
**PODER EN LA ENSEÑANZA:
MÁS ALLÁ DEL DOGMATISMO**

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce**

No va a ser corriendo detrás de lo que 'se usa' y lo que 'se dice'

[...]

como vamos a aumentar nuestras posibilidades de libertad.

*No es lo que existe, sino lo que podría y
debería existir, lo que necesita de nosotros*

Cornelius Castoriadis (1998, p. 99)

DOGMATISMO EN LA ENSEÑANZA

Por dogmatismo entiendo una concepción rígida acerca de algo, que puede derivarse de su pretendida “evidencia” a partir de su conocimiento cotidiano o de una serie de creencias que se piensan inquestionables y por lo tanto no son sometidas a la reflexión crítica.

* Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-X. Docente-Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del Seminario Interinstitucional Cultura, Educación e Imaginario Social. Miembro de la Red de Investigadores y Estudiosos sobre Adolescencia y Juventud. Correo: earce@upn.mx.

En el campo educativo abundan las ideas dogmáticas, quizás una de las más arraigadas implique reducir la educación a la enseñanza y ésta a su concepción tradicional. Aunque son diversos los modelos educativos que se han propuesto en la última centuria, la llamada *enseñanza tradicional*, sigue siendo hegemónica a pesar de que ha sido objeto de una serie de cuestionamientos y supuestamente se ha visto “superada” por los nuevos modelos educativos. Sin embargo, observamos que en la práctica sigue operando de manera generalizada, no obstante, se aplique una propuesta educativa distinta (constructivismo, formación en competencias, etc.), el proceder práctico se ciñe a los parámetros tradicionales: el maestro acapara la palabra, dirige por completo el trayecto formativo, controla las acciones de los estudiantes y trata de evitar cualquier cambio que implique salirse de su planeación.

La enseñanza tradicional data del siglo XVII es impulsada por las ideas de Comenio y Ratichius, que pretendían establecer una pedagogía centrada en un orden metódico de la enseñanza. Al respecto es emblemática la obra de Juan Amós Comenio publicada en 1657, que lleva por título: *Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* (Comenio, 1998, [1657]), donde de manera clara, el autor plantea que el *orden en todo* es el fundamento de la pedagogía tradicional. Pensaba que, descubriendo el ordenamiento lógico y racional de la enseñanza, podría establecer un método claro y riguroso que aseguraría alcanzar los objetivos educativos deseados, al respecto señalaba: “El orden que establezcamos para las escuelas debemos tomarlo de la naturaleza; y ha de ser tal, que ninguna clase de obstáculos pueda alterarle” (Comenio, 1998, p. 37). Siguiendo esta lógica, que establece cómo hay que enseñar y aprender, “nos atrevemos a prometer un camino tan universal, verdadero, fácil y sólido para los estudios” (Comenio, 1998, p. 38) que asegura que obtendremos buenos resultados.

Una vez descubierto el orden que debía seguir la enseñanza, se plasmó en un método didáctico que se pretendía universal y necesario, para lograr cualquier objetivo educativo. Esta pedagogía,

implicaba que el maestro tenía que prescribir, organizar y dosificar los conocimientos, para planear didácticamente la manera en que habría de inculcarlos.

La pedagogía tradicional que continúa vigente en nuestros días, coloca al docente en un lugar central, él es en quien descansa el éxito o el malogro de la educación, es por ello que se convierte en el principal “sospechoso” del fracaso escolar y en consecuencia el agente al que se dirigen la mayoría de las reformas que pretenden revertir las crisis educativas.

George Snyders destaca claramente la importancia del docente para la pedagogía tradicional:

El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no deja de tomar iniciativas y desempeñar [...] el cometido central. Él es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma [...]. El estudio se hace más fácil y más fecundo en la medida en que la acción del maestro ha preparado el trabajo, ha marcado las etapas (Snyders citado por Palacios, 1984, pp. 18-19).

La enseñanza tradicional es tributaria de las concepciones de la modernidad temprana de los siglos XVII y XVIII, que pretendía instaurar una serie de medidas de “ortopedia” social que buscaban encauzar a los hombres para corregir sus desviaciones y obtener de ellos el mayor provecho. Foucault (1998) nos muestra cómo en esa época aparece un nuevo dispositivo de poder, que tomaba como modelo la prisión y consistía en el encierro de los sujetos para establecer una vigilancia sistemática sobre ellos; así como de la institución de normas y castigos, el establecimiento de hábitos y el modelamiento de comportamientos provechosos.

Estas ideas y los dispositivos de encierro se trasladaron de la prisión, a las fábricas, los hospitales y las escuelas. En éstas últimas la pedagogía tradicional se articulaba perfectamente con las prácticas instituidas del “buen encauzamiento” del poder disciplinario.

La disciplina es un componente esencial de la pedagogía tradicional, pues exigía del alumno, seguir el orden, obedecer las normas, mantener la atención y la obediencia al maestro, para que pudiera guiarlo en su aprendizaje.

El maestro es el modelo y el guía: a él se debe imitar y obedecer; tal y como Comenio lo recomienda explícitamente, los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro (Palacios, 1984, p. 19).

En realidad, el ejercicio del poder docente forma parte imprescindible del “método” de enseñanza para que los alumnos aprendan.

Foucault (1998) caracteriza al poder disciplinario por el empleo de cuatro estrategias principales:

1. *Vigilancia jerarquizada*: implica el establecimiento de una vigilancia múltiple, donde cada sujeto es observado por un superior y éste a su vez es fiscalizado por otro superior y así sucesivamente. En el aula el maestro puede solicitar a ciertos alumnos (monitores, jefes de grupo, etc.) que le ayuden a resolver dudas en torno a los contenidos, pero sobre todo lo auxilien en la revisión de los trabajos y tareas, también de manera especial, solicita que lo ayuden a vigilar y mantener la disciplina del grupo. De esta forma el maestro vigila a los alumnos, pero al mismo tiempo supervisa la labor de sus “ayudantes”, para asegurar su correcto desempeño. A su vez el maestro es observado por sus compañeros docentes y vigilado por el subdirector, quien a también es supervisado por el director, el cual vigila todos los alumnos,

a los maestros y al subdirector. La cadena de vigilancia se extiende hacia arriba, los directores son fiscalizados por los inspectores, por los jefes de sector, etc. En la actualidad la pirámide en su conjunto es vigilada en cada nivel por otros funcionarios y diversas instancias: el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los Órganos de Control (Contraloría), la Comisión de Derechos Humanos, etc.; cada una se encarga de evaluar y en su caso fiscalizar a los actores educativos de acuerdo a su función. El objetivo de la vigilancia es el modelamiento de la conducta de los sujetos para que cumplan con las funciones.

2. *Sanción normalizadora*: toda conducta debe seguir una norma preestablecida, cualquier desviación será sancionada de acuerdo a una serie de penas y castigos¹ debidamente establecidos para cada caso. En la escuela:

[...] reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario (Foucault, 1998, p. 183).

La norma establece la frontera de la desviación, aquello que se coloca al margen, se trata de encauzar (a través de

¹“Con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión:... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación” J.-B. La Salle (1828) en Michel Foucault. (1998, p. 183).

las penas, el castigo y la vigilancia) y, en caso de que no se pueda, será excluido como anormal. La norma compara, diferencia, jerarquiza, mide, busca homogenizar y si no lo logra, excluye.

3. *Examen*: el examen combina las dos estrategias anteriores (la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora). Su aplicación es una forma de vigilancia que hace visible y objetiva la medida en que un alumno ha logrado aprender los contenidos, lo que supone, que se ha sometido a la disciplina del maestro para conseguirlo. La visibilidad del estudiante es individual, lo convierte en “un caso” que se objetiva, se documenta y se registra; esto permite clasificar a los sujetos, compararlos, jerarquizarlos y colocarlos en una *curva normal*. Los exámenes reiterados son parte fundamental de la enseñanza tradicional y de cualquier modelo educativo, pues además de la función evaluadora que deberían cumplir para la corrección de las deficiencias procedimentales y la mejora del proceso pedagógico, son instrumentos privilegiados del ejercicio del poder. Los resultados jerarquizados juzgan a los sujetos y se convierten en sanción normalizadora, que busca encauzarlos para normalizarlos o, en su caso, fungir como prueba y justificación del castigo y la exclusión. El examen es el instrumento donde claramente se articulan el saber y el poder, que siempre van de la mano, aunque a veces esto no sea tan evidente.
4. *Panoptismo*: es la estrategia de la coacción de la mirada mediante un dispositivo que permite observarlo todo sin que el vigilante sea advertido. Se trata originalmente de un diseño arquitectónico (ideado por Jeremy Bentham en 1791), que consistía de manera genérica de una construcción en forma de anillo, que rodeaba a una torre de vigilancia ubicada en el centro, con anchas ventanas que permitían observar las celdas que conformaban la cara interior del anillo, donde se ubicaban a los sujetos que tenían

que ser observados. Este dispositivo sirvió de modelo para pensar otros, adecuándolos a las diversas instituciones: la prisión, el hospital, la fábrica y por supuesto la escuela. Para ésta última se diseñaron salones donde las bancas se encontraban ordenadas en hileras (que incluso se llegaron a fijar al piso) frente al escritorio del maestro, colocado sobre una plataforma, desde donde podía observar a todos sus alumnos. A su vez, los salones contaban con amplios ventanales hacia los pasillos de manera que quién los recorriera (el director el subdirector o los prefectos), podría observar a los profesores y a sus estudiantes en clase. En las escuelas, el edificio de los salones se construye enfrente de la dirección, para que el director desde su ventana (generalmente cubierta de cortinas transparentes), puede observar (sin ser visto) lo que ocurre en el plantel: si alguien sale del salón y deambula por los pasillos, el momento en que el maestro entra a clases, si un profesor entra al salón de otro, etc. Los diseños panópticos se convierten en una suerte de “máquina” que hace visible el comportamiento de los sujetos y disocia la pareja “ver-ser visto”, guardando el anonimato del observador que puede ser cualquiera que se coloque en el lugar del vigía. Con el desarrollo tecnológico, los dispositivos panópticos se han multiplicado haciendo más eficiente y anónima la vigilancia, como por ejemplo el empleo de las cámaras de video.

La intención del poder disciplinario en la escuela es el de “encauzar las conductas” y generar hábitos (Foucault, 1984 y 1998) de acuerdo a los objetivos educativos, planeados por el Estado y transmitidos por los maestros, para obtener de los alumnos el mayor aprovechamiento en el aprendizaje de los contenidos y el modelamiento de su conducta, por medio del control de las actividades siguiendo una planeación ordenada y meticulosa. Se busca asegurar la utilización óptima y exhaustiva del tiempo (principio de no ociosidad), para

socializar y preparar a los sujetos para el mercado de trabajo, donde deberán realizar las tareas planificadas, mostrar obediencia a los supervisores y acostumbrarse a la vigilancia y a las sanciones.

Los principios de la enseñanza tradicional se han convertido en dogma, a lo largo de estos siglos, han permeado las prácticas educativas (incluso en los modelos pedagógicos actuales que se dicen “innovadores”), y de manera inherente, han venido empleando los mecanismos del poder disciplinario.

En torno a este ejercicio del poder en la enseñanza, también se han venido conformando una serie de ideas dogmáticas que es necesario analizar.

IMAGEN DOGMÁTICA DEL PODER

Por lo regular se piensa que el poder es una práctica de dominación de unos sujetos sobre otros, empleando la fuerza o la amenaza para someterlos, prohibirles ciertas acciones y obligarlos a realizar otras. Siguiendo estas ideas el poder en la escuela se caracteriza de la siguiente forma:

1. El poder lo detenta el maestro y las autoridades, por la investidura que la institución les confiere, así como por el status, las disposiciones normativas y las tradiciones socio-culturales en torno a las funciones y el rol, que se espera de estas figuras.
2. El poder se localiza en los agentes institucionales (maestro, subdirector, director, supervisor, etc.).
3. El poder en la escuela es inherente al modo de producción capitalista que incentiva la lucha de clases.
4. El poder se manifiesta por sus efectos ideológicos o violentos, que fundamentalmente son de carácter represivo y prohibitivo.

Pues bien, estas son algunas de las ideas principales con las que se asocia el poder en la escuela. Sin embargo, a pesar de su generalidad, podemos cuestionarlas no sólo a partir de ciertas concepciones teóricas, sino por lo que observamos que ocurre en las instituciones educativas.

A diferencia de una concepción dogmática del poder derivada del derecho, en la que el poder estará sujeto a los principios, leyes y disposiciones, que establecen prohibiciones y sanciones para garantizar la sujeción de los ciudadanos a las normas y al Estado. Michel Foucault concibe al poder de una manera diferente y más amplia, como:

[...] un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuales: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante [...] en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones (Foucault, 1988, p. 239).

Para esta concepción el poder entonces no sólo es una fuerza que coacciona, puede ejercerse por medio de la seducción, la incitación, la manipulación y el engaño (no necesariamente requiere el uso de la fuerza); tampoco se reduce a establecer prohibiciones y restricciones, el poder también es productivo, se ejerce para producir acciones y prácticas, no sólo para prohibirlas.

Esto implica que el poder es un acto que se lleva a cabo en las relaciones entre los sujetos, no es algo que alguien detente como propiedad exclusiva. El maestro, el director, los supervisores son agentes de poder, pero no porque este poder sea una propiedad exclusiva de su investidura. Por el contrario, dado que el poder se ejerce en las relaciones entre los sujetos, los alumnos también ejercen poder. Constatamos cotidianamente las *tácticas* de resistencia de los estudiantes (aunque sean niños pequeños) ante las *estrategias*

*del poder*² disciplinario que ejerce el maestro y los otros actores de la institución educativa. Los alumnos no sólo llevan a cabo actos de resistencia, también ejercen un poder seduciendo, engañando, manipulando, chantajeando o incluso amenazando a los maestros, para que estos los aprueben en los cursos o bien lleven a cabo determinadas acciones que les favorezcan.

En consecuencia, el poder no es algo que se encuentre sólo en las instituciones como parte de un aparato de Estado, que ejerce su función ideológica o de coacción, el poder está en todas partes donde se relacionen sujetos, que en su libertad, intentan hacer que otros realicen determinadas acciones. Por lo tanto, tampoco el poder es exclusivo de un modo de producción como el capitalista, todos los modos de producción, en tanto que conforman formas de relaciones productivas y sociales, conllevan determinadas estrategias de relaciones de poder.

[El poder es] el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas estas movilidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas. [...] el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada (Foucault, 1982, p. 110).

El poder es una acción intencional y se realiza a través de estrategias implícitas o explícitas, con objetivos más o menos conscientes y claros, que siguen cierta racionalidad.

Todo poder genera resistencia porque es una lucha estratégica, en la que los contendientes intentan imponer uno a otro sus

² Michel De Certeau distingue dos mecanismos vinculados al ejercicio del poder: las *estrategias* que son un conjunto de acciones sistemáticamente organizadas (incluso institucionalizadas) para el ejercicio del poder; y las *tácticas*, que son una suerte de acciones de resistencia que ponen en práctica los sujetos para hacer frente a las estrategias de poder. Las tácticas suelen ser espontáneas y buscan resistir y revertir las intenciones de las estrategias (De Certeau, 2000, p. 45).

condiciones y deseos, pero no hay una sujeción total. La característica esencial del poder es que se desarrolla entre sujetos libres, que pueden y se resisten a la acción de los otros. Cuando la resistencia no es posible y la coacción anula la libertad y coloca al sujeto en una posición de objeto de uso del otro, sin que pueda rebelarse, para Foucault (1988), ya no es una relación de poder, sino de imposición violenta. La frontera de una condición de poder a una de coacción absoluta, es lábil, de manera que el corrimiento de una a otra y viceversa es frecuente.

Si bien el poder disciplinario es la forma privilegiada de ejercicio del poder en la enseñanza, no es la única. También se juegan al menos otras dos formas: el biopoder y las *tecnologías del yo*.

El biopoder se ejerce sobre las poblaciones y colectivos en su conjunto, para conducir sus conductas de manera que pueda preservarse su vida en las mejores condiciones para sacar de ellas el mayor provecho. Un ejemplo es el *poder pastoral* (Foucault, 1988), que se asocia con frecuencia al quehacer docente. El maestro es quien debe cuidar a su grupo como el pastor a su rebaño. Este poder se caracteriza en que el docente conoce y vigila a cada oveja en particular, así como también cuida de todo el grupo. El profesor es convocado a preocuparse y conocer a cada uno de sus estudiantes, como a hacerse cargo del bienestar y el desempeño del colectivo.

Las *tecnologías del yo* (Foucault, 1991) son estrategias de poder a través de las cuales los sujetos se modelan a *sí mismos* mediante prácticas y técnicas que ejercen sobre sí, pero que no son inventadas por ellos, sino que son esquemas de percepción y actuación propuestos o impuestos por la cultura, la sociedad, el grupo social o incluso el Estado.

En las *tecnologías del yo* el sujeto ejerce un poder sobre sí mismo, a partir de una serie de concepciones y prácticas ideadas por otros, pero que él considera relevantes para mejorar. De tal manera que actúa sobre *sí mismo* para transformarse en los modelos *convocados* por otros, bajo la ilusión de actuar libremente. Tal es el caso del discurso de la excelencia y la calidad educativa que sirven de

convocatorias (Ramírez, 2009 y 2010) a estudiantes y maestros, para superarse a sí mismo a partir de criterios de eficiencia y competencias de corte empresarial (Anzaldúa, 2012).

A MANERA DE CIERRE: MÁS ALLÁ DEL DOGMATISMO

Si bien siguiendo a Foucault, podemos decir que el poder está en todas partes, en tanto que es inherente a las relaciones sociales, no necesariamente tendríamos que admitir que toda educación implicaría una forma de dominación abiertamente heterónoma, como la que, de manera dogmática, opera en la mayoría de los modelos educativos (aunque hay afortunadas excepciones), desde la pedagogía tradicional hasta nuestros días.

La enseñanza magistrocéntrica y la educación heterónoma (espectros de la enseñanza tradicional, aún hegemónica), se han convertido en dogmas educativos, pues difícilmente se concibe una educación en la que el maestro no ocupe un lugar directivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como difícilmente se puede pensar en una educación de carácter autónomo³, para formar sujetos autónomos (aunque muchos planes y programas de estudio afirman demagógicamente, formar sujetos autónomos).

Las llamadas propuestas *no directivas* (Gilbert, 1976; Palacios, 1984) en educación, ponen en entredicho la educación magistrocéntrica. El término “*no-directividad*” en el ámbito educativo se desprende de los planteamientos del terapeuta norteamericano Carl Rogers. Rogers acuña el término de “no-directividad” para caracterizar a la forma de psicoterapia creada por él, especialmente para referirse a la actitud que debía tomar el psicoterapeuta frente a su paciente (al cual denomina “cliente”). La actitud no-directiva consistía en que el terapeuta debía renunciar a toda intención de

³ Para Castoriadis la autonomía es la capacidad y la posibilidad reflexiva y deliberante, de que un sujeto o una colectividad, se puedan dar sus propias leyes.

dirigir la conducta o el proceso terapéutico de su cliente, de la misma manera que debía renunciar a presentarse como modelo “normal” de identificación.

Los planteamientos de Rogers se extendieron al ámbito educativo donde se habla de *educación no-directiva*. Esta perspectiva se pone de moda⁴ principalmente en Francia a finales de los años 60 y la década de los años 70, cuando tiene auge la *Pedagogía Institucional*, que pregona la necesidad de impulsar la “autogestión pedagógica”. La difusión de algunos planteamientos de Rogers serán incorporados principalmente por la Pedagogía Institucional Socioanalítica (Lobrot, Loureau y Lapssade), quienes crearon toda una corriente de pensamiento que buscaba impulsar la “no-directividad” en la escuela.

Lo “no-directivo” es un término ambiguo que tiende a definirse de manera negativa a partir de lo que se considera como “directivo”, que se asocia con el control absoluto de la clase por el maestro, la dependencia del alumno al profesor, el autoritarismo del docente y el conjunto de procesos institucionales que marcan las directrices verticales tanto programáticas como normativas, que rigen la educación escolarizada.

El término “no-directivo” se emplea para nombrar a todo proceso o planteamiento que de alguna manera se oponga a cualquier forma de “directividad” educativa. De manera general las propuestas no-directivas, se caracterizan por:

- a) Son procesos de enseñanza-aprendizaje donde el alumno y/o el maestro, gozan de cierta libertad para decidir qué contenidos estudiar y cómo abordarlos.
- b) El alumno se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La “no-directividad” en buena parte

⁴ Cabe señalar que el término “no-directividad” se difundió enormemente entre pedagogos y maestros, aunque muy pocos tenían claridad acerca de lo que se buscaba con esto, incluso se desconocían los planteamientos de Rogers.

depende de la libertad y el tipo de participación que el estudiante pueda desarrollar.

- c) El maestro “no-directivo” es el que asume como función ser facilitador del aprendizaje del alumno.
- d) El ambiente escolar debe ser cordial, afectivo y permisivo, para que promueva la participación libre y espontánea que facilite el aprendizaje.
- e) El aprendizaje que se promueve no es memorístico, sino significativo, centrado en el interés y en la aplicación en la vida cotidiana de los alumnos.

Aunque no hay un acuerdo unánime en cuanto a las corrientes educativas que se consideran como “no directivas”, una buena cantidad de autores (Gilbert, 1976; Ardoino, 1980; Palacios, 1984) ubican dentro de esta clasificación a:

1. Las propuestas educativas de inspiración rogeriana.
2. Algunos planteamientos y prácticas educativas de inspiración psicoanalítica, especialmente la experiencia de *Summerhill*, creada por Alexander Neill.
3. La Pedagogía Institucional en sus dos vertientes: la psicoanalítica y la socioanalítica.
4. Las propuestas del Grupo Operativo.
5. Los planteamientos de desescolarización de Illich y Reimer.

Si bien hay otros modelos educativos que podrían ser clasificados dentro de esta perspectiva, lo que queremos destacar aquí, es que han existido propuestas (con experiencias concretas) que llevan a cabo un trabajo educativo *no directivo* o por lo menos *no magistrocéntrico*, lo que muestra que la educación y especialmente la enseñanza, no necesariamente tiene que ser vista, ni realizada, desde la óptica tradicional como opera en la mayoría de las prácticas educativas en la actualidad (aunque se digan innovadoras como la formación en competencias).

Respecto a la idea dogmática de que la educación es (y debe ser) heterónoma, es decir propuesta y planeada por grupos de especialistas, sin que intervenga la colectividad a la que va encaminada. Podemos señalar que al menos existe la propuesta de una *educación autónoma*.

La autonomía en el orden socio-histórico consiste en que el colectivo se dé su propia ley (Castoriadis, 1992), esto implica que reconozca que las instituciones de la sociedad son creadas por él y por lo tanto transformables por él. Para Cornelius Castoriadis, la autonomía es un proyecto que debe plantear la sociedad y sus sujetos:

La autonomía surge, como germen, desde el momento en que estalla la interrogación explícita e ilimitada, [de] las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de creación, que inaugura otro tipo de sociedad y otro tipo de individuos. Hablo efectivamente de germen, pues la autonomía, tanto individual como social, es un proyecto (Castoriadis, 1992, p. 64).

Una sociedad se vuelve autónoma cuando cuestiona sus instituciones, sus representaciones del mundo, sus valores, sus saberes, sus “certezas”, sus significaciones sociales; y a partir de este cuestionamiento, puede transformarlas de manera crítica y reflexiva.

La educación autónoma requiere que los sujetos del colectivo, no sólo los sectores de especialistas involucrados en la educación, sino la sociedad en su conjunto, analicen y cuestionen crítica y reflexivamente lo que hasta ahora se ha planteado como educación y enseñanza, especialmente en la educación básica, para establecer qué educación es la que esa sociedad requiere para formar a los sujetos que se insertarán en ella como ciudadanos.

Formar para la autonomía⁵, implica cuestionar radicalmente los dogmatismos, formar para proponer y crear nuevas significaciones

⁵ El tema de la formación para la autonomía lo he desarrollado con la Dra. Beatriz Ramírez Grajeda en un artículo de la Revista *Tramas* (Anzaldúa y Ramírez, 2010).

imaginarias que cambien la situación actual de nuestras sociedades donde prevalece la violencia, la exclusión, el desempleo y la miseria generalizada.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Transferencia, imaginario y poder*. México: UAM-X.
- Anzaldúa, R. (2012). La educación de nuestro tiempo. En García, M. L. y Murga, M. L. (Coords.). *¿Qué educación para estos tiempos?* (p. 65) México: UPN.
- Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (diciembre, 2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*, 33, 113-130.
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.
- Bauleo, A. (1982). *Ideología, grupo y familia*. México: Folios.
- Castoriadis, C. (1992). Psicoanálisis y política. *Diarios Clínicos. Revista de psicoanálisis con niños y adolescentes*, 4, 19-31.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*, México: Coyoacán.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Comenio, J. (1998 [1657]). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- De Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios.
- Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder” en H. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (Verano, 1984). El poder y la norma. *La nave de los locos*, 8, 5-11.
- Gilbert, R. (1976). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.
- Jones, D. (1994). Genealogía del profesor urbano. En Stephen J. (comp.). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Lapassade, G. (1980). *Socianálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

- Ramírez, B. (2009). *Los destinos de una identidad convocada. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de Administración*, Tesis para obtener el Grado de Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Psicología Social de Grupos e Instituciones, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Ramírez, B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En Murga, M. L. (Coord.) *Lugar y proyecto de la orientación educativa*, (p. 41), México: UPN.
- Ramírez, B. y Raúl A. (2001). *Subjetividad y relación educativa*, México, UAM-A.
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Marova.