

La heterotopía escolar y El Sembrador. Reflexiones sobre las otras educaciones

School heterotopia and El Sembrador. Reflections on other educations

A heterotopia escolar e O Semeador. Reflexões sobre outras educações

Alberto Colin Huizar

Departamento de investigaciones educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

alberto.colin@cinvestav.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-9899-073X>

Lev Moujahid Velázquez Barriga

Coordinadora nacional de trabajadores de la educación (CNTE), México

levmx@yahoo.com.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8644-3894>

Bruno Baronnet

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México

bbaronnet@uv.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-6524-9593>

Recepción: 21 Septiembre 2024

Revisado: 22 Diciembre 2024

Aprobación: 27 Diciembre 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo versa sobre una experiencia educativa en el sureste mexicano, como una apuesta por reformular las finalidades de la escuela pública hacia un horizonte de libertad. Las prácticas educativas y la organización de la función escolar a partir de la praxis de un maestro bilingüe, El Sembrador, permite acercarnos a la irrupción heterotópica que muestra cómo la escuela alternativa ofrece un espacio diferente de construcción de conocimientos, donde florecen otros procesos de enseñanza-aprendizaje que rompen la norma dominante de lo que implica hacer escuela y trasgreden el currículum formal. A modo de ensayo basado en un documental, este artículo describe las condiciones en las que se construyen bifurcaciones de la educación formal y cómo las prácticas de El Sembrador, como educador comprometido con el bien común, realizan acciones situadas que arrojan pistas sobre la transformación de la escuela en un espacio para la reproducción de la felicidad en los educandos.

Palabras clave: educación rural, escuela, heterotopía, pedagogías alternativas, docencia.

Abstract

This article deals with an educational experience in southeastern Mexico as a bid to reformulate the purposes of public school towards a horizon of freedom. The educational practices and the organization of the school function based on the praxis of a bilingual teacher, El Sembrador, allows us to approach the heterotopic irruption that shows how the alternative school offers a

different space for the construction of knowledge, where other teaching-learning processes flourish, breaking the dominant norm of what it means to do school and transgressing the formal curriculum. As an essay based on a documentary, this article describes the conditions where bifurcations of formal education are built and how the practices of El Sembrador, as an educator committed to the common good, performs situated actions that shed clues on the transformation of the school into a space for the reproduction of happiness in the students.

Keywords: rural education, school, heterotopia, alternative pedagogies, teaching.

Resumo

Este artigo trata de uma experiência educativa no sudeste do México como uma tentativa de reformular os objectivos das escolas públicas em direção a um horizonte de liberdade. As práticas educativas e a organização do funcionamento da escola a partir da praxis de um professor bilingue, El Sembrador, permitem-nos abordar a irrupção heterotópica que mostra como a escola alternativa oferece um espaço diferente para a construção do conhecimento, onde florescem outros processos de ensino-aprendizagem que quebram a norma dominante do que significa fazer escola e transgridem o currículo formal. Como ensaio a partir de um documentário, este artigo descreve as condições em que se constroem as bifurcações da educação formal e como as práticas de El Sembrador, como educador comprometido com o bem comum, realizam ações situadas que iluminam a transformação da escola em espaço de reprodução da felicidade dos educandos.

Palavras-chave: educação rural, escola, heterotopia, pedagogias alternativas, ensino.

Introducción

Comprender la complejidad de la educación escolar implica reconocer la heterogeneidad de experiencias cotidianas de la escuela. Si bien la institución educativa puede parecer homogénea, con promesas de igualdad y universalidad, en realidad, es moldeada, reconstruida y resignificada en permanencia por los actores que la habitan y construyen (Rockwell, 1985). Sus cambios históricos no son ajenos a las condiciones políticas, económicas y socioculturales de la vida en las escuelas, en especial, las disparidades, las discriminaciones y las descontextualizaciones en las formas de enseñanza y aprendizaje.

Así, la pluralidad de vivencias escolares se origina en medios rurales y urbanos, multiculturales y desiguales, que reflejan la compleja composición actual de la escuela. Una de las razones por las que se ha conformado esta pluralidad de sentidos de hacer escuela se encuentra en su pasado. La escuela funcionó durante gran parte del siglo veinte como un vehículo para impostar el proyecto de Estado y, en muchas ocasiones, los maestros fungieron como intermediarios para generar un cambio que pretendía transformar la pluralidad cultural. Esta, en el ideal nacional, tendría que construir una cultura mestiza como modelo de vida “superior”, justificando, así, a la asimilación cultural como vía de “redención del indio”, pero instalando formas duraderas de racismo, particularmente en el sistema educativo mexicano (Tipa, 2023; Baronnet y Velasco, 2021).

El antropólogo Manuel Gamio (1916), uno de los artífices del indigenismo de Estado, jugó un papel central con su influencia ideológica plasmada en el libro *Forjando Patria. Pro nacionalismo*, donde buscó legitimar una serie de prácticas estatales que procuraron inculcar curricularmente el mestizaje por encima de la sociedad subalternizada. Este texto es fundamental porque ilustra las ideas centrales del proyecto de nación que orientó, en parte, las políticas educativas de asimilación y nacionalismo del Estado mexicano hacia los pueblos indígenas en las décadas siguientes. Allí, se incluían posicionamientos sobre las lenguas minorizadas, la cultura nacional en singular y, por supuesto, la imposición de valores de la modernidad occidental. En estos momentos, incluso, no existían menciones sobre la población afromexicana, pues fue hasta mucho después que fueron reconocidas como personas de captura para la idea de nación multicultural.

Después de la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, las burocracias estatales de los diferentes órdenes de gobierno impusieron de manera amplia dichos dispositivos de poder, a través de la instalación de centros escolares que penetraron la mayoría de las regiones, predominantemente rurales, del país posrevolucionario (Maldonado, 2000). Buena parte del magisterio fungió como agente de producción y reproducción del sistema de diferenciación. En muchos casos, se apropió del currículo nacional y su agenda educativa diseñada por las burguesías históricas para fundamentar sus prácticas pedagógicas que proyectaron la cultura nacional en la niñez y juventud. Esto terminó, en varios sentidos, en la negación de las historias en plural, propició la eliminación de las lenguas originarias y, con ello, contribuyó a la reproducción del sistema de dominación que, en términos generales, compone la añeja doctrina de la escuela rural mexicana que buscaba el progreso como finalidad del proyecto de sociedad.

Si observamos el campo educativo actual, el proyecto político-ideológico que constituye el corazón de la escuela pública pareciera tener aún huellas del enfoque nacionalista. Las huellas se reproducen, a veces, de maneras sutiles e invisibles en las interacciones dentro de las escuelas y, en otras ocasiones, se reproducen de maneras disfrazadas, con discursos multiculturales, inclusivos e interculturales, a través de políticas y reformas educativas sexenales que dan continuidad al paradigma moderno/colonial de la sociedad dominante, con resultados tangibles en el presente. Para Stavenhagen (2013), este proyecto nacionalista, el cual continuaron gobiernos de distinta afiliación partidista, ha resultado equivocado, insuficiente e incompetente. Y eso se debe, en gran parte, a la tenaz resistencia de los pueblos originarios y a la enorme diversidad cultural que prevalece, a pesar de la ocupación de sus modos de vida, territorios e imaginarios.

La tensión existente entre el proyecto nacional y las culturas particulares que se materializa en el campo de la escuela pública puede interpretarse también como si la nación se hubiese fundado sobre tiempos heterogéneos. Chatterjee (2008) realizó una crítica interesante a la idea monolítica, homogénea y cerrada de nación y ciudadanía que domina la percepción sobre la historia, la identificación sociocultural y el carácter estático que

aparentemente tienen los sujetos subalternos en las sociedades que han vivido procesos de colonización. Sus estudios sobre la subalternidad en la India proporcionan elementos para examinar la racionalidad que opera en esta visión de la nación, promotora del propio capitalismo, pues sólo es una mirada parcial, evidentemente, de lo que constituye la sociedad mayoritaria. Es decir, la permanente intención por invisibilizar a aquellos pueblos y su política popular de que no se inscriben en los parámetros convencionales del pensamiento occidental.

Este planteamiento teórico propone virar la observación hacia aquellas resistencias populares al paradigma nacionalista. Con ello, el propósito de Chatterjee es indagar esos grupos sociales que no pueden imaginarse a sí mismos en un tiempo homogéneo como el que promueve el capitalismo y el Estado moderno. En estas experiencias situadas en contextos periféricos, alejados de la mirada vigilante de los centros de poder, es donde se establecen alternativas que se encarnan en la acción consciente de distintos actores sociopolíticos, pues “el espacio real de la vida moderna es una heterotopía” (Chatterjee, 2008, p. 62). El autor recupera el concepto de heterotopía que el filósofo Michel Foucault acuñó, primero desde una visión filosófica y luego arquitectónica, para interpretar aquellos espacios donde se desarrolla un conjunto de relaciones, prácticas y experiencias que se constituyen en la heterogeneidad y forman nuevos espacios. Bifurcaciones, incompatibles y discontinuas, que transforman la homogeneidad del discurso y del tiempo lineal.

Aunque Foucault trazó los elementos centrales en el prólogo de su libro *Las palabras y las cosas* (1966) y en una conferencia pública en un congreso de arquitectos, titulada, en español, *Los espacios otros* (1984), no desarrolló ampliamente el concepto en su obra, pero sí delineó aspectos que es necesario repensar. La apropiación que hace Chatterjee, aunque no es sobre el campo educativo, busca interpretar aquellos campos de la vida social donde proliferan ideas, prácticas y experiencias protagonizadas por grupos asimétricamente situados en las sociedades. Estos mantienen su posición crítica respecto a la contradicción entre universalismo y particularidades culturales, lo que continuamente permite resignificar y generar nuevas posibilidades a partir de lógicas propias.

En el fondo, esta interpretación puede ayudarnos a leer experiencias educativas como lugares otros, que no son sólo ideales, sino que surgen a través de la praxis de personas concretas que se distancian de la norma vigente del poder, como un “contra-espacio”, apuntaba Foucault. Esta es la diferencia con la utopía, para distinguir el carácter de lo realizable, lo posible, en tanto utopías localizadas, “lugares reales fuera de todos los lugares”, donde los lazos sociales abren la puerta a la disrupción (Larson *et al.*, 2014).

Desde nuestra perspectiva, uno de los múltiples espacios sociales donde puede emerger la heterotopía son aquellas escuelas donde se desarrollan experiencias socioeducativas alternativas a los principios hegemónicos de la escolarización. Donde se critican y debaten los contenidos oficiales y se abre paso a la construcción colectiva de saberes y haceres, más allá de lo permitido por los lineamientos oficiales. Muchas veces, estas experiencias son protagonizadas por educadores críticos, acompañadas por la gestión de los grupos locales, que se apropian de las escuelas en tanto espacios de organización social (Mercado, 1995). En este escrito, abordaremos el caso de la escuela primaria, federal, bilingüe y multigrado Mariano Matamoros, ubicada en la comunidad tseltal protestante de Monte de los Olivos. Comunidad desplazada, en 1996, del pueblo vecino de Aguacatenango, en el municipio chiapaneco de Venustiano Carranza. “La tierra de la marimba”, llamado desde la Colonia a 1934 como San Bartolomé de los Llanos, en la región de Los Altos de Chiapas.

En este lugar, la acción educativa de Bartolomé Vásquez, un profesor tsotsil (*Bats'i Kop*), hablante también de tseltal (*Bats'il K'op*), a quien a partir de ahora denominaremos Sembrador, provoca un modelo de aprendizaje basado en la suma de responsabilidades y comodidades. El objetivo es lograr la felicidad plena de la niñez a través del aprendizaje cooperativo, multilingüe e intercultural. A contracorriente de las prácticas habituales en esta zona escolar oficialista, esta experiencia de sujetos educativos que cooperan por una reformulación de la escuela pública muestra la fuerza transformativa del diálogo, la recreación constante del currículo oculto y la convergencia de una comunidad campesina comprometida con su educación formal, su maestro y su niñez en un contexto de desigualdades estructurales, características de la ruralidad mexicana.

Apunte metodológico

El presente artículo está escrito a tres manos, entre un antropólogo, un sociólogo y un maestro de telesecundaria. Los tres hemos estado involucrados de alguna u otra forma en la investigación empírica de la educación básica, en la defensa colectiva de proyectos alternativos, originados por las organizaciones en lucha, y, al mismo tiempo, en la crítica al colonialismo y al racismo del proyecto nacional. La convergencia para construir este ensayo está inspirada en nuestros diálogos sobre las otras educaciones, que hemos puesto en perspectiva con procesos educativos en localidades indígenas y no indígenas del estado de Chiapas y Michoacán (Baronnet, 2012; Colin, 2020). En estos lugares, hemos realizado estudios para documentar experiencias pedagógicas y, en simultáneo, hemos participado en la sistematización de proyectos políticos-educativos de los docentes sindicalistas críticos, que enarbolan alternativas en las primarias y telesecundarias, donde tienen incidencia política (Velázquez, 2017).

Basados en estas experiencias de trabajo empírico acompañando procesos de educación alternativa, los tres autores que aquí escribimos nos encontramos interpelados cuando vimos por primera vez, en 2018, el documental *El Sembrador* (100 min.), filmado por Melissa Elizondo, quien estuvo presente tanto en la escuela como en la comunidad tseltal de Monte de Olivos durante una década. La forma en la que el lenguaje cinematográfico expresa la posibilidad de otra educación en los marcos de la escuela pública nos motivó a utilizar el filme como una herramienta de discusión y análisis en nuestros espacios académicos y político-organizativos. Pronto, nos involucramos en la difusión y análisis del documental. Realizamos eventos de cine y conversatorios con estudiantes, docentes y público en general, con el propósito de ampliar la discusión sobre *El Sembrador* y las prácticas educativas alternativas, el currículo oculto, la vinculación comunitaria, así como sobre las lenguas indígenas en la escuela y el quehacer del educador comprometido.

Derivado de estas vivencias, el presente artículo es un ejercicio colectivo de articular una serie de reflexiones tomando como base la experiencia socioeducativa de *El Sembrador* que se plasmó en el documental, con elementos observados en un par de visitas de campo en la escuela del maestro Bartolomé, en la comunidad de Monte de los Olivos. A su vez, tratamos de pensar en su ilustre experiencia, tanto a nivel cotidiano como en su imagen plasmada en el documental, para destacar algunas reflexiones como un ejercicio de intersubjetividad entre docentes e investigadores educativos sobre dicha experiencia. Todo desde el supuesto hipotético de que la escuela *El Sembrador* se puede comprender como un espacio donde crece la heterotopía educativa, configurando formas alternas de hacer escuela que podrían inspirar más allá de Chiapas.

En este sentido, primero nos proponemos realizar una descripción del contexto del *Sembrador* donde emerge dicha experiencia y qué tipo de actores intervienen en la acción educativa. En segundo lugar, se vierten una serie de ideas para pensar en qué sentidos se construye la heterotopía en esta experiencia del sureste mexicano, donde hemos observado la producción de intersticios a las inercias escolares dominantes. Intentamos converger una mirada socioantropológica para comprender el sentido de la acción educativa del *Sembrador* y de otros educadores disruptivos y subversivos, para colocar en diálogo epistémico la construcción de alternativas, los cuales colocan centralmente el espacio escolar para la transformación social.

La escuela rural e indígena como irrupción heterotópica

Desde las primeras muestras cinematográficas que se realizaron de *El Sembrador* (Elizondo, 2018), un amplio público mexicano y extranjero ha recibido con entusiasmo y emoción el documental. En abril del 2019, el maestro Bartolomé nos confió, en el marco de la Muestra “Las otras educaciones en el cine”, que realizamos en la ciudad de Xalapa, Veracruz, que él pensaba que la película solo iba a llamar la atención de algunos profesores inquietos e investigadores de la educación “como ustedes”. Sin embargo, su protagonismo estelar junto al alumnado estuvo conmoviendo no solo en grandes y pequeños festivales de cines independientes, sino mucho más allá de círculos universitarios y centros de estudios educativos, congresos normalistas, colectivos de maestros democráticos y educadores populares. En efecto, con mucha sensibilidad, el registro audiovisual de la vida cotidiana en la escuela primaria, las relaciones entre niñas y niños, las palabras del docente y de egresadas y egresados ofrece al público cinéfilo un remarcable panorama de una experiencia educativa que parece

sumamente excepcional desde los ojos de quienes conocemos las inconsistencias e incongruencias de las relaciones pedagógicas comunes.

En el marco de una proyección del documental en la Convención Nacional de Escuelas Multigrado en abril del 2022, Bartolomé comentó que, en aquel año del 2015, su intención fue apoyar a la joven directora mexicana Melissa Elizondo en la realización de su documental para facilitarle un buen trabajo de titulación en la escuela de cine de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con este mismo ánimo y buena vibra, ha estado acompañando en esta última década la formación *in situ* de jóvenes investigadores de la educación, quienes lo visitaron, observaron, escucharon y filosofaron con él desde distintas instituciones del sur y centro del país, pero también de otras latitudes. Su mirada brilla mucho cuando se expresa con pasión y sapiencia, sobre todo cuando evoca su práctica pedagógica y recuerda lecciones aprendidas desde la autocrítica, la ética y la disciplina de trabajo.

La práctica pedagógica de Bartolomé es integral, dialógica, ecléctica, abigarrada, pragmática, creativa, coherente, comunitaria, cooperativa y artística-cultural. Su personalidad cincuentona es humilde y carismática. De origen campesino, muchas veces ha hecho referencia a las mujeres que lo rodean, como su esposa, sus hijas y su madre, a quien visita en la comunidad de El Paraíso, sitio donde creció antes de ser alumno de un viejo internado del Instituto Nacional Indigenista en la región de los Altos de Chiapas. Adquirió redes de complicidades a raíz de su trayecto formativo profesional en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en San Cristóbal de Las Casas, en las primeras generaciones de la licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria en el Medio Indígena, hace treinta años, y en múltiples talleres de capacitación, inclusive en Estados Unidos.

Bartolomé habita una escuela preescolar adscrita en sus inicios al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Después, se estableció con clave de primaria cerca del año 2000. Allí, El Sembrador es maestro atento y cultivado, que piensa en voz alta, pregunta mucho y fomenta el aprendizaje entre niñas y niños de diferentes edades en el mismo salón rectangular de clases. A menudo juega, canta, experimenta, organiza bailables, talleres musicales, lúdicos, gastronómicos, ecológicos, científicos, agropecuarios; cada uno de ellos desde un profundo sentido de respeto al conocimiento propio y espiritual. El currículo vivido en la escuela dista de asemejarse al currículo prescrito en la normatividad institucional dominante: las niñas y niños autogestionan buena parte del funcionamiento escolar, el comité de educación está en permanente acción, los horarios son extendidos, los grados borrados, las instalaciones amplias y cómodas, las calificaciones inútiles y la matrícula dilatada. Las niñas y los niños de edad preescolar demuestran hasta hoy el deseo de participar como “oyentes” en el “salón del maestro” (*sic*).

En cerca de tres décadas, Bartolomé ha adquirido prestigio y autoridad en la comunidad, donde a veces es considerado como una persona “santa”, un guía en términos de valores, sin, por lo tanto, habitar en la comunidad ni pertenecer a la religión local. Las voces infantiles que asisten a la escuela tienden a resonar al unísono para responder a preguntas, entonar un canto o echar una porra en lengua tseltal. Para alguien que se escolarizó en la educación pública durante toda su vida, como quienes escribimos este artículo, pueden sorprender un poco las libertades de interacción, expresión y circulación de los alumnos de forma tan relajada. Esto tiene que ver con las maneras y las experiencias con las que los alumnos más grandes acompañan el aprendizaje de los más chicos en grupos, casi siempre sentados en círculo.

No obstante, la práctica educativa del maestro Bartolomé se sostiene en soledad, sin mucha relación de cooperación con otros colegas de las zonas de supervisión cercanas, ni con profesores de educación comunitaria, secundaria ni preparatoria. Tampoco con la pequeña escuela zapatista, con murales coloridos en sus paredes, que se distingue a la vista cerca de la entrada de la comunidad católica de Aguacatenango, la cual ostenta en su centro una pequeña parroquia blanca que remonta a los tiempos de la Colonia. La identificación propia que hace Bartolomé de su trayectoria docente tiene que ver más con la idea de constructor que de sembrador. Lo dice por la gestión de la escuela, la coordinación de trabajos de la infraestructura escolar y por la

cambiante práctica educativa no hegemónica que construye con la participación activa de los otros sujetos educativos.

Uno de los resultados concretos de su “obra” es el perfil que han logrado sus egresados. Tienen una visión del mundo y las habilidades necesarias para lidiar con las desigualdades sociales para la población indígena, que llama la atención. El ejemplo del joven Abel Vázquez Méndez es notable, pues es el primer egresado de la primaria Mariano Matamoros que logró estudiar la licenciatura en pedagogía intercultural en la UPN, en la Ciudad de México. A partir de la difusión masiva del documental *El Sembrador*, otros jóvenes de la comunidad se han beneficiado con becas donadas por particulares que han hecho a la comunidad.

Horizontes de aprendizaje y algunas lecciones del Sembrador

Desde nuestra perspectiva, el Sembrador es un maestro de sabiduría popular, de lenguaje sencillo y profundo; cercano a las cosmovisiones y formas de vida comunitarias; su ética y compromiso con la educación pareciera ser el eslabón entre los educadores “apóstoles” de la escuela rural mexicana y los que están siendo modelados conforme a la subjetividad meritocrática. La formación integral del Sembrador: pedagógica, científica, artística, técnico-productiva y deportiva, había sido parte esencial de las escuelas formadoras de docentes como las Escuelas Normales Rurales, creadas a inicios del siglo veinte. Justo, esta formación integral es lo que les ha permitido a los educadores romper con la escuela gerencial y la educación fundamentalista para la capacitación en competencias y habilidades propias del capital humano.

Mientras que la educación gerencial se centra en el *homo economicus* y, por lo tanto, en la estandarización del educando para la atención de un sistema productivo y de consumo globalizado, el Sembrador, lejos de la competitividad, prioriza el desarrollo humano, la diversidad de su naturaleza, las múltiples potencialidades del sujeto cognitivo y la convivencia. Hace de lo que comúnmente se considerarían barreras cognitivas y contextuales, para llevar a cabo una buena educación, una oportunidad para construir comunidades de aprendizajes. Convierte las necesidades especiales, las diferencias de edades, la coexistencia de varias lenguas originarias y los roles de género en factores de diálogo, en elementos para aprender de lo común y lo diverso, en dispositivos que permiten superar la adversidad estructural por medio de la empatía.

Indudablemente, la experiencia que enseña El Sembrador marca una diferencia sustancial con los modelos de escuela marcial que disciplinan el cuerpo y la mente a través del currículo con castigo físico y emocional, de las paredes áulicas y los cercos perimetrales, de la normalización de comportamiento reprimido y sujeto a las reglamentaciones impositivas del sistema. Aquel modelo de escuela que piensa las materias del plan de estudios como parcelas del conocimiento disociadas de la complejidad del mundo y del ser, donde los libros de texto son cautiverios enciclopédicos de la verdad considerada absoluta y unívoca.

Asimismo, Bartolomé percibe el aprendizaje como la mediación con el mundo. Ahí, las posibilidades para conocer y comprender son inmensamente amplias: la comunidad, la parcela, el bosque, el sendero, el río, el hogar, la cocina, el patio escolar, la experiencia vivida o la pareidolia de las nubes en cielo. Todos estos elementos configuran los ambientes de aprendizaje que superan la cultura libresco del texto único, sin renunciar al conocimiento sistematizado en un libro ni al que se puede acceder por medio de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el documental, se presenta una escena que logra capturar, en apenas algunos instantes, el otro lado de la educación sujeta al reformismo neoliberal del siglo XX y a la organización de la escuela-empresa. La uniformidad de la apariencia, el cuerpo de los adolescentes reposando sobre los pupitres, aprensados en cajones escolares y quietos, frente a la educación televisada que sustituye la humanización dialógica por la relación automatizada entre el estudiante y una caja electrónica, como si estuvieran esperando el “milagro” del aprendizaje por aburrimiento. En contraposición, las diferentes formas de educar que muestra Bartolomé ejemplifica la labor de quien se dedica a la docencia sembrando sueños y esperanzas para encontrar la felicidad.

Esta misma racionalidad, basada en la televisación del aprendizaje bancario, pero simulando la escolarización en el hogar, es la que se promovió en el sistema remoto de la SEP, conocido como programa “Aprende en Casa”. Este fue implementado durante la pandemia y reconocido por el Consejo Nacional de Evaluación de la

Política de Desarrollo Social (CONEVAL) como “Buenas prácticas en el Uso de Resultados de Monitoreo y de Evaluación en el Ciclo de la Políticas Públicas 2020”. Sin duda, podemos decir que las mediciones paramétricas de los usuarios de correos electrónicos y de las “videoaudiencias”, que publicó la SEP como evidencia de éxito de “Aprende en Casa”, son herramientas imprecisas para reconocer procesos y resultados tangibles del aprendizaje. En realidad, las prácticas educativas de cientos de miles de maestros y maestras que harían una imagen nítida de buena educación, antes o durante el contexto de la pandemia, no han sido televisadas por los canales comerciales y pocas veces lo han hecho medios independientes. De tal suerte que reconocer la importancia del documental *El Sembrador* es un acto de justicia hacia las y los maestros que hoy siguen soñando que es posible educar ante cualquier adversidad.

En cierta medida, los cambios del paradigma educativo acontecidos con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), política educativa impuesta por el régimen político mexicano autodenominado como Cuarta Transformación, a través de proyectos situados desde lo comunitario, han sido posibles porque existen estos maestros desarrollando experiencias de autonomía curricular. Estas últimas no son simples prácticas de contenidos didácticamente contextualizados, sino que representan rupturas epistemológicas creativas sustentadas en cosmovisiones territoriales de la educación y ecologías de saberes localizados. Valdría la pena que la NEM aprendiera más de estas geopedagogías y sus ritmos de aprendizaje, para terminar de desprenderse de su escuela con sentido burocrático y productivista.

Así pues, sembrar la esperanza con la semilla de otra educación no puede ser entendido como un proceso idílico de buenas voluntades, en el que los educadores actúan guiados por convicciones personales de lo bueno y de lo malo. Se trata, más bien, de un acto de conciencia política, de un ideal de transformación materializado en un currículo para la libertad, la justicia, la soberanía, la emancipación, la comunalidad o la felicidad. Y en dispositivos tanto pedagógicos como didácticos que construyen lo que Immanuel Wallerstein (1998) llamó “utopística”; es decir, la utopía situada en la tierra, las posibilidades reales e históricas de otro mundo posible, lo que aquí nosotros definimos como heterotopía.

Entonces, lo colectivo, lo dialógico, el encuentro de las inteligencias sociales, la disertación de las diferencias, la búsqueda de los consensos, la negociación cultural y de los saberes, con las otras y los otros maestros, con las familias, los actores políticos y culturales cercanos al contexto de la escuela, son fundamentales para que toda una comunidad de aprendizajes construya y se apropie de un proyecto educativo horizontal para el bien común. En suma, otra educación es planeación colectiva de la conciencia política y pedagógica, donde las transformaciones inmediatas y las de largo plazo confluyen de manera simultánea y en el mismo sentido. No son primero los cambios mínimos, aplazando los más profundos para después. No tenemos tiempo para la larga duración si nuestras acciones no se sitúan en el contexto de la emergencia ecológica y humanitaria que ha sido consecuencia de la crisis sistémica del capitalismo.

La experiencia del Sembrador como heterotopía

Es preciso señalar que las reformas a las escuelas formadoras de docentes han caído en un profundo abismo del que apenas están intentando salir: despedagogización del magisterio, implementación de visiones pragmáticas y economicistas de la educación. En el ámbito docente de la profesionalización y formación continua, no se perciben cambios sustanciales, el mérito continúa socavando las raíces históricas y la identidad colectiva del maestro ligado a los proyectos sociales y populares. Es por esto que ha sido necesario recrear la mística del maestro pueblo, pero, además, crear espacios para formarse en la autonomía, reconociendo las pedagogías de los movimientos sociales, del pensamiento crítico y la tradición indoamericana. En ellos, se encuentran las teorizaciones y los horizontes de las educaciones populares vinculadas a las luchas por la liberación nacional, a la reforma agraria contra el agronegocio, a la defensa del territorio, por la recuperación de las fábricas, con los feminismos y las nuevas masculinidades, con los afrodescendientes y por el derecho a la educación pública y la democratización del país.

Las prácticas educativas como las que demuestra *El Sembrador* se pueden interpretar como planteamientos socioeducativos que subvierten el sentido normativo de la escuela: la no directividad de la escolarización

hegemónica basada en el maestro-alumno como relación de subordinación; el descentramiento del aula; la forma de vincular conocimientos del contexto con el currículo prescrito; la ruptura de jerarquías del saber, donde la voz del docente es la única que vale. En este tipo de apuestas, la intencionalidad es el bienestar para la mejora integral de cada ser humano que transita por una institución educativa.

Cada una de estas luchas, locales y globales al mismo tiempo, permiten que el currículo para la emancipación no se elabore desde la metafísica del pensamiento crítico. Por ejemplo, la defensa del territorio implica desaprender que existen recursos naturales para el desarrollo económico, que la geografía es un espacio inerte en el que se estudian las divisiones políticas de los estados nacionales o las características descriptivas del espacio territorial y que este se encuentre separado de la cultura y de la historia, que la tierra es nuestra y no nosotros de ella. Nos obliga a desaprender la filosofía occidental de la superioridad del hombre, del progreso, del *zoon politikon* y a comprender más las cosmovisiones indígenas sobre la vida comunal. Por un lado, la cultura vertical, credencialista, burocrática y gerencial de la escuela garantiza el ordenamiento y la disciplina de los cuerpos y las mentalidades en las sociedades de control. Por otro lado, la transferencia de conocimientos, habilidades y ambientes de aprendizaje a las empresas tradicionales o las que demandan nuevas potencialidades para el emergente trabajo precario disfrazado de “autonomía”. En su lugar, educadores como El Sembrador parten de una cultura escolar asamblearia, horizontal, de democracia participativa y respeto a la pluralidad, de la escuela como la casa de todos y todas para el diálogo de saberes y la atención a los problemas comunes.

Desde nuestra perspectiva, la escuela no enseña para después. En ella, se aprende la vivencia diaria de la cultura popular, la soberanía alimentaria, la democracia protagónica, la economía solidaria, la diversidad de género, la salud integral, la alegría del cuerpo y la mente libre. No obstante, la pedagogía del capital encontró la manera de presentar un lenguaje y unos medios para que las competencias y habilidades, cognitivas y no cognitivas de los estudiantes, se conectaran a través de proyectos educativos, ambientes virtuales del aprendizaje desde casa o la escuela, con las nuevas cadenas globales de valorización y consumo de las mercancías. De esta forma, la educación se adapta a la precariedad y a la inestabilidad del trabajo, así como a la dictadura de la vigilancia digital o supervisión impersonal del proceso productivo de la ganancia.

La forma que adopta la educación popular difiere de una escuela de plataformas virtuales que carece de taxonomías de aprendizaje porque fueron diseñadas para el ámbito empresarial, que alfabetiza en el consumo de aplicaciones digitales, que enseña con metodologías en el emprendimiento como forma de precarizar el trabajo y la producción, responde al *reseteo* que el capitalismo informático aceleró desde la pandemia, una economía dependiente de la tecnología digital. Derivado de esto es que vemos cómo El Sembrador reivindica la territorialidad de su proyecto educativo y, en él, la acción transformadora económica, cultural, política y del medio ambiente, siempre en conexión con las comunidades indígenas en contextos rurales; porque, en ella, es viable encontrar, lejos del aislamiento del contexto nacional y mundial, la expresión localizada de los problemas globales y el compromiso con la búsqueda de soluciones y emancipaciones. Estos aspectos son combatidos a través de procesos educativos populares protagonizados por colectividades en torno a la escuela, inspirados en los planteamientos de programas alternativos que promueven currículos dialécticos acorde a cada contexto local.

Desde nuestra perspectiva, uno de los mayores retos que enfrentan las experiencias emancipatorias colectivas e individuales, como la que hemos discutido, tiene que ver con la necesidad de revolucionar las estrategias de educación popular que fueron pensadas en el siglo XX para liberarse de la explotación campesina y fabril. Pero que, en la actualidad, no son las más adecuadas, puesto que los sistemas de control ideológico, neuronal y de los cuerpos se despliegan en una guerra de campo abierto, a través de dispositivos tecnológicos personales capaces de conectar, al mismo tiempo, la hiperexplotación física de los taller textiles, la extracción de agua o litio y el trabajo de las maquilas con las plataformas digitales que, en simultáneo, son medios de producción de mentalidades insumisas.

Conclusiones

La multiplicidad de experiencias educativas alternativas situadas en espacios concretos, donde cohabitan maestros, estudiantes y comunidad en general, pueden ser entendidas como microrrealidades sociohistóricas que tenemos que entender a partir de los sentidos que se construyen en su composición local. En general, las heterotopías producen intersticios en los márgenes de la normatividad del Estado, donde se configuran estrategias didácticas, pedagógicas y culturales que, al mismo tiempo que resisten a los ritmos de la escolarización hegemónica, también buscan subvertir los proyectos políticos e ideológicos que subyacen a la escuela en su afán integracionista. En innumerables ocasiones, estas prácticas educativas, desde el espacio escolar o más allá, ocurren sin que existan etiquetas precisas para clasificar y denominar ciertas acciones, pero albergan componentes emancipadores muy significativos.

Lo que destacamos es la relevancia de la propia praxis; es decir, las acciones con sentido práctico inherente que se politiza al momento de la reflexión y el quehacer colectivo entre sujetos educativos en campos históricamente situados. En el caso de la escuela del Sembrador, a la que hemos hecho referencia a lo largo del texto, la iniciativa proviene de un docente bilingüe comprometido con un enfoque distinto al de la educación bancaria. Su búsqueda apela a un nuevo sentido de vivir la niñez en la escuela; es decir, transformar el carácter ontológico del sujeto educativo para avanzar en el horizonte de la felicidad no hegemónica.

Sin embargo, transformar la escuela, entendida como modelo de producción y reproducción del orden social y de sus desigualdades inherentes, es una tarea compleja que requiere más que sólo iniciativas personales porque su impacto puede ser limitado. Uno de los elementos para repensar tiene que ver con que, para impulsar una transformación política y pedagógica “desde abajo”, que realmente critique las políticas de Estado en materia de educación y altere los flujos de diferenciación y segregación dominante, se requiere un proyecto político explícito que fundamente los procesos educativos hacia una democratización de la propia escuela y de los conocimientos que se construyen en ella. Esto propicia que las finalidades sociales y políticas que busca cada alternativa educativa tienen que estar necesariamente ligadas a una discusión colectiva, a un consenso, donde se valore la visión de cada uno de los actores que intervienen en el trabajo escolar, sin privilegiar y ni jerarquizar la voz de alguno en particular. Con ello, hemos aprendido la importancia del empoderamiento de las propias comunidades escolares en la elección de sus destinos socioeducativos sin seguir directrices exógenas a sus realidades locales.

En suma, debilitar o desmontar las jerarquías de la escolarización hegemónica, con el respaldo de la colectividad, más allá del desafío individual, contribuye a disputar también las epistemes que se ponen en juego en el espacio escolar, lo que posibilita la emergencia de otras educaciones, en las cuales se generen puentes con los conocimientos de la cultura comunitaria, la etnicidad y el territorio (Jiménez y Sánchez, 2020; Castillo, 2023). Sin la intención de idealizar las experiencias y sus actores, creemos que la heterotopía de la escuela de *El Sembrador* puede contribuir a la discusión de pedagogías latinoamericanas, a imaginar formas alternativas de hacer escuela y de gestionar el control cultural sobre ella. Es obvio que habrá contradicciones y retos que, incluso, superen las posibilidades reales de los docentes, pero estos pueden ser afrontados por parte de los sujetos que transitan por la institución educativa, siempre y cuando tengan presente que la escuela, en tanto dispositivo de socialización, aún puede servir a los intereses de la comunidad para el fortalecimiento de aquellos objetivos acordados por quienes son parte de la trama escolar.



De la Serie Otros Mundos, acuarela. María José Pérez

Referencias bibliográficas

- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas*. Ediciones Abya-Yala.
- Baronnet, B. y Velasco, S. (2021). Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12586>
- Castillo, E. (2023). La escuela herida. Etnoeducación afrocolombiana, memoria del conflicto y construcción de paz. En E. Peters y M. Pardo (Eds.), *Educación política. Debates de una historia por contar* (pp. 159-172). Instituto Colombo-Alemán para la paz (Capaz), Centro de Investigación y Educación Popular/Programa para la Paz.
- Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Siglo XXI.
- Colin, A. (2020). Resistencia y apropiación de la escuela: estrategias político-educativas del sindicato magisterial mexicano. *Runas. Journal of Education and Culture*, 1(2), 44-55. <https://doi.org/10.46652/runas.v1i2.22>
- Elizondo, M. (Directora). (2018). *El Sembrador* [Película]. Centro Universitario de Estudios Cinematográficos.
- Foucault, M. (1984). Los espacios otros. *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 46-49.
- Foucault, M. (2022). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Gamio, M. (1916). *Forjando patria. Pronacionalismo*. Porrúa.
- Jiménez, Y. y Sánchez, J. C. (2020). Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: una relación que discutir. *De prácticas y discursos*, 9(13), 1-24.
- Larsson, H., Quennerstedt, M. y Öhman, M. (2014). Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135-150.
- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Mercado, R. (1995). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana* (pp. 58-86). Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-54). Fondo de Cultura Económica.
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En B. Baronnet y M. Tapia (Eds.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 23-48). U, CRIM-UNAM.
- Tipa, J. (2023). Las formas elementales del racismo en el contexto educativo en México. *Ciencia y Educación*, 7(2), 77-87. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp77-87>
- Velázquez, L. (2018). Movimiento magisterial: entre la crisis de gobernabilidad y la rebelión inconclusa. *El Cotidiano*, 207(33), 53-62.
- Wallerstein, I. (1998). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. Siglo XXI.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153180877006>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Alberto Colin Huizar, Lev Moujahid Velázquez Barriga,
Bruno Baronnet

**La heterotopía escolar y El Sembrador. Reflexiones sobre
las otras educaciones**

**School heterotopia and El Sembrador. Reflections on
other educations**

**A heterotopia escolar e O Semeador. Reflexões sobre
outras educações**

Praxis Educativa (Arg)

vol. 29, núm. 1, p. 1 - 14, 2025

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290106>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**