

MOMENTO DE VERDAD, CAMBIO E INNOVACIÓN, UTOPIA REAL: ALGUNAS NOCIONES PARA EL DESARROLLO DE ESTUDIOS PROSPECTIVOS EN EDUCACIÓN

Alvaro Silva Muñoz¹

Resumen

La tarea prospectiva requiere de un abordaje interdisciplinario, en la medida que la articulación de múltiples saberes contribuye a una mejor comprensión de las situaciones presentes y, por ello, a delinear futuros posibles escenarios más ricos en la caracterización de sus componentes políticos, sociales, económicos y culturales. En efecto, nociones procedentes de la sociología, la antropología, la economía, la ciencia política, entre otros, se requieren mutuamente en este desafío. El artículo avanzará en un planteo tal que, al situarlos en una perspectiva pedagógica, adquieren nuevos sentidos y retroalimentan sus propios campos disciplinares.

Por otra parte, el artículo intenta acercarse a algunas iniciativas de política educativa en Uruguay en tiempos recientes, de modo de establecer un diálogo entre las nociones y las acciones que se despliegan en el contexto histórico correspondiente; esta discusión permitirá reinterpretar dichas nociones, con un telón de fondo entrelazado por las relaciones entre política y ética.

Palabras clave: Prospectiva – Educación – Política

Abstract

The prospective task requires an interdisciplinary approach, to the extent that the articulation of multiple knowledge contributes to a better understanding of present situations and, therefore, to delineate future possible richer scenarios in the characterization of its political, social, economic and cultural components. Indeed, notions from sociology, anthropology, economics, political science, among others, require each other in this challenge. The article will advance in such an approach that by placing them in a pedagogical perspective, they acquire new meanings and feed back their own disciplinary fields.

On the other hand, the article tries to approach some initiatives of educational policy in Uruguay in recent times, in order to establish a dialogue between the notions and the actions that unfold in the corresponding historical context; this discussion will allow to reinterpret these notions, with a backdrop interwoven by the relations between politics and ethics.

Key words: prospective – Education - Policy

¹ Integrante del Departamento de Pedagogía, política y sociedad, y del departamento de estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Una clave para un abordaje filosófico del tiempo: «momento de verdad» y política²

La política, como todas las acciones llevadas a cabo por personas, instituciones y sociedades, se sitúa en las coordenadas históricas de tiempo y lugar. Claro está, de todos modos, que ellas no resultan inmutables y establecen relaciones con los sujetos, estructurando sus modos de vivir, pensar, sentir, actuar, etcétera. En particular, el tiempo resulta un componente esencial de la política, pues el intercambio que mantienen distintos actores bajo formas de cooperación o conflicto se orientan, en general, a la consolidación o transformación de una determinada situación de la vida social, y tanto para la una como para la otra se requiere de tiempo.

Por ello, resulta pertinente comprender algunas características esenciales de nuestros tiempos y, en ellos, de nuestra relación con el tiempo; de este modo, se podría visualizar con mayor profundidad por qué y cómo adoptamos un modo de vivir la política y elaborar las políticas, en particular las educativas. Según Lipovetsky (2006), vivimos tiempos hipermodernos: tiempos que denotan permanentes excesos en nuestra cotidianeidad que, paradójicamente, nos revelan una permanente obsesión por el tiempo, ante nuestra preocupación por la falta del mismo:

Marx lo ha expuesto en unos análisis magistrales: la economía del tiempo está en el principio del funcionamiento capitalista moderno. Al dedicarse a reducir al máximo el tiempo de trabajo mientras plantea el tiempo de trabajo como fuente de riqueza, el capitalismo es un sistema que se basa en una contradicción temporal fundamental que excluye al hombre de su propio trabajo. Como se sabe, estas contradicciones no han hecho más que acentuarse. De un mundo concentrado en la organización del tiempo de trabajo hemos pasado a un universo caracterizado por la desmultiplicación de los tiempos sociales, por el desarrollo de temporalidades heterogéneas (tiempo libre, consumo, ocio, vacaciones, salud, educación, horarios laborables variables, tiempo de la jubilación) que han generado tensiones desconocidas antes. De ahí la acumulación de problemas de organización y de gestión del tiempo social, de ahí las nuevas necesidades de distribución del tiempo, de reorganización, de flexibilización por el medio indirecto de los dispositivos personalizados, con vistas a la promoción del ‘tiempo preferido’ (Lipovetsky, 2006, pp. 78-79).

² El desarrollo de estos dos primeros apartados se basa en el artículo: «La noción de «momento de verdad» en Hannah Arendt como una clave para un análisis prospectivo de algunas políticas educativas actuales en Uruguay», publicado en Revista «Fermentario» (ISSN 1688-6151), Número 5, revista digital arbitrada del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación (FHCE, UdelAR), en el 26/8/2011. Disponible en: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/57>

Como se aprecia, nos hallamos frente a unas contradicciones temporales que no sólo afectan la esfera productiva, sino que atraviesa todos los órdenes de la vida social y cotidiana, generando el campo para las tensiones personales, vivencias subjetivas y constituciones existenciales en conflicto con el tiempo. Lipovetsky delinea esta escena contemporánea en estos términos:

Cada vez se exige que haya más resultados a corto plazo, hacer más en el menor tiempo posible, obrar sin tardanza: la carrera competitiva lleva a primar lo urgente sobre lo importante, la acción inmediata sobre la reflexión, lo accesorio sobre lo esencial [...] De ahí que la hipermodernidad se caracteriza por la ideologización y la generalización del reinado de la urgencia (Lipovetsky, 2006, p. 81).

Tampoco la relación con el tiempo contemporáneo se encuentra exenta de desigualdades, ya que mientras unos nunca tienen bastante tiempo, otros tienen demasiado. Mientras unos se sienten desbordados por el exceso de actividades, otros se sienten agobiados por el desempleo, la frustración, la resignación, es decir, sus tiempos muertos. Desde un lugar o el otro, el consumo, el ocio, las nuevas tecnologías y el hipermercado de los modos de vida han transformado en profundidad la relación de los individuos con el tiempo social.

Es decir, nos situamos en lo que Hannah Arendt conceptualizó como «momento de verdad», no sólo por vivir un tiempo de profundos y acelerados cambios –como se ha planteado – sino también y sobre todo porque existe una autoconciencia de las personas y de la sociedad en su conjunto de estar experimentando dichas mutaciones. Según ella, el «momento de verdad» es

... ese extraño período intermedio que a veces se inserta en el curso histórico, cuando no solo los últimos historiadores **sino los actores y testigos, las propias personas vivas, se dan cuenta de que hay en el tiempo un interregno enteramente determinado por cosas que ya no existen y por cosas que aún no existen.**³ En la historia, esos interregnos han dejado ver más de una vez que pueden contener el momento de la verdad (Arendt, 1996, p. 15, en Arocena y Caetano, 2007).

3 Las negritas son nuestras.

En estos contextos, la política en general, y la política educativa que orienta al conjunto del sistema educativo nacional, se ven afectadas por estos nuevos sentidos del tiempo. El ejercicio de la política requiere tiempos, plazos, metas intermedias, manejo de los conflictos que surgen en las distintas etapas, distribución adecuada y con distintos énfasis del poder en cada oportunidad, apreciación de las posibilidades que ofrece el contexto, etcétera. Cuando estos tiempos se agolpan, predomina la confusión y, en ocasiones, la falta de dirección en el conjunto de las acciones que se emprenden.

Desde otro lugar, Zygmunt Bauman los concibe como tiempos líquidos. No sólo resultan líquidos los tiempos, sino también las relaciones sociales. Nuestras sociedades occidentales contemporáneas se caracterizan por la desvinculación, la precariedad en dichos vínculos, la mediación tecnológica cuasi permanente que incluso trasciende fronteras espaciales, la desregulación, la flexibilización, la exclusión. En este contexto, también se dispersan las causas comunes, y el desafío de construir consensos en un disenso tan extendido no es tan sencillo de realizar. En parte, la política constituye ese puente de traducción mutua entre bienes comunes y necesidades y/o inquietudes personales. Cuando los Estados nacionales se asentaron sobre el ejercicio y la legitimidad de una importante autoridad política, la legislación constituyó el canal para procesar los acuerdos y desacuerdos de cada sociedad. La legislación aportaba una agenda para las opciones personales y la educación un conjunto de valores y conocimientos para codificar dicha agenda.

Según Bauman,

... Explícita o implícitamente, las instituciones políticas existentes están abandonando o recortando su papel en lo referido al establecimiento del código y la agenda de opciones [...] significa que la función de establecer una agenda y un código es cedida - y cada vez más - a fuerzas ajenas a las instituciones políticas (es decir, no elegidas ni controlables). La 'desregulación' implica la limitación de la función reguladora del Estado, no necesariamente la disminución, y mucho menos la desaparición de la regulación. El efecto más evidente de este retroceso o autolimitación del Estado es la mayor exposición de los electores al impacto coercitivo (la agenda) y doctrinario (el código) causado por fuerzas esencialmente no políticas, en particular las fuerzas asociadas con mercados financieros y de productos (Bauman, 2007, p. 82).

Ello impacta no sólo en una dinámica distinta de administración de los tiempos sino también en una nueva construcción de la agenda de una sociedad, ya no simplemente basada en la institucionalidad que reposa en su legitimidad política:

... la agenda actual se cristaliza como efecto ulterior o lateral de las operaciones de mercado: no las precede como motivo, y menos como intención deliberada u objetivo articulado. Tiene todos los atributos de un 'producto natural'... y de un producto contingente, no planeado ni tampoco anticipado y, por lo tanto, no elegido... Esta agenda no es racional ni irracional; no responde a los preceptos de la razón ni los combate. Simplemente *es*, a la manera en que son los océanos y las cordilleras, algo que los políticos suelen respaldar con el uso frecuente de la expresión 'no hay alternativa' (Bauman, 2007, p.84).

La cuestión de la agenda constituye un aspecto relevante de la hechura de las políticas, ya que de algún modo indican las prioridades que se trazan. Poder referirse a un área de desarrollo como de alta prioridad implica, en cierta medida, mantener esfuerzos para sostener direcciones en el seno de los avatares y las contingencias cotidianas. La dirección otorgada a ciertos cauces de acción podría constituirse en una arista de la «verdad» que plantea Arendt, entre lo que ya no existe y lo que aún no existe. En términos prospectivos, se trata de una «verdad» que reconoce el pasado, aunque es consciente de cosas que ya no existen, e indaga los gérmenes de cambios, aunque también es consciente que esas cosas todavía no existen; se sitúa, como señalaría Castoriadis, en las tensiones entre instituido (aunque ya en decadencia y/o derrumbe) e instituyente (aunque todavía incipiente).

Relecturas pedagógicas del «momento de verdad». El caso de la creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)

En el marco de la Ley de Presupuesto 2005 – 2009, se crea la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Esta nueva institucionalidad se genera en vistas a «[...] ejecutar los lineamientos político-estratégicos del Estado en materia de Investigación e Innovación promoviendo, articulando y fortaleciendo las capacidades del Sistema Nacional de Innovación **para alcanzar el desarrollo productivo y social del país**».⁴ Así, en base a la generación y aplicación de nuevos conocimientos, se apuesta a un desarrollo sustentable en el mediano y largo plazo y endógeno en tanto intenta romper

4 Misión de la ANII, figura en su página web institucional: www.anii.org.uy.

con las dinámicas dependientes propias de un conocimiento de vanguardia concentrado en los países altamente industrializados.

La ANII constituye tan sólo el campo de acción más visible de un conjunto de iniciativas implementadas, en mayor o menor medida, a partir de la constitución del Gabinete Ministerial de Innovación (GMI), integrado por los Ministros de Economía y Finanzas, de Educación y Cultura, de Industria y Energía y de Ganadería, Agricultura y Pesca, y el director de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto. En esta dirección, se concibe la cuestión del conocimiento como un eje «transversal» que hace al modelo de desarrollo nacional, implicando, a su vez, una mirada política interinstitucional que acoja a sus diversas aristas y complejidades.

Este elemento en cuestión puede revelar una característica del «momento de verdad», ya que el conocimiento no aparece como restrictiva de algún área de la vida social, sino que su uso intensivo atraviesa todos los órdenes de la vida. Se trata de un cambio social profundo articulable en torno a lo que se ha dado en llamar «sociedad del conocimiento»; de alguna forma, constituir el GMI y la ANII implica una decisión política que privilegia la generación y la gestión del conocimiento como alta prioridad. Como lo señala Braslavsky,

[...] Las características de las políticas públicas, o la ausencia de políticas públicas, determinarán si entramos todos a la sociedad del conocimiento o si las formas que tiene actualmente la producción, distribución y apropiación del conocimiento significarán un enorme retroceso para el conjunto de la humanidad, que puede acabar incluso en su consecutiva autodestrucción (Braslavsky, 2003, s/d).

Por ello, la ANII resulta un actor clave en la detección de las necesidades nacionales y del mundo productivo en particular, en la visualización de experiencias de innovación que pueden contribuir a brindar respuestas y/o soluciones a diversas problemáticas sociales y en la articulación de sinergias de múltiples actores vinculados al tratamiento del conocimiento. Así, la ANII conforma un Sistema Nacional de Investigadores, entre otras iniciativas, de modo de disponer de una comunidad académica nacional vinculada a la investigación; diseña programas específicos para la innovación en empresas, apoyando proyectos en esta línea; establece relaciones con instituciones públicas y

privadas dedicadas a la investigación (Universidades, Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA), Instituto de Investigaciones en Ciencias Biológicas «Clemente Estable», Institut Pasteur de Montevideo, etcétera); genera espacios para la cooperación nacional e internacional; apoya ámbitos para el emprendedurismo, etcétera.

Si bien no se trata de una iniciativa dirigida específicamente hacia el sistema educativo nacional formal, la cuestión del conocimiento sí se encuentra íntimamente vinculada con la pertinencia del conocimiento que se considera en las instituciones educativas, con las condiciones para su transmisión y comunicación, con la calidad de los procesos de aprendizaje y con la formación en una dinámica de «aprender a aprender» (UNESCO, 1996). Es decir, de alguna manera, emprendimientos como el de la ANII devuelve a la sociedad la pregunta sobre qué conocimientos son necesarios, útiles y legítimos para la construcción de una nueva ciudadanía, desarrollada sobre la base del uso y aplicación de cantidades crecientes de información y conocimientos, especialmente si una de las intenciones orientadoras es la reducción de la desigualdad social, apostando por mayores niveles de inclusión social. De hecho, una de las líneas de acción principales de la ANII es el estudio de los impactos sociales que tienen las innovaciones, las aplicaciones tecnológicas y las transformaciones productivas.

En esta dirección, el «momento de verdad» tendría lugar en una educación que pueda ampliar los «sentidos» y los «lenguajes simbólicos» (Rodríguez Gustá, 2008) con que utilizar la tecnología y el conocimiento. Podríamos estar ante el nacimiento de una nueva época que nos desafía a dirimir qué conocimientos son claves para desarrollar estos sentidos, qué diseños curriculares resultarían los más pertinentes para ello, qué modelos de gestión escolar serían los más adecuados y qué prácticas pedagógicas habilitarían más y mejor a avanzar en esta dirección. Se trata de romper la ingenuidad que la tecnología y el conocimiento por sí solos conllevarían la reducción de las desigualdades sociales, pues también ellos, como los demás ámbitos de la vida social, están sujetos a las relaciones de poder, conflictos, hegemonías y asimetrías; el «momento de verdad» radica en apostar por una nueva educación que, impulsando la búsqueda de sentidos para el uso personal y social del conocimiento, pueda contribuir a disminuir las brechas sociales. De acuerdo con Fraser (1995), ello podría modificar injusticias de orden simbólico, relativas a las pautas sociales de representación, interpretación y comunicación.

Con base en la ciencia política: políticas educativas, cambio educativo y la relación estructura - cultura⁵

Nociones tales como reforma educativa, cambio educativo e innovación, conllevan en sí mismas una fuerte carga prospectiva, en la medida que se orientan hacia la construcción de nuevos escenarios futuros. De todos modos, en general, se les asigna intrínsecamente un significado positivo, presuponiendo que la situación que vendrá después es inequívocamente mejor que la presente. Esta asunción podría ponerse en tela de juicio, ya que la evidencia empírica nos ha mostrado que sucesivas reformas implementadas no han traído los cambios esperados ni los cambios anidan necesariamente a la innovación, ya que puede cambiar el emergente pero no las concepciones que lo fundamentan.

La relación entre estos tres conceptos – y sus posteriores derivaciones prácticas –, como se podrá apreciar, no se encuentra exenta de tensiones. Las mismas se pueden situar en las más amplias relaciones ente estructura y cultura, haciéndose necesaria una profundización de una teoría del cambio educativo que conjugue los aspectos culturales y políticos de los centros educativos. Esencialmente,

[...] El problema del cambio se ‘resuelve’ en gran medida en la práctica. Por esto hay que atender a cómo realmente funcionan las culturas colaborativas del trabajo docente, revalorizando el conflicto, la diversidad y la resistencia como fuerzas positivas. Porque que los cambios sean realidad, alterar las prácticas, requiere más que buenas intenciones si bien éstas son importantes a la hora de movilizar y mantenerlo. El cambio precisa de su institucionalización en estructuras, culturas y prácticas (Pérez Gomar, 2000, pp. 1403-1404).

Asistimos en Uruguay, como en muchas otras partes del mundo, a un debate central sobre el papel de la educación en su aporte a la formación de ciudadanía, en contextos de dinámicas sociales que basan su desarrollo en el uso intensivo del conocimiento. Dicho debate se traduce, con mayor o menor celeridad, en opciones de política educativa que,

5 El desarrollo de estos dos siguientes apartados se basa en el artículo: «**Prospectiva en educación: la relación estructura - cultura como posibilidad para la ampliación de la noción de educación**», publicado en el número 2 de la Revista «Pedagógica» (ISSN 1688- 8146), revista digital del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación (FHCE, UdelaR), junio de 2012. Disponible en: www.pedagogica.fhuce.edu.uy.

en los últimos años, han mostrado matices y continuidades, pero también fuertes rupturas y giros. La mayor parte de las mismas se han centrado, básicamente, en uno de los dos polos estructura – cultura, postergando la búsqueda de una mejor síntesis. Conjugar ambas perspectivas implica sostener que

[...] el cambio educativo es un problema cultural y por lo tanto de construcción social colectiva: tiene su origen, desarrollo e institucionalización en las prácticas de los agentes, en el significado que le otorgan y en su grado de involucramiento. El cambio es lo que los actores creen que es;

El cambio educativo [...] es político en el sentido que se convierte y se desarrolla dentro de un entramado de relaciones de poder. La construcción social del cambio se da en el marco de luchas que establecen los actores que hacen primar sus intereses sobre los intereses de los otros, más o menos explícitos y ampliamente considerados: ideología, visiones de la educación, motivaciones personales [...];

El cambio educativo, como problema cultural y de poder, se relaciona con aspectos estructurales del centro. Tanto lo cultural [...] como las relaciones de poder se insertan en un entramado estructural que al mismo tiempo las condiciona y las «construye», las estructura (Pérez Gomar, 2000, p. 1404).

Actualmente, a nivel mundial, los Estados se encuentran frente al desafío de cambiar sus sistemas educativos, principalmente debido a que las principales transformaciones globales tienen lugar en torno a la generación de nuevos conocimientos y su eventual aplicación a la innovación tecnológica y al sistema productivo. Sin embargo, varios estudios han evidenciado debilidades de los mismos: alta burocratización de la administración, rutinas de las prácticas pedagógicas, fuerte centralización, obsolescencia de los contenidos curriculares e ineficiencia en los logros y los aprendizajes. Esta situación se volvió patente especialmente luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando la expansión de los distintos niveles educativos no fue acompañada por un rediseño general de la propuesta educativa (Aguerrondo, 1994); incluso, se agravó con las reducciones presupuestales asignadas a la educación, en contextos de endeudamiento y ajuste.

Las problemáticas señaladas anteriormente plantean no sólo una cuestión de escala (y cantidad), sino que colocan en el centro del debate a la calidad educativa. Para aproximarse a la comprensión de la calidad en educación, «[...] Lo primero que hemos de reconocer es que la educación es un ‘sistema complejo’, es decir, un sistema en el cual, dentro de la totalidad o unidad, existe diversidad [...] Además, un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente interconectados, no todos los cuales funcionan al mismo ritmo, o tienen el mismo sentido» (Aguerrondo, 1994, pp. 20-21). Este sistema, entonces, se constituye a base de estructuras en un equilibrio dado

por la contradicción, logrando la transformación cuando se rompe dicho equilibrio: «[...] Esto obliga a distinguir estructuras en estos sistemas [...] Las estructuras son las formas soportantes del sistema, es decir, las formas básicas desposeídas de su modo de existir, de su modo fenoménico. Si podemos distinguir en el campo educativo cuáles son los elementos estructurales y cuáles los superficiales (o ‘fenoménicos’) entramos en una interesante vía para definir qué es la ‘calidad’ y orientar nuestros esfuerzos de cambio» (Aguerrondo, 1994, p. 21).

Arribamos así, pues, a la consideración de la estructura y la cultura como binomio indisoluble en la composición del sistema educativo, aunque, como aquí se viene planteando, se hace necesaria su distinción, tanto conceptual como operativa. Más aún, esta distinción resulta imprescindible a la hora de la introducción de cambios orientados hacia la consecución de mayor calidad educativa; situamos, de esta manera, la cuestión de la calidad en una clave prospectiva, en el entendido que los cambios pretenden apostar a nuevos escenarios futuros (y, eventualmente, ‘mejores’ con respecto a los presentes), tanto para la propia educación como para el conjunto del desarrollo social.

Entre otros elementos, la falta de esta adecuada distinción han conducido a que los cambios implementados no necesariamente se han traducido en innovación – refiriéndonos a nivel de centro educativo – y, menos aún, en ejes vertebradores de una fluida sinergia entre el sistema educativo con la sociedad. Tal como lo afirma Pérez Gomar (2000, pp. 1401-1402), «[...] Las propuestas de cambio no obedecen a las necesidades reales de la práctica sino que se fundamentan en cuestiones de índole burocrática y técnica poco comprensibles para los docentes. Se apela a una retórica que sitúa al progreso como necesario pero que no se explicita claramente el porqué y para qué [...] no es aventurado afirmar que puede haber cambio sin innovación si las nuevas creencias no se transfieren a las prácticas». O, planteado desde otra mirada, «[...] En la medida que innovemos en cuestiones ‘estructurales’, los cambios tienen más posibilidad de afectar la calidad general, y de percibirse a nivel de la totalidad del sistema educativo. Si nos quedamos en innovaciones de aspectos fenoménicos, sólo cambiamos el maquillaje externo pero, en última instancia, no transformamos nada» (Aguerrondo, 1994, p. 21).

El porqué y para qué al que alude Pérez Gomar guarda relación con la construcción de sentidos y la significación social que se le otorga a la institución educativa. Es decir, no sólo remiten a los fundamentos con que sustentan las líneas de reformas educativas – incluidas, a su vez, en políticas educativas –, sino también a las expectativas y demandas que deposita la sociedad en los sistemas educativos, y, en este sentido, se alinean con los

aspectos más ‘estructurales’. Desde este punto de vista, en la dinámica relación institución educativa – sociedad, pueden apreciarse algunos desajustes, que conducen a una percepción de pérdida de calidad. Tal como lo sostiene Tenti Fanfani (2008),

Todo cambia: la economía, la ciencia y la tecnología, la estructura social y la familia, los modelos de distribución de la riqueza, la morfología de la sociedad, la cultura y la subjetividad, las instituciones y prácticas políticas. Estas transformaciones no pueden no afectar ‘lo que la escuela hace y produce’. La experiencia escolar de docentes, alumnos y grupos familiares cambia de sentido, aunque las formas de las instituciones ‘permanezcan’ o parezcan conservar su formato tradicional. Y esto porque las instituciones sociales no son sustancias sino que poseen un significado que deriva de su relación con otras. Cuando las reglas y recursos de la escuela permanecen constantes, pero cambian la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología, ese ‘permanecer idéntico a sí mismo de la escuela’ se convierte en otra cosa, por ejemplo, en un anacronismo o en algo que ya no tiene el sentido que tenía en el momento fundacional (Tenti Fanfani, 2008, p. 14).

Entonces, el desafío resulta múltiple y la relación estructura – cultura debe pensarse, al menos, en dos niveles: en el seno de la relación institución educativa – sociedad y en el seno de la dinámica de los centros educativos, los cuales poseen sus propias dimensiones estructurales y culturales. En una línea coincidente con Pérez Gomar, Gentili (2011) plantea una crítica a los estudios sobre los procesos de reforma escolar – y, por extensión, a esas mismas reformas – que colocan su énfasis «[...] en el análisis de programas gubernamentales, en los cambios jurídicos o normativos de la educación, en las transformaciones curriculares, en las formas de regulación del trabajo docente, las modalidades que asume la evaluación pedagógica [...]. Considero que estos análisis son fundamentales, aunque pueden ser limitados si no van acompañados de una reflexión acerca de los sentidos, los valores y saberes que hacen que una reforma sea posible, viable, percibida como necesaria e, incluso, ineludible» (Gentili, 2011, pp. 18-19).

De todas formas, estos sentidos cobran existencia histórica en tanto se estructuran y, por lo tanto, constituyen elementos inherentes a las relaciones sociales, organizacionales e institucionales que se entretajan en una sociedad. Se trata de una relación dinámica según la cual dichos sentidos, valores y saberes se constituyen en tales en la medida que se insertan en estructuras precedentes, o toman forma en nuevas estructuras, o se reacomodan en sus vínculos de las estructuras actuales e, incluso, generan nuevas estructuras. Y en este último punto, especialmente, es donde la frontera de la relación resulta permeable y donde tiene lugar una retroalimentación en la que ya no resulta tan claro identificar los componentes de la relación, sino tan sólo remitirse a la consideración simultánea de los polos en relación. Por ejemplo, el trabajo docente

presenta características en los que los sentidos que lo fundamentan dan lugar a ciertas estructuras y la realización del trabajo en el seno de dichas estructuras generan unos sentidos compartidos sobre qué es ser docente:

[...] el hecho de que los maestros elementales tengan prácticamente todo su tiempo programado asignado a clases pone de manifiesto que la concepción dominante y aplastante del trabajo de los docentes está presidida por el trabajo *en el aula*. Tal como suele entenderse, el trabajo en clase constituye el núcleo central de la enseñanza. Hasta cierto punto, todas las demás actividades son, en comparación, periféricas o complementarias. Aparte de este núcleo fundamental, el tiempo dedicado a planificar, preparar, evaluar y consultar constituye un indicio de categoría y poder que permite al profesor interesado estar 'al margen', como si no se tratara de una necesidad pedagógica específica (Hargreaves, 1998, p.123).

Una reforma educativa que se precie de ser tal aspira a introducir cambios que afectan a las estructuras existentes de modo de lograr alinear las nuevas en sintonía con determinados objetivos perseguidos. De hecho, la proclamación de ciertos fundamentos habilitan a la creación de estructuras que, a su vez, generarían nuevas culturas organizacionales, institucionales y sociales. La reforma educativa, en general, no pretende «quedarse» sólo a nivel de enunciados, sino que apuesta a concretarlos en acciones que son situadas en ciertas estructuras y, en ellas, son productoras de subjetividad y sentidos. La cuestión aquí es problematizar los niveles de estos alcances, es decir, si las reformas entretejen un nueva malla de relaciones entre aspectos fenoménicos y aspectos estructurales, o si sólo fueron capaces de cambiar la forma de las prácticas pedagógicas, sin afectar sus contenidos. Así, pueden quedar algunos aprendizajes planteados para que, prospectivamente, puedan traducirse en nuevos desafíos a emprender.

Desde otro lugar, la ciencia política ha profundizado la dimensión institucional de las políticas públicas, reconociendo en ella un componente esencial para la implementación de las mismas. Sobre el punto que venimos discutiendo, «Quienes abogan por la identidad básica de las distintas corrientes neoinstitucionalistas, señalan su acuerdo en dos supuestos fundamentales: a) las instituciones influyen los productos políticos porque ellas conforman las identidades, poder y estrategias de los actores; b) a su vez, las instituciones son constituidas históricamente, lo que les otorga inercia y robustez y por ende, la capacidad de influenciar los desarrollos futuros» (Bentancur, 2008, p. 106). Sin embargo, yendo más allá de este punto de partida compartido, surgen tres énfasis diferentes en el neoinstitucionalismo:

[...] el institucionalismo histórico, el de la elección racional y el sociológico. El primero recupera los lazos con las tradiciones más viejas de la ciencia

política, al destacar la importancia de las instituciones políticas formales y desarrollar conceptos más amplios de cómo y cuáles son las instituciones que importan [...] Por su parte, para la variante de la elección racional los individuos actúan maximizando el cumplimiento de sus propias preferencias, lo que puede generar un comportamiento sub-óptimo para la comunidad; son precisamente los arreglos institucionales los que garantizan el comportamiento complementario de los actores [...] Por último, el institucionalismo sociológico se identifica por la relevancia que le otorga a las instituciones no formales, como los sistemas de simbología, las pautas cognoscitivas y los patrones morales que constituyen marcos de significación orientadores de la acción humana; en esta vertiente, aún las más aparentes prácticas burocráticas tienen que ser explicadas en términos sociales y culturales (Bentancur, 2008, pp. 106 – 107).

Relecturas pedagógicas de la relación estructura – cultura. El caso del Bachillerato Artístico

En el año 2006, se introdujo una reforma en el plan de estudios, a nivel de educación media superior (Bachillerato Diversificado). Además de cambios en el diseño curricular y en los sistemas de evaluación, se ampliaron las orientaciones a cuatro: además de las ya conocidas Humanística, Biológica y Científica, vigentes desde el anterior plan de estudios de 1976, se incorporó una nueva orientación Artística.

Los aspectos fenoménicos de esta iniciativa guardan relación, fundamentalmente, con la apertura de grupos de estudiantes en determinados liceos, con la realización de llamados para ejercer la docencia de tantas asignaturas específicas (danza, teatro, música, por ejemplo) y con la disponibilidad de infraestructura adecuada, ya que el intercambio de conocimientos en estas áreas requiere espacios diferentes a las aulas tradicionales. Pero más allá de estos elementos en cuestión, surgieron un conjunto de debates que abrieron la discusión sobre la pertinencia de ofrecer una orientación artística en el marco de la educación formal; los mismos profundizaron líneas de reflexión que apuntaron a diversos aspectos «culturales», tanto de la propia cultura de los Bachilleratos y de la Educación Media, los códigos del medio artístico y la pertinencia de la apuesta en el seno de un modelo de desarrollo nacional.

Resultan extendidas, al respecto, dos ideas: que el talento artístico se construye en base a un don que, en el mejor de los casos, el estudio académico sólo puede fortalecer; y que el arte resulta un área propia del desarrollo subjetivo de las personas, difícil de ser susceptibles de evaluaciones «objetivas», por ejemplo. Junto a ellas, también posee larga data la percepción de que el sistema educativo formal privilegia una formación intelectualista, que posterga, entre otras cosas, la potenciación de dimensiones no

racionales de las personas (lo lúdico, lo artístico, lo recreativo, lo relacional, lo afectivo, etcétera). Estas notas «culturales» presagiaban un sinuoso recorrido para la afirmación de este novel Bachillerato, que eventualmente tan sólo se consignara como cambio «estructural» (fenoménico) al ofrecer una nueva orientación.

Esta línea de corto alcance puede profundizarse si se piensa la misma sólo en su carácter propedéutico hacia los estudios universitarios o en su vínculo con una actividad económica de creciente desarrollo, como por ejemplo la gestión cultural y/o la aplicación tecnológica a la expresión artística (sonido, imagen, color, etcétera), entre otras. Si bien estos elementos pueden resultar constitutivos de la reforma introducida, se amplía su horizonte cuando la orientación puede adquirir valor «en sí misma»; es decir,

[...] podría extenderse a todo el proceso de formación del sujeto. Si la concepción que prima acerca del arte implica un enfoque integral de la realidad [...] que busca construir una personalidad integrada para cada sujeto, el resto del sistema educativo permitirá que la educación artística se extienda y se arraigue a la vez que puede transformar a la educación en una herramienta esencial que fomente el modelo de sujeto que se necesita para esta sociedad actual [...] Sabemos que es cada vez más necesario potenciar la creatividad, en todos los sujetos, para enfrentar las encrucijadas del mundo actual [...] Quizás crezca el número de actores involucrados en la educación que vea el arte como un espacio en donde el educando, al encauzar emociones, sueños y anhelos [encuentren] un lugar en que expresarse de otra manera [...] una nueva concepción pedagógico-didáctica que valore el cuerpo (Astapenco, Barraco y Green, 2010, pp. 129 – 130).

Se trata de un cambio que ampliaría la noción de educación, al rescatar su sentido humanista más profundo, apartándose de concepciones que han privilegiado los tecnicismos y una perspectiva cognitiva racional: «[...] formar artesanos en la verdadera acepción de la palabra, es decir, obreros – artistas, en todas las gradaciones posibles» (Figari, 1965, p.24)⁶. Si bien esta propuesta no es reciente, por distintos motivos fue relegada; de esta forma, se enuncia como «[...] objetivo pedagógico formar el criterio y el ingenio, antes que la mera habilidad profesional, la capacidad de iniciativa y creación, antes que la de repetición e imitación» (Astapenco et. al, 2010, p. 119).

⁶ Figari, Pedro (1965): Educación y arte. Montevideo, Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos, citado en Astapenco, Barraco y Green (2010).

Claves sociológicas para aproximarse a las políticas educativas: la noción de utopía real⁷

¿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? En 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,

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’ (Caetano, 2007, p. 26, en Arocena y Caetano, 2007).

Si bien, como plantea Caetano (2007) más adelante, uno u otro significado tienen implicancias sustancialmente distintas, los 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.

⁷ El desarrollo de estos dos apartados finales se basa en el artículo: «¿Qué se debe, se puede o se quiere cambiar en educación? La noción de «utopía real» en el análisis prospectivo», publicado en el número 8 de la Revista «Tópos» (ISSN 1688- 8197 (edición impresa); ISSN 1688 – 8200 (edición online), revista digital de carácter anual del Centro Regional de Profesores del Norte (Rivera)), octubre de 2016, pp. 4 – 18.

Disponible en: http://www.dfpd.edu.uy/cerp/cerp_norte/descargas/topos8.pdf. Indexada y catalogada por Latindex.

Así, la utopía se erige en un elemento central del ejercicio prospectivo. Aunque «La prospectiva se distingue de la utopía y de la ciencia ficción por encarar al futuro como devenir» (Arocena, 1992, p. 10), resulta imprescindible su consideración. Para Arocena (1992), 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» (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.

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 (Caetano, 2007, 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 societales 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)⁸.

8 Las cursivas son 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» (Freire, 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*» (Freire, 1996, p.12)⁹. 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» (Freire, 1996, 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*» (Freire, 1996, 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. Tan es así que el propio Freire (1996) 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 educativa que establece «prioridades, metas, contenidos, medios, y se [impregna] de *sueños y utopías*» (p. 28).

Por ello, resulta simultáneamente relevante la enseñanza de contenidos como la concientización de las personas que participan de la práctica educativa. En Freire (1996), esta concientización tiene lugar porque «el sujeto que conoce a asume a sí mismo como sujeto en busca de y no como pura incidencia de la acción del educador» (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

⁹ Las cursivas son nuestras.

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)» (Caetano, 2007: 27, en Arocena y Caetano, 2007).

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, expectativas de cambiar la realidad.

Si bien este planteo parece transitar en una dirección diversa 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 (Rebellato, 1995, pp.179-180)¹⁰.

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 en 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 (Rebellato, 1995, p. 180).

10 Las cursivas son nuestras.

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» (Rebellato, 1995, p. 182). Este idealismo abona, en estos tiempos presentes, ciertos «realismos» que tienden a atrapar cualquier alternativa, bloqueando posibles planteos utópicos. La organización de la esperanza, decíamos, tiene su base en la convicción una «sociedad nueva, justa, sin exclusión ni dominación, profundamente democrática y participativa, tiene lugar desde ya» (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 (1995), 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 (pp.182 – 183).

El desafío, entonces, está planteado: cómo plantearse 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 este 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 (2007) 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» (p. 1). Aunque tal vez se hubieran planteado teóricamente un «mundo perfecto», varias prácticas históricas lejos pueden 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, entre ellos Wright, de distintas disciplinas 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, grupo 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 planteadas.¹¹ 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» (2007, p. 1).

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*,

11 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.

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 modos, 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 en tensión, 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 (Carrizo, 2002: 47)¹².

Dando un paso más, Elin O. 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 alternativas *reales* son aquellas que son capaces de «afectar» la vida de los sujetos y ésta transcurre, en todo momento, en institucionales 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. Comenta Diab, 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 (Diab, 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

12 Las cursivas son nuestras.

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 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 (Wright, 2007: 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 (Wright, 2007, p. 2).

Esta cualidad de «empujar», «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.

Relecturas pedagógicas acerca de la utopía real. El caso de los Consejos de Participación

Como ya se conoce a esta altura, 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 siguiente 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 extrapresupuestales; 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 que este constituye un núcleo fundamental para la efectiva participación: contar con la información permanente y generar los ámbitos de intercambios —ya dados y nuevos 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 de 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*»¹³ (Alonso y Viscardi, 2015: 93). 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 reunión. 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.

13 Las cursivas son nuestras.

De todos modos, y más allá de su instalación y su frecuencia de reuniones, el impacto resultará mayor cuando incide 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 a estos y, con ello, se cuenta con una base para la comparación entre situación anterior y nueva situación. Este 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 sobre 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 ello 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» Consejo de Participación. Puede tratarse de una utopía, pero no sería una utopía real. A su vez, el ámbito de participación no resulta ajena a las dinámicas propias de la institución y, en este sentido, CEIP, CES y CETP muestran amplias diferencias. En una suerte de retroalimentación, tal vez la lógica propia de los centros en CEIP habilite a un funcionamiento sostenido y adecuado de la Comisión de Fomento y viceversa. Por otra parte, se puede esbozar que en CES y CETP la utopía Consejo de Participación pudo avanzar en su carácter real; tal vez la dinámica de 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, 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.). Así, todavía se evidencia el desafío por el cual la ley – que traduce la convicción de que la democracia se profundiza con la participación – se puede traducir en efectivos ámbitos para ejercerla o si se trataba de que la utopía se renovara en objetivos, pero no requiriera tales nuevos ámbitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, María Inés (1994). El compromiso con la calidad de la educación. ¿Desde dónde mejorarla? En: POGRÉ, Paula (1994) (comp.). *La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos*. Buenos Aires: Paidós.

ALONSO, Nicolás y VISCARDI, Nilia (2015). *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Primer Censo de Convivencia y Participación*. Proyecto Central «Promoción de Convivencia Saludable» (CODICEN, ANEP). Montevideo: Gráfica Mosca.

AROCENA, Rodrigo (1992). *¿Prospectiva desde el Uruguay?* Montevideo: Editorial Trilce.

AROCENA, Rodrigo y CAETANO, Gerardo (2007) (coords.). *Uruguay: Agenda 2020*. Montevideo: Taurus (Ediciones Santillana).

ASATAPENCO, Tatiana; BARRACO, Natalia y GREEN, Ana (2010). ¿Por qué el arte en la educación hoy? Reflexiones en torno al Bachillerato Artístico del plan de estudios

«Reformulación 2006» (pp. 113-132). En: SILVA MUÑOZ, Alvaro (comp.) (2010). *¿Futuro para la educación o educación para el futuro? Algunas claves para el desarrollo de prospectiva en educación a través de breves ejercicios*. Montevideo: Ediciones Ideas.

BAUMAN, Zygmunt (2007). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BENTANCUR, Nicolás (2008): *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

BRASLAVSKY, Cecilia (2003). Las políticas educativas frente a la revolución tecnológica en un mundo de interdependencias crecientes y parciales. En: BRUNNER, J.J. y TEDESCO, J.C. (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: IPE – UNESCO – Septiembre.

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

CARRIZO, Luis (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: Multiversidad Franciscana – Ediciones Ideas.

FRASER, Nancy (1995). *From redistribution to recognition? Dilemmas of Justice in a post-socialist age*. New Left Review I, número 212, pp. 68-93.

FREIRE, Paulo (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.

GENTILI, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

HARGREAVES, Andy (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.

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

LIPOVETSKY, Gilles (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

PÉREZ GOMAR, Guillermo (2000). Cambio educativo y organización escolar en tiempos de complejidad. En AA.VV. (2000). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Universidad de Granada.

REBELLATO, José Luis (1995). *La encrucijada de la ética*. Montevideo: Nordan.

RODRÍGUEZ GUSTÁ, Ana Laura (2008). *Informe final de la consultoría sobre Innovación e Inclusión Social*, en el marco del Plan Estratégico Nacional en Ciencia, Tecnología e Innovación (PENCTI). Montevideo.

TENTI FANFANI, Emilio (2008). Introducción. Mirar la escuela desde afuera. En: TENTI FANFANI, Emilio (2008) (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana (Llamado «Informe Delors», debido al apellido del ministro de educación francés que presidió la comisión a la que se encargó este estudio).

WRIFHT, Erik O. (2007). Conferencia en Universidad de Buenos Aires. Recuperada en: <https://www.ssc.wisc.edu/~wright/Published%20writing/Conferencia%20de%20Erik%20Olin%20Wright%20%20--%20University%20of%20Buenos%20Aires%202007.pdf>