

LA ESCUELA DESDE LAS UTOPIÁS REALES DE O. WRIGHT

Esther Oliver⁵ y Roger Campdepadrós⁶

Introducción

La Sociología actual se sitúa ante el reto actual de contribuir con nuevas formulaciones y alternativas emancipadoras a las desigualdades y opresiones que emergen de las instituciones y organizaciones sociales. Diferentes autores de las Ciencias Sociales reconocen el dualismo de las sociedades: Habermas (1999) diferencia entre sistema y mundo de la vida, Giddens (1984) entre estructura y agencia humana, Beck (1998) analiza la emergencia de la subpolítica en la sociedad del riesgo, Touraine (1997) discute el rol de la subjetividad. Sus contribuciones destacan la capacidad de los agentes sociales no sólo de reproducir las estructuras sociales, sino de transformarlas en contextos en los que nos encontramos.

También encontramos contribuciones como las de Erik O. Wright, que trabaja desde hace más de diez años en el *The Real Utopias Project*⁷ y con publicaciones como *Deepening Democracy*⁸, que se inició en el 1991 con el objetivo de explorar un gran abanico de propuestas y modelos para el cambio social radical⁹. En *Deepening Democracy* (2003) este autor afirma que, ante las dificultades de profundizar en las prácticas democráticas de nuestras sociedades, se puede hacer necesario desarrollar estrategias transformadoras estratégicas que puedan hacer avanzar hacia los valores de igualdad, solidaridad, justicia social y libertad individual, combinadas con un control popular de las decisiones colectivas. Partiendo del análisis de experiencias de diferentes

⁵ Universidad de Barcelona. Dpt. de Teoría sociológica, filosofía del derecho y metodología de las Ciencias Sociales. estheroliver@ub.edu

⁶ Universidad de Málaga. Dpt. de Derecho del Estado y Sociología. campdepados@uma.es

⁷ <http://www.ssc.wisc.edu/~wright/RealUtopias.htm>

⁸ <http://www.ssc.wisc.edu/~wright/DeepDem.pdf>

⁹ Dentro de este proyecto, O. Wright está actualmente realizando un trabajo con Ramón Flecha de cara a la coedición conjunta en el 2010 de un libro sobre alternativas no capitalistas de organización de la economía.

partes del mundo (como los *Neighbourhood Governance Councils* en Chicago o el Presupuesto Participativo de Porto Alegre), Wright profundiza en las formas a través de las cuales todas las personas pueden llegar a participar de forma efectiva, influyendo en la elaboración de políticas que afectan a sus vidas.

En este artículo profundizamos en el concepto *utopías reales* de este autor, y en cómo se concreta en el ámbito educativo. La relación entre educación e igualdad social, así como el papel de los actores en la transformación de la escuela, han sido temas ya abordados por académicos y académicas del ámbito de la Sociología de la Educación (Fernández Palomares, 2003). Aquí situamos la posibilidad de movilización de los agentes sociales para transformar las prácticas educativas institucionalizadas que generan opresión o desigualdades en el marco de análisis de la sociología de la posibilidad de Wright, de la sociología pública de su amigo Burawoy (2005) y de la sociología dialógica de Flecha y otros (2001).

Estas teorías analizan cómo se produce el cambio y la transformación social, y dan elementos para el desarrollo de alternativas emancipadoras. De hecho, dos de las tareas clave de las teorías sociológicas en el siglo XXI según la sociología dialógica son, en primer lugar, analizar las dinámicas dialógicas de nuestras sociedades que pueden ser motor de proyectos transformadores y, en segundo lugar, encontrar los factores que pueden contribuir a promover o impedir el desarrollo de estas dinámicas.

Sin embargo, hay muchas utopías ya en marcha en nuestras sociedades que nunca podrán ser identificadas por los análisis opacos de una sociología de la imposibilidad que, desafortunadamente, aún está muy presente en nuestras universidades. Las contribuciones que se presentan en este artículo se orientan a superarlos.

El proyecto de las Utopías Reales de O. Wright

Del proyecto *Real Utopias* nos interesa conocer sus rasgos básicos. Se trata de un proyecto que parte de la necesidad de combinar las discusiones normativas sobre los principios fundamentales y razón de ser de diferentes perspectivas emancipadoras con el análisis de los problemas pragmáticos en las instituciones. El *Real Utopias Project* se basa en la idea de que lo pragmáticamente posible no es independiente de nuestra imaginación, sino que, al contrario, toma forma a partir de nuestras visiones sobre la realidad. Las *utopías reales* son ideales utópicos que se fundamentan en las potencialidades reales de la humanidad; son diseños utópicos de nuestras instituciones que pueden nutrir la práctica orientada al cambio social en un mundo que necesita transformaciones.

Concretamente, en el marco de este proyecto se están organizando una serie de conferencias en el A.E. Havens Center de la Universidad de Wisconsin alrededor de textos que traten sobre temáticas relacionadas con algún aspecto vinculado al cambio social radical. Diferentes académicos de todo el mundo son invitados a escribir ensayos en los que reflexionan sobre estos textos. Uno de los aspectos sobre el que más profundamente se está discutiendo en el proyecto *Real Utopias* es la necesidad de crear instituciones sociales libres de opresión, ya que a

lo largo de la historia ha habido mucha oposición a que las instituciones sean transformadas de forma que hagan posible el bienestar de los seres humanos y su felicidad.

Por un lado, se está reflexionando que es posible transformar aquellas instituciones que nos vienen heredadas del pasado y diseñarlas desde políticas emancipadoras de manera que se eliminen las formas de opresión que aún presenten. Por otro lado, se destaca que hay posturas conservadoras que desestiman las posibilidades de reconstruir socialmente estas instituciones sociales ya que las mismas proveen a las sociedades de un orden social y de interacciones estables (Aubert, et al. 2004).

En este contexto, el proyecto *Real Utopias* se propone profundizar en la discusión rigurosa sobre las alternativas radicales que existen a las instituciones sociales. Su objetivo principal se centra en articular propuestas específicas para la reformulación de las instituciones sociales básicas, de manera que se pueda obtener una elaboración clara de los principios institucionales que fundamentan las alternativas radicales al mundo actual.

La perspectiva y el trabajo de Mills tienen mucha relación con la *Public Sociology* liderada por Michael Burawoy de la Universidad de Berkeley, que se propone hacer y hace una sociología que tenga interés para la sociedad. Burawoy opone la sociología pública a una sociología profesional que sólo interesa a la academia. Desde un elitismo sin bases científicas a veces se considera que la sociología que interesa a la academia es de alto nivel, mientras que la que motiva e interesa a otros sectores sociales no es de calidad. En cambio, el caso de Althusser (y de muchos otros parecidos) ya ha revelado que bajo este elitismo que desprecia a la ciudadanía se puede esconder una falta de nivel y ética intelectual.

Las utopías reales y los proyectos de transformación

De acuerdo con Erik O. Wright las *utopías reales* parten de un proyecto intelectual amplio que pretende generar conocimiento científico relevante para el proyecto colectivo de desafiar varias formas de opresión humana.

Erik O. Wright teoriza sobre el empoderamiento social y sobre la forma como el poder social, que emana de la sociedad civil, puede influir en la distribución de los recursos en nuestras sociedades. *Empowered Participatory Governance (EPG)* (Fung y Olin Wright, 2003) es el término que utiliza este autor para explicar las formas en las que la capacidad y el compromiso de las personas de participar a través de deliberaciones razonadas en procesos de toma de decisión relevantes se ponen de manifiesto.

Concretamente, este autor define y desarrolla siete vías hacia el empoderamiento social. En este artículo nos interesa prestar atención especialmente a la séptima vía que teoriza este autor: *Participatory Socialism*.

En el *Participatory Socialism* el estado y la sociedad civil organizan y controlan conjuntamente diferentes tipos de producción y servicios. El poder social de la sociedad civil está presente no únicamente en el control democrático de las políticas públicas, sino en la gestión en

sí de estas políticas y servicios que se desarrollan en la sociedad. El ejemplo que este autor utiliza para ilustrar esta vía hacia el empoderamiento social son las *Comunidades de Aprendizaje*.

Las *Comunidades de Aprendizaje* son escuelas en las que el gobierno de las mismas depende no sólo de los y las profesionales, sino de los y las familiares y de los miembros de la comunidad. Además, en estas escuelas se supera un enfoque centrado únicamente en el desarrollo de actividades formativas para niños y niñas hacia el desarrollo de actividades formativas para toda la comunidad y hacia la participación activa de los miembros de la misma en la gestión del centro. Efectivamente, uno de los rasgos distintivos de estas escuelas es, tal como señala O. Wright, el papel activo de la sociedad civil en el gobierno de la institución educativa como forma de empoderamiento social. Este planteamiento es lo que permite plantearse la escuela desde el concepto de utopía real.

Comunidades de Aprendizaje y el sueño hacia el éxito educativo para todos y todas.

Las *Comunidades de Aprendizaje* surgen del sueño o utopía de transformar una escuela para aumentar su calidad, reducir el fracaso escolar de los más excluidos y tornar el conflicto escolar en convivencia. Eso se persiguió abriendo la escuela a toda la comunidad educativa: profesorado, familiares, agentes de la administración pública, etc. Y una de las primeras fases de esta transformación es la fase del Sueño, que se basa en soñar un ideal de escuela en un contexto de igualdad y libertad, rechazando aquellos aspectos que impiden la expansión de lo que deseamos proyectar para la misma (Elboj et al. 2002).

Este sueño ya implica una movilización del poder social de los agentes de la comunidad, en el sentido que analiza Erik O. Wright, puesto que en esta fase es cuando empieza realmente el proceso de transformación de la escuela. Esta movilización del potencial humano de los agentes de la comunidad se concreta por ejemplo en reuniones por separado del claustro, de las familias, del alumnado y de representantes del entorno, en las que se sueña la escuela que quiere. Al profesorado se le plantea soñar la escuela que querían para sus propios hijos e hijas. A las familias se les anima también a proyectar el ideal de escuela deseado, y se organizan actividades para que los niños y las niñas expresen lo que esperan de su escuela. Estos niños y niñas sorprenden, en muchos casos, por lo conscientes que son del modelo ideal de escuela que desean.

Al mismo tiempo, esta proyección ideal de la transformación de la escuela tiene que ver con la transformación del entorno, puesto que también representa una implicación del resto de agentes de la comunidad que trasladan los ideales de cambio al contexto en el que se ubica la escuela. En muchos casos, agentes de la comunidad han participado también en asambleas en las que se plantea el sueño de escuela.

De esta manera, cada uno de estos colectivos plantea las líneas generales del sueño que pretenden alcanzar. Y es en este momento cuando la escuela establece diferentes tipos de procedimiento para alcanzar un sueño común: *El objetivo es que finalmente todas y cada una de las*

personas implicadas vean reconocido en el sueño común lo mejor de sus propias aspiraciones, aquello por lo que merece trabajar (Elboj et al., 2002: 85).

Un procedimiento clave para alcanzar este tipo de acuerdos es que las discusiones se rijan por el diálogo igualitario, a través del cual se valora las aportaciones de las personas por las argumentaciones que realizan y no por el rol o el status que estas personas detentan¹⁰. A partir de este momento, todas las personas implicadas en este proceso de transformación saben que el cambio se ha iniciado, y que las cosas ya no volverán a ser como antes. La participación de las familias y del resto de miembros de la comunidad, la implicación del alumnado, las reflexiones del profesorado, etc., conllevan una movilización de los recursos y de las energías que va a continuar a lo largo de todo el proceso de transformación de la escuela hacia la *Comunidad de Aprendizaje*.

En la siguiente fase, de selección de prioridades (Elboj et al., 2002) resulta muy útil la elaboración de un mapa de recursos externos e internos, para conocer la realidad y los medios con los que se cuenta. El hecho que se haga con la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa que se ha mencionado es clave para que salga un mapa de recursos más rico y real, que si lo hubiese tenido que acometer un sólo técnico o profesional.

Con este mapa de recursos disponibles se puede llegar a conocer también si se dispone de participación de voluntariado, el cual en *Comunidades de Aprendizaje* realiza diferente tipo de tareas de apoyo escolar, administrativo u organizativo. Su participación es una aportación importante en la medida que ayudan a aumentar el número y diversidad de interacciones orientadas al aprendizaje que tiene el niño o niña, lo cual es una de las claves de la aceleración del aprendizaje. También ayudan a extender dentro y fuera del aula el espíritu de solidaridad y altruismo que se encuentra en los fundamentos de este proyecto, y que es otra de las claves del éxito educativo.

Para dar respuesta a los sueños que se han priorizado es necesario establecer un diálogo con la comunidad científica internacional y partir de los resultados de las investigaciones que se han constatado contribuyen a la eficiencia y a la equidad en la práctica educativa. No todas las actuaciones innovadoras que se decide implementar en una escuela para superar las desigualdades educativas consiguen esta meta. Únicamente aquellos resultados fruto de investigaciones de máximo nivel científico que han demostrado contribuir a estos objetivos pueden aplicarse con ciertas garantías del éxito.

Así es necesario realizar el paso de la superstición a la ciencia también en educación. Este principio metodológico está muy extendido en otras disciplinas como la medicina. En un hospital es impensable que para una gripe un médico te aplique la cura que le ha comentado el médico del despacho de al lado en el pasillo, sino que se aplicará la vacuna que las instituciones médicas y laboratorios más avanzados del mundo hayan desarrollado hasta la fecha. En educación también es necesario que se apliquen las formas organizativas y formas de enseñanza-aprendizaje que la investigación científica esté demostrando que produce mayor éxito escolar.

¹⁰ “Los participantes en la argumentación tienen todos que presuponer que la estructura de su comunicación, en virtud de propiedades que pueden describirse de modo puramente formal, excluye toda otra coacción (...) que no sea la del mejor argumento” (Habermas, 1999:46).

Hasta la fecha algunas de estas actuaciones son¹¹:

- Formación de familiares a través, por ejemplo, de las tertulias literarias dialógicas que promueven la lectura de clásicos de la literatura universal (Joyce, Kafka, Cervantes, etc.).
- Participación de las familias en la toma de decisiones, por ejemplo, en la decisión de los contenidos curriculares y en su evaluación.
- Organización del aula a través de grupos heterogéneos, incluyendo más recursos humanos, por ejemplo, a través de los Grupos Interactivos.

Las *Comunidades de Aprendizaje* representan pues, un proyecto de transformación basado en un sueño o utopía real y en resultados validados científicamente del máximo nivel. Sabemos que las iniciativas emancipadoras o las propuestas educativas igualitarias han sido tradicionalmente objeto de duros ataques y críticas. Tal y como Aubert y otros señalan (2008) una de estas críticas es que los sueños igualitarios no son científicos. Paulo Freire, Basil Bernstein o Ramón Flecha, por ejemplo, han sido objeto de estas críticas. Pero la revisión de las teorías y de las prácticas sociales y educativas orientadas a la transformación y fundamentadas en la idea de utopía real y en resultados científicos contribuyen enormemente a erradicar estas críticas, en el ámbito educativo o en otras esferas de lo social.

En los actuales tiempos de crisis, por ejemplo, se está avanzando en el estudio de alternativas no capitalistas de organización de la economía a través del análisis que Erik O. Wright y Ramón Flecha están realizando del Grupo Mondragón. Esta alternativa no capitalista de organización empresarial tiene respuestas a algunas de las cuestiones planteadas por las continuas crisis económicas del capitalismo. Cuando una empresa entra en crisis, otras la financian y ocupan a los trabajadores y trabajadoras que no tienen cabida en la primera. De esta forma, se elimina el paro de los cooperativistas y se reduce mucho en el entorno donde está inserta. En estas cooperativas también se plantean medidas de austeridad, como no repartir pagas extras para evitar que algunos trabajadores y trabajadoras pierdan su trabajo. Desde el mismo momento de su nacimiento el grupo Mondragón y muchas otras realidades sociales y empíricas han refutado continuamente la sociología de la imposibilidad y han constatado que es posible construir alternativas fundamentadas en evidencias de que el cambio es posible.

En 1955, en la misma época que un profesor de formación profesional y cinco alumnos iniciaron esta experiencia cooperativista en Mondragón (la que después ha sido el séptimo grupo industrial de España), una mujer afroamericana (Rosa Parks), que participaba en el centro de educación de personas adultas Highlander, inició el movimiento por los derechos civiles que ha transformado la sociedad norteamericana y la sociedad mundial. Mientras estas personas y estos centros educativos realizan estas transformaciones, la sociología de la imposibilidad –que encontramos en el estructuralismo marxista iniciado por Althusser (Althusser, 1994; Althusser y

¹¹ Las actuaciones educativas de éxito que están siendo implementadas en *Comunidades de Aprendizaje*, han sido analizadas e identificadas en el proyecto integrado “INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education”, que es la investigación sobre educación escolar con mayores recursos y de mayor rango científico del Programa Marco de la Unión Europea, y que está siendo coordinado desde el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/includ-ed>.

Balibar, 1998) y continuado por sus seguidores (Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Baudelot y Establet, 1976)- establecía que las escuelas sólo servían para reproducir las desigualdades y no para transformarlas.

Conclusiones

Para que la sociología del siglo XXI tenga relevancia en las sociedades reales y en la comunidad científica internacional del siglo XXI, es necesario avanzar hacia el estudio de realidades empíricas creadas por sujetos sociales que aportan elementos para la definición de alternativas emancipadoras a las situaciones de desigualdad y opresión en diferentes ámbitos sociales.

Este artículo se enmarca principalmente en el marco que nos aporta la sociología dialógica y la sociología de O. Wright sobre las utopías reales existentes en nuestras sociedades. Se trata de realidades empíricas que permiten el desarrollo de análisis sociológicos para la identificación de elementos emancipadores que pueden ser extensibles a otros contextos y realidades. Concretamente, vemos como la movilización del poder social de la ciudadanía es clave en la transformación de las instituciones sociales que pueden generar opresión o desigualdades sociales. Cuando los agentes sociales se convierten en sujetos relevantes en la toma de decisión de políticas y actuaciones que repercuten en sus vidas se consigue avanzar hacia estas alternativas emancipadoras, también en educación.

Las *Comunidades de Aprendizaje*, fundamentadas en la idea de sueños colectivos, así como en los resultados científicos de las actuaciones educativas de más éxito, son un ejemplo de cómo las escuelas pueden ser conceptualizadas también como utopías reales orientadas a superar las desigualdades.

Referencias

- Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón y Racionero, Sandra (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (Barcelona, Hipatia).
- Aubert Adriana; Duque, Elena; Fisas, Montse; Valls, Rosa (2004): *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI* (Barcelona, Graó).
- Althusser, Louis (1994): *The future lasts a long time* (London, Vintage).
- Althusser, Lous y Balibar, Etienne. (1998): *Reading Capital* (London, New York, Verso).

- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1976): La educación capitalista en Francia (Madrid, S.XXI).
- Beck, Ulrich (1998): La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad (Barcelona, Paidós).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1970): La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement (Paris, Les Éditions de Minuit).
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1985): La instrucción escolar en la América capitalista (Madrid, S. XXI).
- Burawoy, M (2005): American Sociological Association Presidential Address: For public sociology, *British Journal of Sociology*, 56 (2) 259-294.
- Elboj, Carmen; Puigdellivol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002): Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación (Barcelona, Graó).
- Fernández Palomares, Francisco (2003): Sociología de la Educación (Madrid, Pearson Prentice Hall).
- Flecha, Ramón; Gómez, Jesús y Puigvert, Lidia (2001): Contemporary Sociological Theory (New York, Peter Lang).
- Fung, A. y Olin Wright, Erik (2003): Deepening Democracy. Institutional Innovations in Empowered Participatory Governace (London, New York, Verso).
- Habermas, Jürgen (1999): Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista (Madrid, Taurus).
- Giddens, Anthony (1984): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration (Cambridge, Polity Press).
- Olin Wright, Erik. Envisioning Real Utopias. Disponible en: http://www.ssc.wisc.edu/~wright/ERU_files/ERU-full-manuscript.pdf
- Touraine, Alain (1997): ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes (Madrid, PPC).