



Utopías educativas: reimaginar para transformar. Un análisis de experiencias

Ximena Gallegos

Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales
Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la vigencia, las críticas y las transformaciones del concepto de utopía en el campo educativo. A partir de una revisión de referentes clásicos como John Dewey, Iván Illich, Simón Rodríguez y Paulo Freire, se analiza cómo el pensamiento utópico ha funcionado históricamente como motor de cambio, aunque hoy enfrenta un debilitamiento debido a la ausencia de nuevos horizontes y al predominio del neoliberalismo. Asimismo, se exploran casos donde el concepto de utopía resulta innecesario o incluso obsoleto, como en la cosmovisión *nahuat-pipil*, también conocida como *cosmosensación* y en el modelo educativo chino, evidenciando que su vigencia depende del contexto histórico y cultural. En contraste, se recupera la noción de *microutopías*, entendidas como prácticas locales que sostienen alternativas de transformación dentro de dinámicas de globalización contrahegemónica. Finalmente, se presentan ejemplos como la educación rural zapatista y las universidades urbanas para problematizar las tensiones entre *homogeneización* y *pluriversidad*. El texto sostiene que, más que abandonar la utopía, resulta urgente repensarla desde nuevas escalas y prácticas que permitan imaginar y construir futuros educativos alternativos.



Palabras clave

Utopías educativas, microutopías, universidad, globalización contrahegemónica, saberes del sur.

Introducción

"La utopía no es la irrealidad. La utopía es la dialéctica entre la denuncia de un presente de opresión y la proclamación de un futuro de liberación. En tiempos en que muchos declaran el fin de las utopías, sostengo que la esperanza crítica es condición de la práctica educativa."
(Freire, 1992, p. 8)

Hablar de utopías educativas implica reconocer, paradójicamente, la falta de las mismas en nuestra época. En Occidente, la noción de utopía proviene de la etimología griega que significa *no-lugar*. A lo largo de la historia de la pedagogía, este concepto funciona tanto como motor de cambio como objeto de cuestionamiento, debido a que suele entenderse como un ideal irrealizable y, por ello, descalificado como andamio para el campo educativo.

Ante los desafíos contemporáneos, resulta pertinente preguntarse por la vigencia de las utopías educativas. Las posturas suelen dividirse entre un pesimismo que las considera inviables y un idealismo que las mantiene como horizonte. Este debate se encuentra estancado, pues la ausencia de nuevas propuestas limita la posibilidad de un diálogo transformador. En este contexto, algunos podrían interpretar la inteligencia artificial (IA)

como la innovación más cercana a una propuesta educativa contundente; sin embargo, se trata de una tecnología reciente, moldeada por intereses empresariales, lo que exige primero un aprendizaje crítico de su uso. De lo contrario, existe el riesgo de que reemplace nuestra capacidad de pensamiento utópico en lugar de potenciarla (Selwyn, 2019).

El pensamiento utópico ha sido históricamente un aliado en la construcción de horizontes de futuro. En primer lugar, es necesario recuperar las propuestas clásicas que colocaron a la educación como horizonte utópico. Entre las experiencias fundacionales destacan la Escuela Nueva de John Dewey, con su visión del *aula como laboratorio de vida social y participación* (Dewey, 1916/2004); la propuesta de Ivan Illich sobre la *desescolarización*, que imaginaba una sociedad donde la escuela dejara de fungir como institución de control (Illich, 1971/2006); y la apuesta emancipadora de Simón Rodríguez, quien planteaba que *o inventamos o erramos* en la construcción de una *educación popular para América Latina* (Rodríguez, 1975). Todos imaginaron una educación capaz de transformar la sociedad.

No obstante, esa fuerza transformadora se ha debilitado. Hoy la educación rara vez se concibe como motor de cambio estructural. Aunque muchas de estas visiones no se realizaron plenamente, sí propiciaron la circulación de ideas que moldearon diversas prácticas pedagógicas aún vigentes, como la *enseñanza activa* inspirada en Dewey o la *alfabetización crítica* promovida por Freire.



En esta línea, De Alba (1995) sostiene que la ausencia de una utopía social limita la capacidad de imaginar transformaciones. Actualmente, se percibe un debilitamiento de la posibilidad de ofrecer futuros alternativos y transformadores para las nuevas generaciones. Retomando el significado de *no lugar*, las ideas educativas —sean o no realizables— requieren de ese espacio utópico donde puedan almacenarse, circular y dar origen a nuevas propuestas. Autores como Dewey, Freire o Illich abrieron caminos fundamentales; sin embargo, estas visiones no han estado exentas de críticas. A pesar de su fuerza inspiradora, las utopías educativas también enfrentan limitaciones. En contraste con este optimismo pedagógico, algunas voces advierten sobre los peligros de absolutizar la utopía o de convertirla en dogma rígido. Desde finales del siglo XX, se ha señalado, por ejemplo, que la caída de los grandes relatos y el auge del pensamiento posmoderno pusieron en duda la posibilidad de proyectos universales (Lyotard, 1984; Bauman, 2000), mientras que el avance del neoliberalismo redujo el horizonte educativo a objetivos instrumentales y de mercado (Giroux, 2014).

Vigencia contextual del concepto

En este punto resulta pertinente entender el peso que tiene el contexto en la vigencia o caducidad del término utopía. Si bien en occidente ha servido históricamente para imaginar horizontes deseables frente a la opresión, no todos los pueblos o tradiciones han concebido la necesidad de formular utopías. En algunos casos, porque los valores que configuran una comunidad se basan en principios de justicia y equilibrio; en otros, porque los proyectos de modernización han materializado horizontes que antes se consideraban inalcanzables. Por ello, más que pensar en la utopía como concepto universal, conviene situarla en relación con una diversidad de significados, usos y contextos históricos.

Un primer ejemplo lo encontramos en la lengua y cosmovisión nahuatl-pipil, en la que no existe un término equivalente a utopía. Esta ausencia no debe interpretarse como carencia conceptual, sino como una forma distinta de concebir la realidad. En lugar de proyectar un *no lugar* deseable, las comunidades *nahuatl-pipiles* conciben la vida como un tejido en el que se busca el bienestar colectivo mediante la circulación de bienes, el cuidado mutuo

y un ecologismo radical que asegura la subsistencia mínima de todos los seres (Martínez, 2019).

En contraste, el modelo chino muestra cómo el término utopía puede volverse obsoleto por razones distintas. A lo largo del siglo XX, China experimentó un proceso de modernización que combinó la reforma educativa con la industrialización acelerada. Mediante una fuerte inversión en ciencia, tecnología e innovación, el país logró sacar de la pobreza a más de 700 millones de personas en apenas tres décadas (Zhao, 2014). En este escenario, hablar de utopía parece innecesario:

[...] lo que en otros contextos se concebía como horizonte deseable —acceso masivo a la educación, movilidad social, reducción de la pobreza— se convirtió en realidad materializada gracias a políticas de Estado. Estos dos ejemplos muestran que el concepto de utopía no puede pensarse en abstracto. Depende de las necesidades, posibilidades y horizontes de cada sociedad. Mientras que en el mundo *nahuatl-pipil* la utopía no existe porque la vida comunitaria ya encarna principios de justicia y equilibrio, en el caso chino se vuelve obsoleta porque el proyecto de modernización nacional materializó horizontes que en otros contextos aún se piensan como aspiraciones lejanas.

La diferencia; sin embargo, no implica que debamos renunciar a la utopía. Más bien, nos invita a reconsiderar sus formas, escalas y significados en un mundo marcado por la globalización.



Microutopías y globalizaciones

En este punto resulta pertinente introducir la *noción de microutopías*. Frente al desgaste de las grandes utopías totalizantes, las microutopías designan pequeñas prácticas locales que, aunque parciales y fragmentarias, sostienen la esperanza de transformación. Se trata de experiencias concretas que no pretenden abarcar la totalidad del orden social, pero que abren grietas en el sistema dominante.

Ejemplos de ello son las cooperativas educativas, los proyectos de pedagogía feminista, las escuelas comunitarias indígenas o los laboratorios ciudadanos que experimentan con tecnologías digitales para el bien común (Amsler, 2015).

La teoría de *Boaventura de Sousa Santos* resulta clave para comprender la relevancia de estas microutopías en el contexto global contemporáneo. En la obra *La caída del Angelus Novus* (2003), el autor sostiene que no existe una única globalización, sino múltiples globalizaciones en tensión.

Por un lado, la globalización hegemónica, impulsada por el neoliberalismo, tiende a homogeneizar culturas y sistemas educativos bajo la lógica del mercado. Por otro, emergen globalizaciones contrahegemónicas, donde las comunidades locales se apropian de recursos modernos y los reconfiguran para sostener sus propios horizontes emancipadores. Es en este espacio donde las microutopías adquieren fuerza: no como proyectos aislados, sino como expresiones de una globalización alternativa que articula saberes locales con herramientas globales.



Un ejemplo educativo de este proceso son las *universidades interculturales en América Latina*. Aunque adoptan la forma universitaria, propia de la tradición occidental moderna, integran contenidos y pedagogías ancladas en los saberes locales, en las lenguas originarias y en el vínculo con la comunidad (Dietz & Mateos, 2011). Otro caso es el de *comunidades indígenas* que usan tecnologías digitales para documentar y revitalizar sus lenguas, apropiándose de herramientas globales para fines de preservación cultural (López Gopar, 2016). Estos ejemplos muestran cómo las microutopías educativas se insertan en dinámicas de globalización localizada, resistiendo la homogeneización y creando alternativas viables de futuro.

Comunidades educativas: el zapatismo como utopía viva

En este sentido, la *educación rural zapatista* constituye un ejemplo significativo de cómo lo utópico puede encarnarse en prácticas concretas. El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZLN-EZLN) surge en Chiapas como una alternativa que coloca a la comunidad en el centro del proceso educativo. A diferencia de los modelos hegemónicos, aquí los promotores de la educación son elegidos por la propia comunidad, los planes de estudio incorporan agroecología, historia indígena, salud comunitaria y autonomía, y las aulas funcionan como espacios vivos de autogobierno. Se trata de una pedagogía que no reproduce la escuela occidental, sino que la reinventa desde el territorio y la vida cotidiana (Obando Arias, 2019).

Al contrastar esta experiencia con la educación universitaria urbana, emerge una diferencia clave. En muchas universidades de las ciudades, las aulas y los programas curriculares tienden a la homogeneidad: cursos estandarizados, metodologías repetitivas y contenidos globalizados que priorizan la productividad o la competencia profesional sobre la imaginación crítica. Esta lógica produce un efecto paradójico: mientras que las comunidades zapatistas crean espacios para imaginar y practicar otros mundos posibles, las universidades urbanas corren el riesgo de convertirse en *no lugares*, incapaces de alimentar horizontes transformadores.

De Sousa Santos (2021) lo advierte al hablar de la necesidad de descolonizar la universidad. Para él, la universidad moderna ha funcionado como aparato de exclusión de saberes y de imposición de un conocimiento único, pero puede —si se lo propone— convertirse en un *laboratorio de pluri-versidad*. Esto implica abrir la institución a ecologías

de saberes, reconociendo que el conocimiento científico no es el único válido y que los saberes indígenas, campesinos o comunitarios deben dialogar de igual a igual.

Conclusión

En este sentido, la comparación entre la educación rural zapatista y la educación universitaria urbana permite subrayar dos lecciones centrales. Por un lado, las pedagogías zapatistas demuestran que otro modelo pedagógico es posible y que la educación

puede ser un medio para la autonomía, a partir de prácticas comunitarias y situadas. Por otro, las universidades, si desean recuperar su dimensión transformadora, necesitan revisar críticamente sus currículos, democratizar la enseñanza y abrirse a prácticas que vayan más allá del marketing y la repetición académica. De este modo, el análisis muestra que la utopía no ha desaparecido del campo educativo, sino que se ha desplazado hacia formas más concretas y locales. Repensarla desde estas microutopías permite no solo resistir la homogeneización neoliberal, sino también imaginar y construir, desde la práctica educativa, futuros alternativos.



Referencias

- Amsler, S. (2015). *The education of radical democracy*. Routledge.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- De Alba, A. (1995). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. UNAM.
- De Sousa Santos, B. (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA/Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (trad. castellana). Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1916).
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada*. Barral. (Trabajo original publicado en 1971).
- López Gopar, M. (2016). *Decolonizing primary English language teaching*. Multilingual Matters.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Martínez, E. (2019). *Cosmovisión pipil y organización comunitaria en Centroamérica*. Revista Mesoamérica, 39(2), 45–68.
- Obando Arias, M. (2019). La pedagogía de los caracoles: Chiapas y el sistema educativo rebelde zapatista de liberación nacional. *Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 13–36.
- Rodríguez, S. (1975). *Inventamos o erramos*. Biblioteca Ayacucho.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Zhao, Y. (2014). *Who's afraid of the big bad dragon? Why China has the best (and worst) education system in the world*. Jossey-Bass.