

¿Qué se debe, se puede o se quiere cambiar en educación? La noción de “utopía real” en el análisis prospectivo

Álvaro Silva Muñoz*

Resumen

El presente artículo aborda una cuestión central a la hora de trazarse escenarios futuros en educación: la *posibilidad efectiva* de cambiar, tanto a la interna de sus prácticas pedagógicas como en su aporte a la transformación del conjunto social. En este sentido, la noción de “utopía real” de Erik O. Wright resulta pertinente, ya que coloca su énfasis en el *potencial* con que cuenta la utopía, entendida como tensión entre presente a alterar y futuro deseado. Posteriormente, se analizan dos líneas de política educativa de reciente puesta en marcha en Uruguay, con la finalidad de estudiar en qué medida las apuestas realizadas pueden caracterizarse como utopías reales. Finalmente, se esbozan dos ejes que habilitan a la profundización de dicha noción en el análisis prospectivo en general y en los ámbitos educativos en particular, a la vez que ella puede retroalimentar su mayor consideración en las acciones educativas específicas.

Palabras clave: prospectiva, utopía real, política educativa

What must, what can or what wants to be changed in education? “Real utopia” notion in prospective analysis

Abstract

The present article considers a central question when future scenerios in education are drawn: the *effective possibility* to introduce changes, so much in its pedagogical practices as input in social transformation. In this direction, “real utopia”, Erik O. Wright’s notion, results relevant, because puts its emphasis in the potential of the utopia, established as tension between present to change and desirable future. Lately, the article analyzes two initiatives of recent educational policy in Uruguay, so as to study in which way they can be characterized as real utopias. Finally, the article raises two guidelines that allows deepening in that notion in the general prospective analysis and in the particular educational spaces, at the same time that this may feedback its major consideration in the educational specific actions.

Keywords: prospective, real utopia, educational policy

1 Introducción

¿Qué finalidad persiguen las acciones que se desprenden de un conjunto determinado de decisiones basadas, a su vez, en el esbozo de ciertos futuros posibles, siendo este último el objetivo central de la tarea

prospectiva? Desde una perspectiva ético-política, podríamos afirmar que se intenta *mejorar* la situación actual; así, resulta inherente a la prospección constituirse en un campo social en el que la praxis humana apuesta a *transformar* en una dirección que



estima la situación a vivir como más deseable que la situación actual.

De esta forma, la utopía se vuelve un componente esencial de la prospectiva y su abordaje, aunque problemático, resulta pertinente y valioso para el desarrollo de este campo en cuestión. Como señala Caetano (2007):

En puridad, si no se extrema o se ideologiza en exceso la cuestión, se podría señalar que lo que en verdad está en debate no es la noción global de *utopía* sino la precisión de su significado. En efecto, como bien prueba Mac Finley en su clásico texto *Uso y abuso de la Historia*, la palabra utopía contiene una ambivalencia en su origen: en términos estrictos significa 'ningún sitio', pero – como él mismo señala– 'ejercitando un poco la imaginación esa *u* también puede corresponder al prefijo griego *eu* (esto es, 'bueno', 'bien'), y en tal caso obtenemos la expresión 'lugar bueno', 'sitio ideal'. (p.26)

Si bien, como plantea este autor más adelante, uno u otro significado tienen implicancias sustancialmente distintas, estos significados parecen no poder independizarse uno del otro, pues, como se señaló, la ambivalencia está situada "en el origen". Por ende, de la tensión que emerge entre un *no lugar* como concepto situado fuera de la sociedad, que promueve la acción humana hacia un futuro mejor, y un *lugar ideal*, que habilita su concreción histórica y política, pueden emerger distintas articulaciones que pueden encauzar iniciativas con diferentes grados de énfasis en uno u otro sentido.

Así, la utopía se erige en un elemento central del ejercicio prospectivo. Aunque "La prospectiva se dis-

tingue de la utopía y de la ciencia ficción por encarar al futuro como devenir" (Arocena, 1992, p.10), resulta imprescindible su consideración. Para Arocena, entonces, utopía no es sinónimo de prospectiva, porque en la primera el futuro está fuera de la historia y de la sociedad (utopía en su primera acepción), aunque la necesite para promover la acción humana hacia un futuro mejor, en la historia y en la sociedad, pues, como él mismo afirma, "no se trata de predecir el futuro sino de construir conjeturas que puedan orientar la labor práctica" (op.cit., p.10). Por otra parte, al tratarse del devenir histórico, la prospectiva tampoco cuenta con un ideal dado de antemano (utopía en su segunda acepción), aunque el "buen lugar" constituya una expresión de la transformación de la situación considerada.

El presente artículo intenta profundizar esta discusión al considerar el concepto de "utopías reales", propuesto por el filósofo estadounidense Erik Olin Wright (2007). Posteriormente, se estudiará su pertinencia como articulación entre las dos acepciones de la utopía ya consideradas anteriormente, visualizando su eventual aporte al campo de la prospectiva. Finalmente, se abordarán algunas líneas de política educativa implementadas en Uruguay en el pasado reciente y/o en el presente, de modo de intentar caracterizar su implementación como, efectivamente, "utopías reales".

2 Algunos planteos en torno a la utopía

2.1 Utopía y futuro

Una profundización de la discusión sugiere retomar el planteo de Caetano (2007). Según él, aceptar que puede existir un sitio ideal (segunda acepción) implica acercarse a proyectos tan diversos, como la idea



marxista de la *sociedad sin clases del futuro* (en curso de presunta aproximación durante la experiencia del llamado *socialismo real*) hasta la propuesta del *fin de la historia*, que Francis Fukuyama identificó con los ‘tiempos aburridos’ que supuestamente devendrían luego de que en Occidente se produjera la ‘síntesis insuperable’ entre ‘democracia liberal y economía de mercado’. La historia reciente respecto a lo ocurrido con ambos proyectos utópicos nos revela la infertilidad de esa segunda acepción (p. 27).

Tal vez no se trate de infertilidad, pues contribuye a desplegar la imaginación y/o cuestionar el presente, entre otros desafíos que podrían surgir. Un sitio ideal o un buen lugar pueden referir a una cierta contextualización de la situación que se esté considerando, en aras de su transformación. Lo que sí parece estar en tela de juicio en los planteos de Caetano es cierto utopismo esencialista y hasta metafísico; en una perspectiva coincidente, Arocena señala que la prospectiva se muestra como antifatalista:

Las grandes opciones sociales se vinculan —obvio es— con el mañana. Contribuir a captar las opciones en danza, mostrando tanto los límites difíciles de franquear como las oportunidades abiertas a los esfuerzos personales y colectivos, ayuda a comprender que *el futuro no surge de algún capricho ni del destino*, sino de ciertas decisiones y de la voluntad de afrontar ciertas tareas. En este sentido, la prospectiva puede contribuir al diálogo democrático de la sociedad con sí misma (Arocena, 1992, p. 14; cursivas nuestras).

En esta misma línea, Paulo Freire, al desarrollar sus planteos político-pedagógicos, insiste en la posibilidad como uno de sus núcleos centrales y exhorta a una reacción sistemática contra los planteos que caracterizan al futuro como inexorable, “como algo que será porque será, porque necesariamente ocurrirá” (1996, p. 21). Habilitar la posibilidad implica opciones, sueños, riesgos, así como una preocupación permanente por la naturaleza humana “constituyéndose *en la historia misma y no antes o fuera de ella*” (op.cit., p. 12; cursivas nuestras). Se afianza la posibilidad cuando se reconoce el condicionamiento en la experiencia educativa, pero no el determinismo.

Ahora bien, Freire explicita en estas cuestiones su posicionamiento ético-político: la apuesta a un sueño “de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa” (op.cit., p. 29). Más específicamente, nos remite a la comprensión de las ideologías que sostienen estas discriminaciones, “de modo que podamos *vivir la utopía*: no más discriminación, no más rebelión o adaptación, sino *unidad en la diversidad*” (op.cit., p. 36). Es en este punto en el que el pensamiento de Paulo Freire podría inscribirse en la primera acepción señalada por Caetano, como *no lugar*, como concepto que tensa las acciones hacia un futuro mejor, que se estima deseable. Tanto es así que el propio Freire señala el carácter imprescindible de los proyectos de naturaleza político-pedagógicos, si adscribimos a que los proyectos —concebidos como esquemas históricos— se encarnan en acciones; se trata de la política educa-



tiva que establece “prioridades, metas, contenidos, medios, y se [impregna] de *sueños y utopías*” (op.cit, p. 28).

Por ello, resulta simultáneamente relevante tanto la enseñanza de contenidos como la concientización de las personas que participan de la práctica educativa. En Freire, esta concientización tiene lugar porque “el sujeto que conoce se asume a sí mismo como sujeto en busca de y no como pura incidencia de la acción del educador” (op.cit., p. 32). Esta operación de reflexión intelectual exige, según Caetano (2007), un horizonte utópico en la primera de las acepciones, pues “para conocer –señala al respecto Sarlo– la imaginación necesita ese recorrido que la lleva fuera de sí misma y la vuelve reflexiva; en su viaje, aprende que la historia nunca podrá contarse del todo y nunca tendrá un cierre, porque todas las posiciones no pueden ser recorridas y tampoco su acumulación resulta en una totalidad. El principio de un diálogo sobre la historia descansa en el reconocimiento de su carácter incompleto (que, por supuesto, no es una falta en la representación de los detalles ni de los ‘casos’, sino una admisión de la cualidad múltiple de los procesos)” (p. 27; cursivas nuestras).

2.2 Utopía, futuro y mediación

En consonancia con el planteo freiriano sobre la necesidad de contar con proyectos político-pedagógicos, se encuentra el desarrollo teórico de José Luis Rebellato. Según él, en general, no se ha resuelto adecuadamente la tensión utopía/racionalidad, ya sea porque en unos casos se niegan las utopías para afirmar una racionalidad pretendidamente científica o porque, como en el caso de la ética comunicativa, la utopía se disuelve en una situación ideal en la

que prevalece la racionalidad. El problema, según Rebellato, es que se ha descuidado el papel de la imaginación, ya que en las utopías residen nuestros sueños, esperanzas, deseos y expectativas de cambiar la realidad.

Si bien este planteo parece transitar en una dirección distinta de la necesidad de los proyectos, hay un punto de encuentro que Rebellato caracteriza de la siguiente forma:

Ciertamente, también la imaginación radical contiene nuestros deseos de destrucción, nuestras aspiraciones de dominar, nuestra negación del principio de realidad, nuestra omnipotencia. Es por esto que *las utopías necesitan confrontarse y mediarse con proyectos sociales, políticos y culturales* que apuesten a la vida y que desarrollen las potencialidades constructivas de nuestros sueños y esperanzas. La utopía sin mediación se transforma en un sueño peligroso, en una apuesta a la destrucción y a la muerte. Las mediaciones sin utopías se convierten en adhesión al principio de realidad, excluyendo toda transformación (1995, pp.179-180; cursivas nuestras).

Profundizando este abordaje, Rebellato se vale del aporte de Cornelius Castoriadis, de modo de situar el movimiento pautado por el juego entre utopía y principio de realidad en el enclave entre imaginario social (instituyente) e institución (lo instituido). En efecto, según Castoriadis, la sociedad se constituye como tal recurriendo a la determinación y la estabilidad que ofrecen las relaciones, las conexiones y las regularidades; pero también la sociedad opera a través de una dimensión imaginaria,



otorgando significados, impulsando nuevos sentidos, buscando nuevos espacios de expresión. Así, Rebellato realiza una síntesis que retoma la articulación entre utopía y mediación:

En el movimiento de la historia se da una relación permanente entre lo viejo y lo nuevo. Lo viejo entra en lo nuevo de acuerdo a la significación que lo nuevo le da [...] En la expresión dinámica del imaginario social, el movimiento instituyente encuentra en la institución su principio de realidad. La institución procede del imaginario social, limitándolo y dándole existencia a la vez. Sólo la institución puede sacar al sujeto del aislamiento y de su condición solitaria originaria (op.cit, p. 180).

En este mismo movimiento se ponen en juego deseo y racionalidad, dando lugar a la utopía, que bien podríamos situar en la primera acepción mencionada por Caetano. Se trata de tensionar la lucha, fuera de la sociedad, como *no lugar*; pero, con Freire primero y con Rebellato después, apreciamos el rol de las mediaciones históricas en el movimiento que puede habilitar a las utopías, desafiando, en alguna medida, a desplegar la utopía en *algunos lugares*.

En este sentido, los proyectos políticos, sociales y culturales y, agregamos nosotros, pedagógicos, organizan la esperanza, ya que “tener esperanza no es esperar ingenuamente en lo que sobrevendrá. No es apostar a la espontaneidad y al optimismo. Estas no resultan más que expresiones de un idealismo trasnochado” (op.cit, p. 182). Este idealismo abona, en estos tiempos pre-

sentes, ciertos “realismos” que tienden a atrapar cualquier alternativa, bloqueando posibles planteos utópicos. La organización de la esperanza, para Rebellato, tiene su base en la convicción de que una “sociedad nueva, justa, sin exclusión ni dominación, profundamente democrática y participativa, tiene lugar desde ya” (op.cit, p. 182). Este *desde ya*, como vemos, refiere a un más acá de la vida social e histórica, y no fuera de la sociedad.

Inevitablemente, también se trata de una cuestión de poder; y decimos inevitablemente, con Rebellato, no porque

todo se agote en el poder, sino [en] el sentido de que penetra todas las relaciones humanas y estructuras sociales, políticas y económicas. Pensar la nueva sociedad es comenzar a construirla en cada experiencia concreta. Supone aprender en las acciones y prácticas sociales una nueva modalidad de ejercer el poder [...] Es ser conscientes de que la gestación de lo nuevo se hace desde lo viejo y que muchas veces puede suceder que lo nuevo quede atrapado dentro de lo viejo, que el nuevo orden reproduzca las instituciones del orden anterior” (op.cit., pp. 182-183).

2.3 Utopías reales

El desafío, entonces, está planteado: cómo proponer utopías que animen proyectos políticos y, en este sentido, puedan transformar la realidad social e histórica y, así, *tener lugar*. De hecho, esa es la idea que sustenta el título del libro “Invisioning Real Utopias”, de Erik Olin Wright; según él, “invisioning” no equivale, estrictamente hablando, a “imaginando” o “pensando”, ya que “invision en inglés sugiere imaginar una



alternativa que uno quiere que sea realidad a través de la acción, es decir tiene la implicancia de una intervención futura, es decir, es un sentir muy activo, a diferencia de “imaginación” que es una posibilidad” (2007, p. 1). No necesariamente éste es el espacio para establecer una nueva discusión de los conceptos en juego, pero tal vez valga la pena anotar que Wright y Rebellato no conciben a la imaginación de la misma forma; mientras Wright la asocia más a un sueño y la distancia de su concreción histórica, Rebellato apuesta a una imaginación que nutre a la racionalidad y le hace descubrir nuevos senderos en la historia.

¿Qué anima a Wright a agregar el calificativo de *real* a la *utopía*? ¿Es que concibe que pueda haber utopías que no lo sean? ¿En qué sentido son reales? Wright necesita reafirmar, y aquí coincide con Freire y Rebellato, la dimensión histórica de la utopía, articulada con la concreción de mediaciones efectivas, los proyectos políticos a los que aludíamos. En efecto, Wright cuestiona que “la idea de la utopía [esté] fuera de moda en estos días [porque son comprendidas como] construcciones imaginarias de un mundo ideal de paz y armonía inspiradas moralmente de una vida social que no esté limitada por consideraciones realistas de psicología humana y actividad social” (op.cit.). Aunque tal vez se hubieran planteado teóricamente un “mundo perfecto”, varias prácticas históricas lejos están de caracterizarse como constitutivas de dicha perfección, ya que han atentado contra los derechos humanos más básicos. Esta distancia es la que Wright pone en tela de juicio y considera

que se zanja con el carácter *real* de la utopía.

The Real Utopias también es el nombre del proyecto institucional del A. E. Havens Center de la Universidad de Wisconsin, que nuclea a investigadores de distintas disciplinas, entre ellos Wright, comprometidos con la democracia, la igualdad y la libertad, y cuyos trabajos de investigación tienen siempre una intencionalidad práctica: el cambio social. Asimismo, Wright es miembro del September group, agrupación que dio lugar a la corriente filosófica del marxismo analítico, y tiene una larga trayectoria en el tratamiento del problema de la desigualdad social, destacándose su preocupación por la viabilidad de las soluciones planteadas¹. Esta viabilidad guarda relación con lo que él caracteriza como *potencial*, como factible de traducirse en intervención y acción. Así, la utopía se orienta por “destinos que tienen estaciones o paradas accesibles, diseños utópicos de instituciones que puedan informar nuestras tareas prácticas de atravesar un mundo de condiciones imperfectas para el cambio social” (op.cit.).

Como podemos apreciar, le preocupa especialmente que la utopía tenga un componente pragmático, en tanto posibilidad de concreción y que, incluso, reconoce que debe lidiar con las condiciones históricas más o menos complejas. Con la *utopía real*, Wright tiende a apartarse de planteos utópicos cuyos discursos no logran articularse efectivamente con las prácticas históricas y/o que se constituyen en meras expresiones de voluntarismo. De todos mo-

¹ Ver nota realizada por Fernanda Diab, en La Diaria, 13/5/2010, en ocasión de la presentación del libro “Imaginando Utopías Reales” en Uruguay, invitado

por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.



dos, y aquí se abre otro mojón altamente relevante para la reflexión que estamos sosteniendo: lo pragmáticamente posible depende en buena medida de nuestra imaginación, de las visiones y creencias que conforman nuestra composición de lugar en la realidad social. Se genera una suerte de relación tensa, y de ida y vuelta, entre posibilidad e imaginación. Es lo que afirma Carrizo (2002) al referirse a las características de nuestros tiempos:

Vivimos tiempos de incertidumbre, en los que el sentido de confianza, estabilidad y previsibilidad se ve impactado por vertiginosas y contundentes transformaciones sociales, tecnológicas, económicas, culturales. Estos sentimientos básicos se encuentran en gran medida, definidos por el grado de estabilidad situacional, que fortalece o debilita la visión de futuro previsible, pero también se encuentran definidos por *los modelos de pensamiento con los que se interpreta la realidad* (p. 47; cursivas nuestras).

Dando un paso más, Wright se introduce en la cuestión institucional, pues si de hecho la *utopía real* se traduce en acciones que apuestan a una emancipación, ellas deberán necesariamente consolidar instituciones sociales justas. Aquí se podrá abrir otro debate en torno a la pertinencia de cambiar instituciones que nos vienen heredadas y/o la creación de nuevas instituciones, aún cuando éstas, como se dijo, no resultan independientes de nuestra imaginación. Lo que es, sin lugar a dudas, central en este planteo, es que las alternativas *reales* son aquellas que son capaces de “afectar” la vida de los sujetos y ésta transcurre, en todo momento, en instituciones sociales que otorgan sentido a sus prácticas.

Así, las utopías reales son ideales que se basan en el potencial real para rediseñar instituciones sociales (Diab, 2010).

A Wright lo anima un fuerte compromiso con la igualdad y propone tres vías para la transformación: la rupturista, la intersticial y la simbiótica, según cuál sea la posición asumida ante las instituciones vigentes. Diab añade al respecto que, mientras la primera se identifica con la tradición socialista revolucionaria e implica una negación absoluta de aquéllas, la segunda (identificada con el anarquismo) implica la construcción de instituciones nuevas en las grietas que deja el sistema (2010). Wright se inclina por la tercera (de tradición socialdemócrata) y supone el aprovechamiento de las instituciones vigentes, produciendo cambios cuantitativos que finalmente terminen por producir cambios cualitativos. Se trata de una “adaptación evolutiva”, en cuyo desarrollo se utiliza al Estado para solucionar problemas e incrementar el poder social.

Aquí Wright se acerca al movimiento entre instituido e instituyente, tal como lo planteó Rebellato; precisamente, lo nuevo puede eventualmente concretarse porque se inserta en lo viejo, en la institución social que lo antecede. Se avanza, pues, en la construcción de una línea de pensamiento en que la mediación, el proyecto político, se concreta históricamente en la medida en que transforma las instituciones sociales, a la vez que éstas resultan necesarias para configurar cauces de acción que efectivamente *tengan lugar*. De esta forma, lo radical no estaría en la negación de las instituciones que nos anteceden y su sustitución repentina por otras, sino en la capacidad de sostener una lucha animada por la imaginación y capaz de impulsar los cambios deseados. Tanto en



una u otra dirección, la cuestión temporal resulta central, y por ello, la pertinencia de su abordaje en el campo de la prospectiva.

Finalmente, al respecto, dice Wright:

Las alternativas sociales pueden ser evaluadas a través de tres diferentes criterios: su deseabilidad, su viabilidad y su factibilidad. Estos se encuentran en una especie de jerarquía, no todas las alternativas deseables son viables y no todas las alternativas viables son factibles. [...] La exploración de alternativas deseables sin los límites de viabilidad o factibilidad es el dominio de la teoría social utópica, también de la filosofía política normativa, estas discusiones son muy débiles institucionalmente y no se profundizan demasiado en el diseño institucional [...] Sin la limitación de la viabilidad o la factibilidad el estudio de alternativas viables pide propuestas que transformen las instituciones sociales existentes y que si fueran implementadas en general, de manera sostenible, las consecuencias emancipadoras serían motivadas por esa propuesta (2007, p. 2).

Y, como se verá, en el estudio y abordaje de la viabilidad nos encontramos con los límites de la misma. Conocerlos y tenerlos presentes resultan indispensable para que los cambios acontezcan y no se planteen como mera aspiración y/o intención de deseos:

Cualquiera de ustedes que hayan participado en propuestas políticas progresistas ha encontrado que la objeción común a estas propuestas igualitarias es que suenan muy bien en el papel, pero que nunca

van a funcionar. La exploración de la viabilidad trata de contrarrestar ese escepticismo, esta es una tarea crítica [...] Es fundamental para la idea sociológica de que haya límites de posibilidades para el cambio social. Los límites sociales de posibilidad no son independientes de las creencias sobre esos límites [...] Para el caso social, las creencias que las personas tienen sobre los límites, contribuyen a determinar qué es lo que es posible. El desarrollo, el recuento sistemático de alternativas viables para las estructuras sociales existentes es un componente del proceso social a través del cual los límites sociales pueden cambiarse a sí mismos (op.cit., p. 2).

Esta cualidad de “empujar”, de “correr” los límites, es lo que de hecho sustenta a las *utopías reales*, ya que en su encrucijada se sitúan el deseo, la imaginación y la posibilidad.

3 ¿Utopías reales en la educación en Uruguay?

En el apartado que sigue a continuación, se recorrerán algunas experiencias concretas como expresión de líneas de política educativa en Uruguay, tal como planteaba Rebellato, de modo de intentar visualizar en qué medida podrían llegar a caracterizarse como *utopías reales*, tal como las concibe Wright. Por otra parte, se hará énfasis en los aspectos propiamente educativos que se presenten, ya que, como se propuso al inicio del artículo, se trata de avanzar en la construcción de un campo de prospectiva en educación.

3.1 La cárcel de Punta de Rieles

Punta de Rieles es un centro penitenciario situado a unos 14 kilómetros del centro de la ciudad de Montevideo. Alberga unas 500 personas



privadas de libertad, la mayoría de las cuales trabaja en alguno de los 35 emprendimientos con que cuenta.

Buena parte de ellos son propiedad de los condenados más emprendedores, dos son cooperativas y el resto están financiados por capital extramuros. Todos sus trabajadores son convictos o ex convictos y el engranaje funciona, explica Luis Parodi, director de la cárcel, gracias a la puesta en marcha del 'único banco del mundo que no cobra intereses'. La entidad financiera de Punta de Rieles, cuya comisión administrativa está conformada por funcionarios de la prisión y reos que deciden algunas de las iniciativas más importantes para el tejido empresarial del presidio, ofrece créditos para hacer realidad las ideas emprendedoras de los penados y consigue financiación extra mediante el cobro de impuestos, un máximo del 20 por ciento sobre los beneficios, a las empresas que ya funcionan. Con todo, advierte Parodi, 'aquí no hay rescates, si el negocio no va bien, se cierra y listo; si no hay demanda, no hay negocio' (Altimira, 2015).

De todos modos, también hubo que pensar, en términos alternativos, qué uso concederle a los frutos de dichos emprendimientos.

Dado que los convictos no pueden manejar dinero, la salud de la industria y los comercios carcelarios depende del pago que los clientes externos abonan al banco y de los boletos que los familiares de los presos compran en la entrada de la cárcel y que luego pueden canjearse por productos. Los beneficios

de los patrones y los sueldos de los trabajadores se depositan directamente en la cuenta corriente del banco de la prisión o se transfieren a las de las entidades financieras uruguayas elegidas por sus beneficiarios. Algunos ahorran pensando en el día que abandonen Punta de Rieles, otros optan por contribuir a los gastos de los familiares que los esperan fuera. Los emprendimientos son una pieza clave del modelo de Punta de Rieles porque "la prisión está concebida como un pueblo, quiere ser lo más parecida posible a un pueblo; la idea es acercarlos a la realidad que van a encontrarse cuando recuperen la libertad", explica Parodi (Altimira, 2015).

Esta concepción resulta claramente antagónica con el conjunto del sistema carcelario en el Uruguay y resulta de un proceso iniciado hacia el año 2012, con el primer director civil, Rolando Arbesún. Luis Parodi, subdirector en ese entonces, es el actual director de Punta de Rieles, mientras que hoy Arbesún coordina el régimen de media y máxima seguridad del actual Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), organismo dedicado a la gestión del sistema de cárceles.

Según Parodi, el único castigo es la pérdida de circulación, no poder votar y no poder contar con cuenta bancaria propia. En el resto, cumpliendo ese dictamen de la Justicia, se debe apostar al reconocimiento y al ejercicio de los demás derechos humanos. Ello implica *transformar* cierta lógica antecedente, más bien centrada en lo policial, que según los propios actores *no tuvo lugar abrupta, rápida y/o repentinamente:*



Esta forma de entender la gestión de una cárcel chocó frontalmente con la concepción del cuerpo policial de la prisión que debía llevar a cabo el cambio", recuerda Arbesún. Finalmente, Arbesún y Parodi [...] decidieron que la gestión interna del presidio recayera de forma exclusiva en manos de operadores civiles y restringieron el papel del cuerpo policial a las tareas de revisión de las entradas y salidas, a temas administrativos y de gestión relacionados con los juzgados y a la supervisión del cumplimiento de los procedimientos. Punta de Rieles es también pionera en cuanto a la libertad de movimientos y comunicaciones de sus presos, que van de un lugar al otro del recinto sin restricciones y pueden utilizar su propio teléfono móvil. Además, el 80% de sus internos duerme en celdas que permanecen abiertas las 24 horas" (Altimira, 2015).

Como se puede ver, se echó a andar una alternativa que los responsables estimaron viable: la posibilidad de trabajar y no permanecer ocioso, circular y no permanecer encerrado la mayor parte del día, contar con la presencia cercana de operadores civiles, profesionales y educadores y no sólo establecer relaciones con el cuerpo policial; características de un proceso que rompe el sentido común de la situación de la amplia mayoría de las cárceles de Uruguay. Al realizar una apuesta de carácter utópico, basada fundamentalmente en la convicción que toda acción en la cárcel debe poseer un componente formativo, educacional y rehabilitador, se corren riesgos, se enfrentan resistencias personales e institucionales, se viven fracasos en algunas situa-

ciones en que algún conflicto se dilime violentamente: "No hay ninguna fórmula mágica para resolver situaciones de vulneración de las normas de convivencia o de confrontación, nuestro principal instrumento de trabajo es la saliva, gastamos mucha, pero mucha saliva para intentar llegar a una resolución pacífica. Priorizamos la *vertiente educativa*, es decir, la discusión, el razonamiento...La disciplina siempre es el último recurso", relata Arbesún" (Altimira, 2015; cursivas nuestras).

Tal y como está planteado el proyecto de Punta de Rieles, podríamos estar ante una *utopía real*, en el sentido que le da Wright: se trata del estudio y puesta en marcha de alternativas que impactan en el rediseño de la institución social "cárcel" y la vuelve menos opresora. Ahora bien, el alcance mayor que abarcaría a esta institución social "cárcel" se juega en preguntarse si esta experiencia es replicable en otros centros. Al respecto, Arbesún brinda algunas claves, reafirmando el carácter *real* de la utopía, aunque también se reconocen las "paradas intermedias" a las que se deben acceder para que efectivamente sea posible: "para extender esta manera de trabajar a otros centros penitenciarios, hay que pensar en modelos con pocos presos, contar con mayor volumen de nuevo funcionariado civil e implantar una lógica más de contacto directo y menos custodial respecto del privado/a de libertad, algo que en muchos casos implica reducir la presencia y algunas funciones del cuerpo policial" (Altimira, 2015). Se trata de un *buen lugar*, en la segunda acepción planteada por Caetano, aunque no planteado como un a priori que tendría seguramente lugar, sino como *futuro* –que devino *presente transformado*– que no es mero capricho ni destino, como sostendría



Arocena. Se trata de la *imaginación* que propone Rebellato, como movimiento instituyente, que se introduce en la racionalidad del centro carcelario y ahí genera una cárcel –sigue siendo una cárcel– diferente.

3.2 Los Consejos de Participación

La ley 18.437, llamada Ley General de Educación y sancionada hacia diciembre de 2008, promovió la constitución de los Consejos de Participación. En efecto, su artículo 76 propone que “en todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad”. Se trata de un novedoso ámbito que se basa en la convicción de que la generación de espacios de participación contribuye a fortalecer la gestión institucional, favorecer la transparencia en disponibilidad de información y de recursos, explicitar necesidades y preocupaciones; en síntesis, se trata de la construcción cotidiana de la vida democrática en sociedad y que, de alguna manera, apuesta a descentralizar las decisiones de un sistema educativo históricamente concentradas en sus autoridades nacionales.

Ello se traduce en la asunción de responsabilidades definidas en el artículo 77:

A los Consejos de Participación les compete realizar propuestas a la Dirección del centro educativo en relación: A) al proyecto educativo que en ejercicio de su responsabilidad profesional elabore la Dirección y el cuerpo docente del centro educativo; B) a la suscripción de acuerdos y convenios con

otras instituciones según lo establecido en el artículo 41 de la presente ley; C) a la realización de obras en el centro educativo; D) a la obtención de donaciones y otros recursos extra-presupuestales; E) al destino de los recursos obtenidos y asignados; F) al funcionamiento del centro educativo; G) a la realización de actividades sociales y culturales en el centro educativo; H) sobre todo aquello que lo consulte la Dirección del centro educativo.

Finalmente, el artículo 78 se concentra en los mecanismos que garantizan cómo circula la información para la toma de decisiones y para el control ciudadano de la gestión. Es decir, el legislador dedica un artículo específico a sabiendas de que éste constituye un núcleo fundamental para la efectiva participación: contar con la información permanente y generar los ámbitos de nuevos intercambios que se estimen necesarios. Además, hace foco en otro aspecto sustancial: la evaluación; ciertamente, resulta otro aspecto sensible, dependiendo de cómo se utilizan los datos emergentes, las posibles interpretaciones que surjan de los distintos fenómenos educativos en juego, las responsabilidades que surjan a partir de dificultades constatadas, etcétera. Es decir, en este artículo figuran dos de los aspectos más “innovadores” respecto de la situación anterior, desde el momento que habilita la iniciativa de nuevos actores en la marcha de los centros educativos y del sistema educativo en general.

Dicho artículo reza de la siguiente manera:

Los Consejos de Participación podrán solicitar informes y realizar propuestas al Consejo de



Educación respectivo, así como requerir la presencia de un representante de dicho Consejo, ante situaciones que lo ameriten a juicio de sus integrantes. Las Direcciones escolares deberán poner a consideración de los Consejos de Participación sus memorias anuales. Los Consejos de Educación deberán remitir anualmente a los Consejos de Participación un informe de lo realizado durante el año. Los Consejos de Participación participarán en los procesos de autoevaluación que desarrolle el centro educativo y podrán emitir opinión sobre el desarrollo de los cursos, la enseñanza impartida, la convivencia en el centro, la asiduidad y dedicación de los funcionarios docentes y no docentes, que será recibida por la Dirección del Centro y los Consejos de Educación. Serán convocados por la Dirección al menos tres veces al año o a pedido de la mayoría de sus miembros, sin obstaculizar el desarrollo de los cursos.

Al momento de legislarse, y valiéndonos del desarrollo que se ha planteado a lo largo del artículo, podría afirmarse que los Consejos de Participación constituyen una utopía, en la primera acepción señalada por Caetano: se sitúan más allá de la realidad histórica (no existían) y la tensan, pues indican un rumbo definido (la construcción de ciudadanía). Tratando de evitar una ingenua segunda acepción, en la que la democracia se asentara sobre los Consejos de Participación como espacio ideal de búsqueda del bien común, los mismos desafiaban al peso histórico del sistema educativo, centralizado y/o burocratizado. Con todo, en las experiencias realizadas en las

Comisiones de Fomento y Comisiones de Padres se podría hallar el *potencial* para impulsar el carácter *real* de esta utopía, según lo hemos recogido en Erik O. Wright.

En el “Primer Censo de Convivencia y Participación”, realizado durante el año 2012 por el Proyecto Central “Promoción de Convivencia Saludable”, dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se dedica un capítulo a abordar la cuestión de la participación, valorando la simultaneidad entre viejos y nuevos espacios y mecanismos. Dicho censo abarcó a 1450 establecimientos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), algo más del 60% del total; en el Consejo de Educación Secundaria (CES) se alcanzó a un 82% de los liceos y en el Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP) se relevaron 77% de las escuelas técnicas. Finalmente, en el Consejo de Formación en Educación (CFE) se abordaron 27 centros, 87%. Del total de los 660.000 estudiantes incluidos en todos los centros de estos Consejos, se abarcaron 480.000.

En su último capítulo, centrado en la cuestión de la participación, se afirma que “La presencia de mecanismos de participación que suponen la integración representativa de padres, estudiantes y comunidad da cuenta de diferencias al interior de cada Consejo. *Tienen Consejo de Participación instalado el 95% de los centros educativos del CETP, el 69% de los liceos (CES) y el 63% de escuelas primarias*” (Alonso y Viscardi, 2015, p.93; cursivas nuestras). Este sería el primer paso de la *utopía real*, es decir, proceder a su instalación, a siete años de la sanción de la ley; en efecto, se trata de pasar de la aspiración de la ley y sus directrices a la



acción específica de conceder existencia histórica a este ámbito en cada centro, como señala la propia ley.

Ahora bien, dando un paso hacia delante, parecería no alcanzar con su sola instalación, sino que ello, aún en términos formales, se conjuga con la frecuencia de las reuniones. En este sentido, el Censo releva a los centros que han mantenido seis o más reuniones en el año (algo más que las mínimas tres planteadas en la ley); sólo 10% de las escuelas de CES llegan a este ritmo de trabajo, mientras que es sólo 9% en CETP y 7% en CEIP. Con este panorama, y si bien el umbral de frecuencia relevado por el censo es más alto que el mínimo que indica la ley, resulta difícil que la *utopía real* (Consejos de Participación) “afecte” a la institución social, es decir, los centros educativos y el sistema educativo formal en su conjunto. Recordamos aquí que si bien se aprecia el *potencial* en juego, ya puesto en marcha, el carácter real apostaba a *impactar* en el diseño de las instituciones y, así, transformarlas. De hecho, el 85% de los centros del CEIP tuvieron seis o más reuniones de su Comisión de Fomento y el 31% de los liceos tuvieron seis o más reuniones como Asamblea Docente.

De todos modos, y más allá de su instalación y su frecuencia de reuniones, el impacto resultará mayor cuando incida en las prácticas históricas, planteaba Wright. Entonces, si nos referimos a las temáticas abordadas, se aprecia que en los Consejos de Participación predominan los asuntos informativos, culturales y pedagógicos, mientras que los asuntos disciplinarios y económicos se reducen respecto a la consideración de estos últimos en los mecanismos tradicionales de participación, ya que el Censo también relevó estos aspectos y, con ello, se cuenta con una

base para la comparación entre situación anterior y nueva situación. Éste constituye un mojón relevante al considerar si se trata de una utopía real: efectivamente, se intercambia sobre cuestiones “más directamente” vinculadas a lo educativo, postergando las cuestiones de índole más “indirecta”.

Al comparar mecanismos tradicionales con el Consejo de Participación, se aprecia que en los primeros (Comisión de Fomento en CEIP, Asociación de Padres en CES y Comisión de Fomento en CETP) siempre predomina, y ampliamente, la consideración de temas económicos. Pero si bien en el CEIP todos los asuntos – los cinco mencionados en el párrafo anterior– se intercambian más en la Comisión de Fomento que en el Consejo de Participación, en los otros dos Consejos, en los ámbitos tradicionales, prevalece sólo el asunto económico, mientras que los de otra índole ya predominan en el Consejo de Participación. De todos modos, abriendo un matiz, en el CETP el 59% de los centros aborda cuestiones pedagógicas en el Consejo de Participación, mientras que esto sólo tiene lugar en 32% de los centros de CES relevados.

De acuerdo a este panorama, el Consejo de Participación muestra dificultades para construir legitimidad en el CEIP, en el que las Comisiones de Fomento predominan en su funcionamiento y en los temas considerados. Parece ser que este ámbito, el tradicional, se muestra sólido y resulta una “estructura” que no cambiará rápidamente, dando paso a la “nueva estructura” que supone un Consejo de Participación. Puede tratarse de una utopía, pero no sería una utopía real. A su vez, el ámbito de participación no resulta ajeno a las dinámicas propias de la institución y, en este sentido, los CEIP,



CES y CETP muestran amplias diferencias. En una suerte de retroalimentación, tal vez la lógica propia de los centros en el CEIP habilite a un funcionamiento sostenido y adecuado de la Comisión de Fomento y viceversa. Por otra parte, se puede esbozar que, en los CES y CETP, la utopía Consejo de Participación pudo avanzar en su carácter real; tal vez la dinámica de los CES y CETP lo requiriera más y la ley vino a alimentar, en un *momento* oportuno, el ámbito que necesitaba; se abordan otras temáticas, postergando lo económico, y dando cabida a lo pedagógico y cultural.

Finalmente, el Censo indaga en esta tensión entre lo viejo y lo nuevo, sobre las principales dificultades que han hallado los referentes de los centros para conformar los Consejos de Participación: los dos ítems más mencionados, precisamente, guardan relación con las reflexiones que se sostuvieron anteriormente: 15% de los referentes plantea que hay *ausencia de cultura de participación* de los padres (herencia, entre otras, de un sistema educativo centralizado y/o burocratizado, y que retroalimenta la falta de participación, dejando en manos de otros las decisiones porque, efectivamente, otros las toman) y 13% refieren a la *superposición* con otros órganos o ámbitos de participación (Comisión de Fomento Escolar, Asociación de Padres, Consejo Asesor Pedagógico (CAP), Asamblea de Delegados, etc.). Por consiguiente, queda en evidencia el desafío por el cual la ley —que responde a la convicción de que la democracia se profundiza con la participación— se puede traducir en efectivos ámbitos para ejercerla o si se trata de que la utopía se renueve en objetivos pero no requiriera tales nuevos ámbitos.

4 Utopía y prospectiva. Dos líneas a profundizar

El presente trabajo ha intentado abordar y caracterizar diferentes planteos sobre la utopía y su eventual relación con la prospectiva, ya que toda propuesta de pensar hacia el futuro implica una apuesta a mejorar la situación actual y, por ende, a transformarla. De todos modos, en el desarrollo del artículo, resulta posible vincularlas y, a la vez, distinguir las, aunque se hace cada vez más patente la necesidad de postular una dimensión utópica de la prospectiva, que bien puede tener anclaje en la noción de *utopía real*.

Un eje a continuar profundizando guarda relación con el doble de la utopía real, en cierta medida paradójico: no deja de ser utopía, es decir, tensión presente-futuro, *fuera de la realidad histórica*, y que promueve la acción humana hacia situaciones que se consideran mejores; pero, simultáneamente, es real, en la medida que intenta llevar a cabo esas acciones *en el seno de la realidad histórica*. Los procesos pedagógicos, como se pudo apreciar, se encuentran atravesados por esta tensión.

Un segundo eje, inseparable del anterior aunque resulta necesario distinguir, tiene que ver con que, aun cuando las acciones se lleven a cabo en la realidad histórica, el potencial de la utopía real adquiere su máxima expresión cuando es capaz de afectar a las instituciones sociales heredadas. Este punto resulta central a la hora del análisis, ya que permite problematizar entre una experiencia singular y el conjunto del sistema que se esté considerando, en este caso, el educativo. La lectura de este punto admitirá diversas miradas según los posicionamientos político-pedagógicos en cuestión, pero al menos la



utopía real se constituye en una noción que nos advierte sobre la imposibilidad de obviar dicha lectura. Así, el futuro se puede visualizar de distintas maneras, según la iniciativa sea considerada como algo concreto y aislado pero ejemplar y de donde se podrían extraer “enseñanzas”, o parada necesaria en la ruta hacia otras transformaciones.

* **Álvaro Silva Muñoz** Magíster en Política y Gestión de la Educación (Instituto Universitario CLAEH). Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar). Docente del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación (FHCE, Udelar). Desarrolla una línea de investigación sobre “Estudios prospectivos en educación”.

Referencias bibliográficas

A Alonso, N. y Viscardi, N., (2015), *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Primer Censo de Convivencia y Participación, Proyecto Central “Promoción de Convivencia Saludable”*, (CODICEN, ANEP), Montevideo, Uruguay: Gráfica Mosca.

Altimira, M., (2015), Visitamos Punta de Rieles: la cárcel uruguaya que se convirtió en el pueblo de los reos. Recuperado el 5/2/2016 en: <https://news.vice.com/es/article/visitamos-punta-rieles-carcel-uruguaya-convirtio-pueblo-reos>

Arocena, R., (1992), *¿Prospectiva desde el Uruguay?*, Montevideo, Uruguay: Trilce.

Caetano, G., (2007), Pasado – futuro: una polaridad crucial y resistente. En Arocena, Rodrigo y Caetano, Gerardo (coords.) (2007): *Uruguay: Agenda 2020*, Montevideo, Uruguay: Taurus.

Diab, F. (13 de mayo de 2010). Utopías reales. *La Diaria*, en ocasión de la presentación del libro “Imaginando Utopías Reales” en Uruguay, invitado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Carrizo, L., (2002), Desafíos de una necesaria reforma del pensamiento. En Machado, Carlos y Quintela, Mabel (comps.) (2002): *La alternativa de la complejidad en tiempos de incertidumbre*, Montevideo, Uruguay: Multiversidad Franciscana – Ediciones Ideas.

Freire, P., (1996), *Política y educación*, México DF, México: Siglo XXI Editores.

Ley General de Educación No. 18.437. En: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

Rebellato, J.L., (1995), *La encrucijada de la ética*, Montevideo, Uruguay: Nordan.

Wright, E. O., (2007), Conferencia en Universidad de Buenos Aires. Recuperada en:

<https://www.ssc.wisc.edu/~wright/Publiched%20writing/Conferencia%20de%20Erik%20Olin%20Wright%20-%20University%20of%20Buenos%20Aires%202007.pdf>

Bibliografía referida por autores citados:

Castoriadis, C., (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, España: Tusquets Editores, Colección Ensayos, 1ra. edición en 1975.

Fukuyama, F., (1992), *El fin de la historia y el último hombre*, Barcelona, España: Editorial Planeta.

Sarlo, B., (2005), *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

