serrano, filósofo nicaragüense, en *La utopía del “socialismo indoamericano” de Mariátegui*,²⁹ libro que escribió seis años antes abordar el *Buen Vivir* como propuesta civilizatoria en América, con el propósito de entender mejor por qué mirar dentro de América Latina para dar una respuesta a las injusticias del capitalismo:

Los latinoamericanos heredamos dos vacíos: el del racionalismo del siglo XVIII europeo, y el vacío de nuestra intuición indígena ancestral interrumpida por la dominación cultural de la conquista y la colonia. La revolución debe ser también, en cierto sentido, una forma de recuperación de la razón ausente y la intuición abortada.³⁰

La recuperación de la razón confluye con el objetivo de *Educación popular y proyecto histórico*; construir la praxis educativa desde espacios sociales y agentes diversos radicalmente democráticos para el fomento de nuevas prácticas y organización sociales. Y yo, como adulto-hombre-masculino-occidental-profesional-citadino, no puedo comprender en su real dimensión el proyecto de *Sumak Kawsay* en la medida en que no formo parte de la comunidad que la propone. En esto reside la condición negativa de la democracia radical que se requiere: no formar parte de la comprensión del proyecto *en sí*, pero formar parte del proyecto de discusión y, más importante, de complementación o cooperación del *para sí*. Algo a lo que Castoriadis llamaría el democrático conflicto de la *ecclesia*. Y los ciudadanos de la urbe, los que ya no creemos en grandes discursos, estamos en la obligación de volver a ellos con un espíritu diferente, pensando que se tiene un saber que se puede conjugar, oponer o cooperar con otro saber con el objetivo de obtener el poder para llevar a cabo la idea, o sea, concretar el saber en

29. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *La utopía del “Socialismo indoamericano” de Mariátegui*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades–Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2007.

30. *Ibidem*, p. 114.

una verdad tangible. Es precisamente esto lo que rescata Ibáñez de la diferencia entre la actitud del burgués y del proletario en Mariátegui:

Lo que más neta y claramente diferencia en esta época a la burguesía y al proletariado es el mito. La burguesía no tiene ya mito alguno. Se ha vuelto incrédula, escéptica, nihilista. El mito liberal renacentista ha envejecido demasiado. El proletariado tiene un mito: la revolución social. Hacia ese mito se mueve con una fe vehemente y activa. La burguesía niega; el proletariado afirma.³¹

Y ésta es la médula de lo que considero necesario en toda educación regular o popular: ofrecer los elementos discursivos necesarios para contener la ideología del liberalismo meritocrático del sentido común social y aproximar experiencias prácticas eficientes de otra forma de vida en aspectos de interés personal y comunitario local, tal y como lo expresa la historia de la lucha indígena por el *Buen Vivir, Sumak Kawsay*.

A modo de conclusión

A Ibáñez se le debe mucho por los aportes que realizó al pensar las utopías como espacios ideológicos poderosos para movilizar prácticas disruptivas en sociedades tan complicadas como las de Lima y Guadalajara, ambas pertenecientes a estados nacionales extremadamente violentos, discriminadores y profundamente marcados por la subalternidad que ejerce el poder neoliberal. Creo que lo que más le debemos, como filósofo, es el habernos dado pistas de lecturas importantes de autores geniales e inagotables para entender y sobre todo tomar posición en nuestras particulares circunstancias, el habernos propuesto tomar partido, decantarnos por un lado de la historia que será contada, y el habernos quitado el miedo al compromiso por pro-

31. José Carlos Mariátegui, "El alma matinal" en *Antología*, Universidad Nacional de México, México, 1937, pp. 119-124, p. 122.

puestas disonantes, acabadas o en construcción, por el simple valor de ser proyectos de otro mundo posible. Y todo proyecto de otro mundo posible nace desde el reconocimiento de una ruptura o grieta en la estructura social en la que vivimos. Tal reconocimiento sólo aparece ante sujetos de saber (profesores, estudiantes, militantes, educadores, etcétera). Hay un saber que se debe perfilar en cada práctica social para convertirse en reconocimiento de la apertura de la vida a la plenitud, a otra vida posible. ✕

Fuentes documentales

- Bustillos, Graciela y Vargas Vargas, Laura, *Técnicas participativas para la Educación popular. Vol. I y II*, Tarea, Lima, 1990.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Barcelona, 1975.
- Caudillo, Félix, Gloria Alicia Félix y Alfonso Ibáñez Izquierdo, *El horizonte de existencia intercultural del buen vivir o vivir bien. Aproximaciones*, Elaleph, Buenos Aires, 2015.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
- Guibal, Francis e Ibáñez Izquierdo, Alfonso, *Mariátegui hoy*, Tarea, Lima, 1987.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio, *Empire*, Harvard University Press, Cambridge, 2000.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Juan Pablos, México, 1974.
- Ibáñez Izquierdo, Alfonso, *Pensando desde Latinoamérica: Ensayos sobre modernidad, democracia y utopía*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades–Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2001.
- *Educación popular y proyecto histórico*, Tarea, Lima, 1988.

- *Utopías y emancipaciones desde Nuestra América*, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica, 2011.
- *La utopía del “Socialismo indoamericano” de Mariátegui*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2007.
- Mariátegui, José Carlos, “El alma matinal” en *Antología*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1937, pp. 119-124.
- Žižek, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.