



Agroecología y La Vía Campesina II. Las escuelas campesinas de agroecología y la formación de un sujeto sociohistórico y político¹

Agroecologia e a Via Campesina II. As escolas camponesas de agroecologia e a formação de um sujeito sócio-histórico e político

Agroecology and La Vía Campesina II. Peasant agroecology schools and the formation of a sociohistorical and political subject

Peter Michael ROSSET^{1,2,3,4*}, Valentín VAL¹, Lia Pinheiro BARBOSA⁵, Nils McCUNE⁶

¹ El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México;

² Profesor BPV-FUNCAP del Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil;

³ Profesor Colaborador del Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), Universidade Paulista (UNESP), São Paulo, SP, Brasil;

⁴ Profesor visitante, Social Research Institute (CUSRI), Chulalongkorn University (Chula), Bangkok, Tailandia.

⁵ Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil.

⁶ University of Vermont (UVM), Burlington, VT, EUA.

* E-mail de contacto: prossset@ecosur.mx

Artículo recibido en 5 de junio de 2021, publicado en 30 de noviembre de 2021.

¹ Este artículo fue publicado originalmente en inglés en: Rosset, P.; Val, V.; Barbosa, L. P.; McCune, N. Agroecology and La Via Campesina II. Peasant agroecology schools and the formation of a sociohistorical and political subject. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 43(7-8), 895-914, 2019.

RESUMEN: La masificación o escalamiento de la agroecología campesina y la construcción de la soberanía alimentaria requieren transformaciones profundas, que solo un sujeto político colectivo, crítico y consciente de sí mismo puede lograr. El movimiento campesino global La Vía Campesina (LVC), en su expresión en América Latina, la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), emplea la formación política y agroecológica como un dispositivo que facilita la emergencia de un sujeto sociohistórico y político: el *campesinado agroecológico*, diseñado para la transformación de los sistemas alimentarios en todo el mundo. En este ensayo se examinan las prácticas pedagógicas y filosóficas utilizadas en las escuelas y los procesos de formación agroecológica campesina de LVC y la CLOC, así como la forma en que se conjugan como dispositivo para la mediación territorial y pedagógico-educativa para la reterritorialización agroecológica.

Palabras clave: La Vía Campesina; CLOC; agroecología; educación; masificación.

RESUMO: A massificação ou escalamento da agroecologia camponesa e a construção da soberania alimentar requerem profundas transformações, que somente um sujeito político coletivo, crítico e autoconsciente pode alcançar. O movimento camponês global a Via Campesina (VC), em sua expressão latino-americana, a Coordenadoria Latinoamericana de Organizações do Campo (CLOC), emprega a formação política e agroecológica ou a capacitação como um dispositivo que facilita o surgimento de um sujeito sociohistórico e político: o campesinato agroecológico, concebido para a transformação dos sistemas alimentares em todo o mundo. Neste ensaio são examinadas as práticas pedagógicas e filosóficas utilizadas nas escolas e processos de formação agroecológica camponesa da VC e CLOC, assim como a forma como se unem como um dispositivo de mediação territorial e pedagógico-pedagógica para a reterritorialização agroecológica.

Palavras-chave: Via Campesina; CLOC; agroecologia; educação; escalamento; sujeito político.

ABSTRACT: Scaling up of peasant agroecology and building food sovereignty require major transformations that only a self-aware, critical, collective political subject can achieve. The global peasant movement La Vía Campesina (LVC), in its expression in Latin America, the Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), employs agroecology and political training or formation as a dispositive or device to facilitate the emergence of a sociohistorical and political subject: the *agroecological peasantry*, designed to be capable of transforming food systems across the globe. In this essay, we examine the pedagogical philosophies and practices used in the peasant agroecology schools and training processes of LVC and CLOC, and how they come together in territorial mediation as a dispositive for pedagogical-educational, agroecological reterritorialization.

Keywords: La Vía Campesina; CLOC; agroecology; education; scaling; political subject.

1. Introducción

En un ensayo complementario (Val *et al.*, 2021) sostenemos que los procesos de campesino a campesino (PCaC), tal como se desarrollan dentro del movimiento campesino global La Vía Campesina (LVC), funcionan como un complejo *dispositivo*

orientado a forjar un sujeto sociohistórico y político transnacional: el *campesinado agroecológico*, capaz de liderar grandes transformaciones – incluyendo pero no limitándose a la masificación, territorialización o escalamiento de la agroecología campesina– en el sistema agroalimentario mundial y sus manifestaciones localizadas en territorios

específicos alrededor del mundo². En el presente texto profundizamos en las escuelas campesinas y procesos de formación en agroecología como un dispositivo específico dentro de los más amplios procesos de campesino a campesino (CaC) orientados a la transformación.

En este ensayo se examinan los principios filosóficos y las prácticas subyacentes al dispositivo constituido por las escuelas de agroecología campesina y los procesos de formación de LVC en América Latina de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), esto es, la articulación continental de organizaciones miembro de LVC. En la primera sección se revisa la relación entre educación, soberanía alimentaria y masificación de la agroecología. Luego se aborda cómo, desde la perspectiva de LVC y la CLOC, la construcción de soberanía alimentaria y la masificación de la agroecología requieren de la conformación de un sujeto sociohistórico y político colectivo y crítico capaz de lograr esas grandes transformaciones, y el papel que la educación –específicamente la impartida en las escuelas de agroecología campesina y en los procesos de formación– desempeña como dispositivo concreto que posibilita forjar ese sujeto. Posteriormente, se examinan las filosofías pedagógicas que sustentan estos procesos y escuelas, para luego revisar algunas de sus prácticas pedagógicas. Esto nos lleva a una discusión sobre los mediadores pedagógicos relacionados con el *territorio* como elemento clave dentro del dispositivo mayor. Para finalizar

el ensayo, presentamos algunas reflexiones sobre la *reterritorialización* educativo-pedagógica.

2. Educación, soberanía alimentaria y masificación de la agroecología

Es posible constatar un creciente interés por la relación entre educación, agroecología y soberanía alimentaria, incluso más allá de LVC (Meek, 2015; Meek & Tarlau, 2015; Meek *et al.*, 2019). Ello es alentado por el reconocimiento de que una transformación de los sistemas alimentarios y agrícolas en gran escala, basada en el empleo de métodos y principios agroecológicos, solo es posible cuando la alimentación y la agricultura se convierten en cuestiones políticas en torno a las cuales la sociedad construye un nuevo consenso. Los ampliamente documentados efectos negativos ocasionados por las tecnologías de la revolución verde, la consolidación industrial y el monopolio de las semillas, los cereales y la tecnología, aunados a los sistemas de comercio mundial que conciben los alimentos y toda la naturaleza como meras mercancías, apuntan a un futuro de la alimentación y la agricultura distinto al modelo agroindustrial/extractivista actualmente dominante. En todo el mundo, campesinos/as, pastores, pescadores y pueblos indígenas, se están organizando para resistir el acaparamiento de tierras y de aguas, los megaproyectos y las injusticias climáticas. Los movimientos de campesinos sin tierra, o con tierras

² Utilizamos el término *dispositivo* en el sentido, en primer lugar, de mecanismo de poder alternativo y contrahegemónico desarrollado para contrarrestar las tecnologías de poder y las estructuras de opresión de las sociedades “disciplinarias” o “de control” (Foucault, 1992; 2000; Deleuze, 2006; Bussolini, 2010), transformadas hoy en sociedades de control; y en segundo, de un artefacto multidimensional o mecanismo para ensamblar diferentes prácticas, discursos y representaciones interrelacionados que se ponen en juego para una acción colectiva específica (Val *et al.*, 2021).

escasas, exigen una reforma agraria popular, basada en la redistribución de la tierra, en un enfoque territorial de las políticas públicas y en un compromiso del Estado con los sistemas alimentarios locales sostenibles (LRAN *et al.*, 2018). La diversidad de resistencias a la dominación corporativa de la alimentación y la agricultura se refleja en el mosaico de iniciativas educativas realizadas *por y para* los movimientos rurales populares que luchan por la soberanía alimentaria (Batista, 2014; Meek *et al.*, 2019).

A nivel internacional, la agroecología ha surgido como una concepción pedagógica medular, como un dispositivo utilizado por los movimientos sociales que entienden que la agroecología tiene dimensiones intrínsecamente feministas, anticoloniales y de lucha de clases (Val *et al.*, 2021). En contraposición a otras versiones de agricultura alternativa, por ejemplo, la orgánica, la biointensiva y la permacultura, que tienden a *extenderse* desde fuentes exógenas, LVC concibe la agroecología como endógena, como “la recuperación de nuestros conocimientos ancestrales” (LVC, 2013; Rosset & Altieri, 2012). El escalamiento y la expansión de la agroecología se ha convertido en uno de los principales objetivos de las organizaciones sociales rurales que forman parte de La Vía Campesina (Rosset & Martínez Torres, 2012; Rosset, 2013; Rosset & Altieri, 2017; Mier y Terán *et al.*, 2018; Val *et al.*, 2021). Simultáneamente, en los últimos años diversas instituciones, Estados y corporaciones transnacionales han manifestado un creciente interés por la agroecología. Hoy el tipo, objetivo y protagonistas de la agroecología se encuentran en disputa (Giraldo & Rosset, 2017) entre los intereses de sectores concentrados de capital y el agronegocio para “pintarse de verde”, y entre

las grandes mayorías de pequeños productores de alimentos (Giraldo & Rosset 2017; Rosset & Altieri, 2017; McCune & Sánchez, 2019).

Para LVC, la agroecología es una agricultura realizada por un sujeto sociohistórico y político, esto es, el campesinado, el cual se encuentra profundamente vinculado a territorios concretos y a la construcción de la soberanía alimentaria a nivel local o nacional. Como señalan Mier y Terán *et al.* (2018), la expansión de esta agricultura no depende nada más de la implementación de prácticas agroecológicas, sino también del éxito de los esfuerzos formativos y educativos del movimiento, encaminados a forjar cuadros de pensadores críticos que entiendan sus acciones colectivas en el marco de los sistemas alimentarios y creen capacidad de movilización para luchar por la reforma agraria y la defensa territorial, construyendo procesos agroecológicos (McCune *et al.*, 2016; 2017; Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b; Val *et al.*, 2021). La cuestión general sobre cómo escalar la agroecología es objeto de debate en la literatura (Von der Weid, 2000; Altieri & Nicholls, 2008; Rosset & Altieri, 2017; Mier y Terán *et al.*, 2018); nuestros argumentos apoyan las posiciones de Holt-Giménez (2001; 2006) y Rosset (2015), quienes afirman que las metodologías sociales de base son las formas más eficaces, y la de Altieri (2009), quien indica que los movimientos sociales rurales son claves en el proceso de escalamiento. Rosset & Altieri (2017), por su parte, señalan que, para masificar la agroecología, es necesario superar varios obstáculos: el acaparamiento, privatización y concentración de tierras; la pérdida y la falta de conocimientos apropiados; las barreras ideológicas y educativas impuestas por el sistema educativo dominante; la falta de tejido social y organizativo

en muchos territorios; el déficit de apoyo a las transiciones; el sesgo de las políticas públicas agrícolas hacia el monocultivo convencional y las agroexportaciones; y la ausencia de mercados alternativos. Y para superar los obstáculos que se interponen es necesario organizarse y movilizar la acción colectiva organizada. Solo las organizaciones fuertes pueden ejercer presión de manera fructífera y sistemática para cambiar las políticas y recuperar territorios. El mismo principio se aplica a la modificación de los planes de estudio y a la construcción de procesos horizontales eficaces para el intercambio de conocimientos sobre prácticas agroecológicas (Barbosa, 2017; Rosset & Altieri, 2017; Mier y Terán *et al.*, 2018; Val *et al.*, 2021).

En este sentido, no debe sorprender que la experiencia acumulada por los movimientos sociales rurales y las organizaciones campesinas indique que el grado de organización –que los movimientos sociales llaman *organicidad*– y el uso de metodologías sociales horizontales con pedagogías constructivistas basadas en la participación activa y protagónica del campesinado, sean factores fundamentales para el escalamiento de la agroecología. Los PCaC y las escuelas de agroecología dirigidas por organizaciones campesinas ejemplifican estos principios (Rosset *et al.*, 2011; Machín Sosa *et al.*, 2011; Rosset & Martínez-Torres, 2012; Val, 2012; McCune *et al.*, 2014; Rosset, 2015a; Barbosa & Rosset 2017a; 2017b; Khadse *et al.*, 2017; Mier y Terán *et al.*, 2018; McCune & Sánchez, 2019; Val *et al.*, 2021).

Los movimientos sociales rurales están generando activamente procesos educativos agroecológicos. LVC, sus secretarías regionales y sus organizaciones miembro han creado escuelas campesinas y procesos educativos basados en la agroecología en África: Zimbabue, Malí, Mozambique y Níger, entre otros; Asia: Indonesia, Corea del Sur, Tailandia, India, entre otros; Europa: España, Italia, Francia y Bélgica, entre otros, y las Américas: Canadá, Nicaragua, Paraguay, Venezuela, Chile, Brasil y Colombia, entre otros³. Dichas escuelas y procesos revelan una gran diversidad que abarca lo mismo la educación escolar formal –desde la escuela secundaria hasta la educación superior– que las capacitaciones campesinas y las escuelas sin muros de CaC. En la Tabla 1 se exponen a manera de ejemplo cuatro escuelas de América Latina y su relación con los procesos territoriales de construcción e intercambio de conocimientos.

Asistimos, especialmente en América Latina, a una verdadera efervescencia de propuestas, enfoques, metodologías y prácticas en la formación agroecológica (Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b; Batista, 2014). Los movimientos sociales parten de una acumulación teórica y práctica de formación *política* emancipadora, incorporando aportes de la educación popular y la autónoma, del concepto de intelectuales orgánicos, y de la visión de la “nueva mujer” y el “nuevo hombre” en la construcción de procesos formativos en agroecología (Guevara, 1965; Stronzake, 2013; Barbosa, 2015b, 2016, 2017; McCune & Sánchez, 2019).

³ Las afirmaciones no citadas provienen de las observaciones empíricas de los autores, ya que todos han acompañado en diversos grados a LVC, la CLOC y/o a sus organizaciones miembro.

TABLA 1 – Características de cuatro escuelas de LVC en América Latina.

Nombre de la escuela	Centro Nacional de Capacitación “Níceto Pérez”	Escola Nacional “Florestan Fernandes”	Instituto Agroecológico Latinoamericano “Paulo Freire”	Escuela Obrera Campesina Internacional “Francisco Morazán”
Organización/País	ANAP/Cuba	MST/Brasil	Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior y LVC/ Venezuela	ATC/Nicaragua
Proyección geográfica	Nacional	Nacional, internacional	Hemisférica (América Latina)	Nacional, regional (América Central)
Tipo y escala de coordinación	Director académico, nacional	Coordinación político-pedagógica (CPP), nacional	CPP, continental	Director académico para los cursos nacionales, CPP regional para los cursos regionales de LVC
Oferta educativa	Cursos, cursos de certificación y eventos	Cursos, cursos de certificación y eventos	Programa Universitario de Ingeniería Agroecológica (5 años)	Cursos, cursos de certificación y eventos
Estructuras didácticas	Conferencias, trabajo en grupo	Encuentros, seminarios	Clases productivas teóricas y prácticas	Trabajo en grupo y talleres prácticos
Perspectivas de aprendizaje	Formación de cuadros a nivel nacional	Formación de cuadros a nivel internacional	Formación de cuadros agroecológicos a nivel continental	Desarrollo de la capacidad laboral, formación de cuadros a nivel regional
Función de la agroecología	Primaria, pero como método social, no como prácticas productivas	Secundaria, pero presente en el contenido de aprendizaje	Primaria, como prácticas productivas y objeto de reflexión colectiva	Secundaria, pero presentada como contenido de aprendizaje
Vínculos con procesos territoriales	Fuerte	Fuerte	Débil	Fuerte
Formación de educadores populares	Sí	Sí	No	Sí
Respuesta a la necesidad de crear oportunidades educativas para la juventud rural	No	Sí	Sí	Sí

FUENTE: McCune, 2017.

3. La conformación de un sujeto colectivo

Uno de los principales objetivos de los procesos descritos arriba es formar un sujeto político colectivo –el campesinado agroecológico– capaz de movilizar conciencias, recursos y procesos tanto hacia la masificación de la agroecología como hacia el proyecto político más amplio de transformación del sistema alimentario, de las condiciones de vida en el campo y en las periferias urbanas, así como de las desigualdades sociales, de género y de clase en la sociedad en general (Desmarais, 2007; Borrás *et al.*, 2008; Barbosa, 2015b; 2016; Val *et al.*, 2021). No es posible separar la agroecología de los objetivos más amplios de transformación social. En el ámbito de los proyectos políticos articulados, la educación y la agroecología ocupan un lugar cada vez más central en el trabajo propositivo de estos movimientos sociales, en tanto elementos indispensables en la creciente disputa territorial con el capital transnacional y las políticas del Estado neoliberal (Rosset & Martínez-Torres, 2012; Val *et al.*, 2021). La CLOC, en particular, ha consolidado un proyecto educativo-político de formación y de articulación de experiencias agroecológicas locales, nacionales, regionales y continentales (Batista, 2014; Barbosa & Rosset, 2017a).

Hay dos formas sencillas de entender este proceso político-educativo hemisférico. Por un lado, los movimientos populares utilizan los procesos educativos para comprender mejor su propio trabajo y desarrollar así su capacidad de autocrítica, construir nuevas estrategias y sistematizar las lecciones mediante el *diálogo de saberes* (Stronzake, 2013; Martínez-Torres & Rosset, 2014; Román & Sánchez, 2015). En este sentido, la educación, la organización y la acción

son tres elementos interrelacionados de la praxis. Por otra parte, al construir sus propios procesos de educación, los movimientos están creando una alternativa real al sistema educativo convencional, que reproduce las formas de pensar de la cultura dominante (McCune *et al.*, 2016; Barbosa, 2017). Como tal, el sistema educativo construido por los movimientos cuestiona el significado de las cosas definido por los sistemas coloniales, patriarcales y capitalistas. Desaprender, resignificar y reimaginar son capacidades necesarias para desarticular la hegemonía del capital que amenaza al planeta (Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b).

4. Fundamentos filosóficos de las nuevas pedagogías campesinas político-agroecológicas

LVC y la CLOC han vislumbrado qué tipo de formación agroecológica se requiere para fortalecer sus organizaciones, los vínculos entre ellas y el escalamiento de la agroecología como parte de la construcción de la soberanía alimentaria (Barbosa & Rosset, 2017a; Val *et al.*, 2021). Por su parte, los movimientos sociales campesinos están desarrollando su propia pedagogía agroecológica, inspirada por el educador y filósofo Paulo Freire (1970; 1973), en articulación con elementos de la territorialidad (Stronzake, 2013; Meek, 2014; 2015; McCune *et al.*, 2014, 2017; Hernández & Naranjo, 2014; Rosset, 2015 Rosset & Martínez-Torres, 2016; Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b; Mier y Terán *et al.*, 2018). Varios ejes filosóficos recorren la teoría y la práctica pedagógica seguidas por LVC y la CLOC, los cuales resumimos en la siguiente sección.

4.1. Educación del campo

El primero de tales ejes proviene en gran medida de Brasil, aunque su influencia se ha extendido continentalmente a través del PCaC. En este país, la praxis política de las organizaciones campesinas se transformó a partir de la creación de un concepto educativo que articula el proceso formativo de los sujetos sociohistóricos y políticos con una dimensión pedagógica de la lucha (Barbosa, 2017). Un ejemplo paradigmático en el que se expresa es en lo que se denomina *educación de y para el campo* (EdC) (*Educação do Campo*), que, esencialmente, constituye una síntesis de la apropiación de la dimensión política de lo educativo y de lo pedagógico en el marco de la disputa política articulada por la lucha campesina (Barbosa, 2015b; 2017; Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b). La EdC surgió cuando el movimiento campesino cuestionó el contenido, el estilo y los métodos y contenidos pedagógicos de las escuelas públicas de las comunidades campesinas. En este sentido, se argumentaba que la escuela convencional hacía que los estudiantes se sintieran avergonzados de ser campesinos, no les enseñaba nada útil para la vida campesina y, básicamente, animaba a los jóvenes a emigrar a las ciudades. Ante este panorama, la propuesta de la EdC se desarrolló para que produjera exactamente lo contrario, y también para que incorporara un fuerte componente político, actuando como un dispositivo que permitiera forjar al campesinado como un sujeto sociohistórico y político, reivindicando la educación como un derecho de los pueblos rurales (Barbosa, 2013; 2015a; 2016; 2017; Barbosa & Rosset, 2017a; Val

et al., 2021). Ello suponía una crítica implícita a la educación formal rural ofrecida por el Estado, en la que se expresa un discurso urbano-céntrico que legitima la dicotomía urbano/rural:

Emerge un planteamiento del concepto de educación defendido por el movimiento campesino que esté visceralmente articulado a las especificidades socioculturales del campo, que sea articulador de un fortalecimiento identitario de los pueblos del campo y que viabilice una formación humana de carácter emancipatorio. Por tal razón, se propone pensar una educación en y del campo, es decir, de situar la categoría campo como eje articulador del concepto de educación en tanto proyecto educativo-político-cultural (Barbosa, 2013, p. 21).

La EdC pretende revertir el éxodo rural, colocando al campesinado y a su realidad sociocultural y política en el centro del proceso educativo, mediante una cogestión entre los movimientos sociales y el sector público que pone de relieve el fortalecimiento identitario y combina contenidos técnicos con la capacidad de comprender e interpretar el contexto de las comunidades rurales con el objetivo de transformar la realidad por medio de la acción colectiva (Caldart, 2008; McCune *et al.*, 2014; Meek 2015; Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b). Así, la agroecología está cada vez más presente en la praxis educativo-política de la EdC, en sus dimensiones epistémica, teórica y política. Los movimientos ven al campo como un territorio en disputa con el capital (Rosset & Martínez-Torres, 2012; Fernandes, 2015) y la consolidación de la agroecología campesina forma parte de su proyecto político y su praxis de resistencia (Barbosa & Rosset, 2017b; Ribeiro *et al.*, 2017).

4.2. *Pedagogía de la milpa*

Otro hilo y eje pedagógico propio de las organizaciones miembro con una cosmovisión indígena es de naturaleza descolonizadora y considera la educación agroecológica y política como un proceso que se halla presente:

[...] en la conciencia política de descolonización para las juventudes campesinas, indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Esta materialización de los espacios formativos y productivos de dignidad forma parte de una ofensiva amorosa, de mística revolucionaria, de humildad, de rescate de la vida comunitaria y de los métodos comunicativos ancestrales del cosmos; es una mirada desde la educación crítica de resistencia y de lucha popular para la liberación (LVC, 2016, s/p).

Podemos ver aquí una dimensión educativa de la lucha política en la defensa del territorio y de una matriz agroecológica de producción constituyendo un proceso que articula la apropiación pedagógica de la intersubjetividad y de la racionalidad propios de la cosmovisión campesina e indígena en el ámbito de las comunidades. Las organizaciones campesinas indígenas de la CLOC en Centroamérica, por ejemplo, reconocen en el *Popol Wuj*, el antiguo texto maya, un referente para su praxis educativo-política, que se combina con el aprendizaje práctico agroecológico en lo que Barbosa denominó “pedagogía de la milpa” (Barbosa & Sollano, 2014; Barbosa, 2015a). La milpa es el sistema de cultivo tradicional de los campesinos mesoamericanos que se sustenta en el cultivo de maíz, frijol y muchas otras plantas. Así, la milpa representa tanto una referencia de la identidad indígena campesina como un lugar en el que tienen lugar procesos educativos

y formativos de niños y jóvenes en la experiencia concreta de la agroecología. La forma en que se ha apropiado y difundido el legado cultural, lingüístico y político del *Popol Wuj* expresa la conjugación de diferentes elementos en la recuperación y el fortalecimiento de la identidad sociocultural y la conformación de un sujeto histórico-político colectivo (Barbosa & Rosset, 2017a).

4.3. *Pedagogía del ejemplo y pedagogía de la experiencia*

La pedagogía del ejemplo es una praxis pedagógica constructivista propia del método CaC (Machín Sosa *et al.*, 2011; Val *et al.*, 2021), cuyo fundamento epistémico dialoga con la tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano, inspirador de concepciones y proyectos de educación, y sujetos educativos para un porvenir revolucionario. Las Revoluciones cubana y nicaragüense representan importantes fuentes que han estimulado muchas de esas organizaciones que las reconocen por la recuperación del *trabajo* como principio educativo (Castro, 1974), y por el debate teórico-político de la pedagogía del ejemplo del Che Guevara (Guevara, 2004).

La pedagogía del ejemplo fundamenta la elaboración e implementación de las metodologías CaC para la socialización horizontal del conocimiento e involucra la aplicación de metodologías sociales con el fin de construir procesos territoriales que tienen como propósito el escalamiento de la agroecología (Rosset, 2015; Val *et al.*, 2021). Escalamiento en el sentido de que sean muchas las familias que desarrollen una producción agrícola de matriz agroecológica, y que se expanda en términos de territorio y de sujetos que

se apropien de su praxis (Machín Sosa *et al.*, 2011). Por otra parte, los procesos de CaC también se basan en la pedagogía de la experiencia, en la que una familia campesina visita a otra que esté practicando con éxito una solución agroecológica para un problema común a todos (Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b). En la pedagogía del ejemplo, la visita de intercambio es la actividad principal. Las familias anfitrionas son las responsables de la transmisión de conocimiento de la experiencia visitada, de su mediación pedagógica, y las clases se llevan a cabo en las parcelas (Holt-Giménez, 2008; Machín Sosa *et al.*, 2011; Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b). El mismo principio opera en las escuelas de formación agroecológica campesina, que no son escuelas de educación escolar formal ni están dirigidas a la juventud *per se*, sino que son espacios en donde los campesinos intercambian conocimientos entre sí (McCune *et al.*, 2014; McCune & Sánchez, 2019).

4.4. Pedagogía del movimiento

La pedagogía del movimiento se refiere a las experiencias y los procesos pedagógicos y formativos inherentes a la participación en un movimiento social comprometido con la lucha colectiva (Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b). Se basa en la concepción de que la formación educativo-pedagógica tiene lugar en todos los espacios de lucha política, sean estos una marcha, una barricada, una ocupación de tierras, un intercambio de trabajo colectivo para sembrar, o la construcción física en colectivo de una escuela (Caldart, 2004; Barbosa, 2015b; 2017).

Para muchas organizaciones, el proceso agroecológico está íntimamente vinculado con la lucha por la reforma agraria (Rosset, 2013; Batista,

2014) y se relaciona, a la vez, con otras luchas: el derecho a la educación, la salud, la producción, la democratización de la comunicación, los derechos de la niñez y la adolescencia, entre otros, considerados en sí mismos territorio fértil en la conformación del sujeto histórico-político, forjado en el movimiento dialéctico de lucha. La dialéctica pedagógica “se constituye como una matriz pedagógica de prácticas concretas de formación [...] que no crean una nueva pedagogía, sino que inventan una nueva forma de abordar las pedagogías ya construidas en la historia de la formación humana” (Caldart, 2004, p. 329).

En la pedagogía del movimiento, las organizaciones campesinas son el sujeto pedagógico por naturaleza, y el proceso educativo se sitúa más allá del espacio escolar, potenciándose en todos los lugares y dinámicas de la lucha por la tierra y el territorio (Barbosa, 2017). En este modelo, la agroecología se aborda desde la perspectiva del trabajo como principio educativo, de modo que la producción agroecológica se consolida en los territorios en donde se sitúan las escuelas e institutos, y en la realización de labores socioproductivas en las comunidades, con una labor de base que promueve y difunde la materialización de la experiencia agroecológica (LVC, 2015a).

5. Prácticas pedagógicas en la educación formal de la juventud campesina

Los ejes filosóficos descritos confluyen en las prácticas pedagógicas concretas desplegadas en los espacios para la educación formal de la juventud campesina que la CLOC ha construido en América Latina en combinaciones diversas –entre otros tipos de formación en los que se pueden identificar las

mismas bases filosóficas—. Aquí, la agroecología se consolida como concepción, método y proyecto político (Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b). Un caso ejemplar es el de las Escolas do Campo (“Escuelas del Campo”), que son escuelas públicas localizadas en comunidades campesinas de Brasil y que constituyen una reivindicación conseguida gracias a la lucha campesina generalizada (Barbosa, 2017). La lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) fue crucial para la consolidación de la Política Nacional de Educación del Campo. Estas escuelas reconocen la agroecología como matriz curricular, además de que todas cuentan con áreas productivas destinadas al aprendizaje de las prácticas agroecológicas (Barbosa, 2017; Ribeiro *et al.*, 2017). Asimismo, existen escuelas de formación agroecológica y política en la educación superior, que bien podrían llamarse universidades campesinas. La categoría más notable es el Instituto Latinoamericano de Agroecología (IALA): IALA Guaraní (Paraguay), IALA Amazónico (Brasil), Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) (Brasil), IALA Paulo Freire (Venezuela), IALA María Cano (Colombia), IALA Mesoamérica (Nicaragua), IALA Mujeres Sembradoras de Esperanza (Chile) y la Universidad Campesina “SURI” (UNICAM SURI), en Argentina (LVC, 2015b).

Estas escuelas agroecológicas afrontan el complejo desafío de formar individuos que respondan a tres exigencias: *i*) competencia técnica en la agricultura agroecológica; *ii*) capacidad de facilitar el diálogo entre diferentes conocimientos y visiones del mundo (*diálogo de saberes*), enfatizando en procesos horizontales de recuperación e intercambio de conocimientos populares y ancestrales; y *iii*) subjetividad histórica, es decir, un interés de clase por asumir la tarea de consolidar la agroecología

como modo de producción sustancialmente distinto del modo de producción capitalista, tanto en lo que respecta a las relaciones sociales como al metabolismo de la sociedad humana de cara a la naturaleza viva (McCune, 2017).

Estas escuelas reciben jóvenes militantes de diversas organizaciones de la LVC/CLOC. Y en ellas el proceso formativo articula la dimensión política de la agroecología; son escuelas que buscan promover una formación de nivel técnico o superior, para generar sus propios intelectuales orgánicos y técnicos, centrales en el enfrentamiento teórico-epistémico y político del capital en el campo. Estas instancias de formación política se estructuran por principios político-pedagógicos comunes: la praxis como principio de la formación humana, el internacionalismo, el trabajo como principio educativo, la organicidad y el vínculo con la comunidad (Batista, 2014; LVC, 2015b; Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b).

Estos jóvenes militantes formados políticamente y en agroecología son fundamentales para el proyecto político de la CLOC/LVC. No solo se convierten en sujetos activos en la construcción de sus propias realidades, sino que se vuelven actores centrales en todo el proceso de transformación agroecológica en sus territorios. Son jóvenes que se convierten en la bisagra que articula las dimensiones técnico-políticas de la agroecología con los procesos territoriales, y son clave en su escalamiento y territorialización en tanto forma de producción y proyecto político campesino (McCune, 2017; McCune *et al.*, 2017).

Aunque estas escuelas tienen pocos años de existencia —la primera, IALA Paulo Freire en Venezuela, abrió sus puertas en 2006 y las otras en los años siguientes—, ya hemos visto su impacto. Hoy

los egresados de la primera IALA ocupan posiciones claves como cuadros, militantes y facilitadores de los procesos agroecológicos y políticos de sus organizaciones en Brasil, Colombia, Venezuela, Paraguay y Nicaragua. Esta extraordinaria cosecha está permitiendo la articulación de procesos CaC en muchos espacios y lugares (McCune *et al.*, 2016).

Las prácticas pedagógicas implementadas en estas escuelas o universidades comparten elementos comunes (Stronzake, 2013; Hernández & Naranjo, 2014; Meek, 2014, 2015; McCune *et al.*, 2014; 2016; 2017; Rosset, 2015a; Rosset & Martínez-Torres, 2016; Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b; Mier y Terán *et al.*, 2018). Entre los elementos presentes en esta práctica pedagógica emergente se incluyen los siguientes (Caldart, 2004; Batista, 2014; Barbosa, 2016; 2017; McCune *et al.*, 2017; Rosset & Altieri, 2017):

- Diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento (*diálogo de saberes*) e intercambio horizontal de experiencias: por ejemplo, en el CaC, y otros, como el de comunidad a comunidad.
- Integración holística de la educación técnico-agroecológica y la educación político-ética, humanista e internacionalista, en la que se incluyen el respeto a la Madre Tierra y el concepto del *Buen Vivir*.
- Alternancia entre el tiempo en la escuela y el tiempo en la comunidad de origen.
- Diseño “pedagógico” de todos los espacios físicos y temporales de la experiencia pedagógica: horas lectivas, horas de trabajo en finca, el mantenimiento colectivo y limpieza de la propia escuela, la preparación colectiva de las comidas y las actividades culturales.

- Comprensión de la lucha política como elemento pedagógico, ya que los sujetos se forman en las marchas, las ocupaciones de tierras, las barricadas, tanto como en la escuela.
- Consideración de que la autogestión, la organización colectiva, la administración de la escuela y el diseño y aplicación del plan de estudios también forman parte de la experiencia formativa.
- El proceso educativo no está diseñado para formar expertos “sabelotodo” en agroecología, sino más bien para formar facilitadores de procesos horizontales de intercambio de conocimientos y transformación colectiva.
- La agroecología es entendida como una herramienta fundamental para la resistencia campesina, la construcción de soberanía alimentaria y como una nueva forma de relación entre los seres humanos y la naturaleza.

La agroecología es entonces entendida como “territorial”, que requiere organicidad y, sobre todo, como una herramienta de lucha y de transformación colectiva de la realidad rural. Es también un conjunto de experiencias que se enriquecen con procesos regionales, continentales y globales en la LVC, con el fin de consolidar una formación con perspectiva crítica desde el intercambio de experiencias y diálogo que tienen a la agroecología como proyecto y principio político-educativo. En esencia, la agroecología representa la construcción colectiva de una concepción de la educación y la formación humana que se articula a partir de una base epistémica campesina, indígena y popular (Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b). Las diversas epistemes de las organizaciones miembros de la CLOC y LVC (Rosset, 2015) conducen a

concepciones de agroecología en un horizonte común, con la soberanía alimentaria como principio político para la emancipación humana de los sujetos del campo. De esa manera, en la confrontación con el capital transnacional hay un vínculo indisoluble entre territorios-sujetos-educación-agroecología, fundamental en el avance de la agenda política de lucha campesina (Barbosa & Rosset, 2017a).

Para comprender mejor los procesos en los que estos jóvenes se insertan y forman dentro la CLOC/LVC, utilizamos la categoría *mediadores territoriales* como un dispositivo específico crucial (McCune *et al.*, 2016, 2017; McCune, 2017; Val *et al.*, 2021).

6. Los mediadores territoriales como dispositivo de transformación

Para comprender a qué nos referimos con *mediadores territoriales*, un concepto clave es el de “mediador pedagógico” (Vygotsky, 1978), entendido como aquel que la cultura nos proporciona para poder internalizar las formas culturales de comportamiento históricamente construido. En vez de la idea de herramientas dirigidas hacia fuera del ser humano para dominar su medio, Vygotsky enfatizaba en los instrumentos psicológicos que se dirigen desde el medio cultural hacia el interior del individuo para formar y condicionar su mente. El aprendizaje no es algo forzado sino el resultado de un proceso de interiorización de significados que existen en las relaciones intersubjetivas; las personas a menudo no aprenden directamente, sino a través de mediadores. Los mediadores pedagógicos pueden ser personas, actos, momentos, acciones o símbolos que permiten el acercamiento entre un contenido y el aprendizaje del sujeto educativo, a través del significado

culturalmente construido. Son los instrumentos que permiten la socialización y la interiorización del contenido cultural en los individuos (McCune *et al.*, 2016; McCune, 2017). Al igual que los mediadores pedagógicos facilitan la interiorización de contenidos culturales, los mediadores territoriales lo hacen con la transformación de territorios con la agroecología (McCune *et al.*, 2016; McCune, 2017; McCune & Sánchez, 2019). La transformación de territorios no es una acción directa sujeto-objeto. Por el contrario, es un proceso mediado, en el cual diversos sujetos asumen tareas específicas en momentos determinados, creando así retroalimentaciones sociales y principios emergentes, lo que implica nuevos aprendizajes para los movimientos sociales. La integración de cuadros jóvenes a los territorios como educadores populares que impulsan el desarrollo pedagógico de campesino-multiplicadores, es una especie de “trabajo de hormiga” en agroecología que no se acomoda a los sistemas convencionales de planificación y finanzas, sino a las lógicas de la acción colectiva

La actividad transformadora está en el corazón de la propuesta pedagógica de la formación agroecológica, tanto en los contextos de la educación formal y universitaria como en los de los procesos sociales “desde abajo” (Sevilla Guzmán, 2013; McCune *et al.*, 2014). La principal diferencia radica en los métodos formativos, no solamente en la construcción de la personalidad e identidad de sujetos individuos, sino también en la autoconstrucción de un sujeto histórico agroecológico (Barbosa, 2015b; 2017; Barbosa & Rosset, 2017a; 2017b; Val *et al.*, 2021). Los mediadores pedagógicos de la formación agroecológica en LVC se traducen en aprendizajes y subjetivismos en los niveles individuales, colectivos y sociohistóricos (Tabla 2). La *actividad* es el mediador pedagógico fundamental en este tipo

TABLA 2 – Tres niveles de aprendizaje y conocimiento mediados por actividades pedagógicas distintas.

Nivel Actividad	Sujetos individuales	Interpersonal: grupos pequeños y aula	Subjetividad sociohistórica y territorial
<i>Mística</i>	Sensibilizar y motivar al alumno	Realización del potencial de la diversidad, rescate de la memoria histórica	Reproducción de la cultura tradicional, revalorizando las formas de conocimiento
Grupos pequeños permanentes con nombres y lemas para dividir las tareas en la escuela	Aprender a trabajar con diferentes tipos de personas	Lograr una participación más plena	Genera “respuestas” o representaciones más diversas dentro de la unidad del sujeto colectivo
Jardinería: doble excavación, selección de semillas, preparación del suelo, compostaje, desbrozar, trasplante, riego, mantillo, combinación de cultivos, deshierbe, enraizamiento, cosecha, degustación	Conectando la práctica con nueva información, construyendo sobre el conocimiento previo, descubriendo nuevos intereses, preguntas y cualidades en uno mismo	Produce lazos entre “compañeros de trabajo”, orgullo, reconocimiento de conocimientos previos	Ganar capacidad para ser autosuficiente en materia de alimentos, y enseñar métodos de producción para generar soberanía alimentaria
Lectura y análisis de textos	Fortalecer las habilidades de lectura y síntesis	Fomentar el debate, estimular la zona de desarrollo próximo	Reforzar la memoria histórica, empleando las categorías de análisis pertinentes
Juegos físico-emotivos	Motivaciones, estimulando la creatividad	Estimular la autoestima, los lazos colectivos, la confianza interpersonal	Crear nuevas categorías de diversión significativa, de unión
Intercambios con los campesinos y las comunidades locales	Elaboración de protocolos y métodos de trabajo en las comunidades	Rompe con la dinámica del aula, mejora la reflexión	Legitima el curso a los ojos de la comunidad; contextualización más amplia de los cursos de LVC
Teatro creado por educandos en pequeños grupos y presentado para la clase y los invitados	El pensamiento creativo, transformando el curso mismo en “actuación” para observar críticamente	Ganar una participación más plena, la confianza dentro del grupo, llevar la “chispa” al grupo	Obtener una “herramienta” simple y flexible para la reflexión crítica en las comunidades
Interpretación de poesía y canciones	Uso del lenguaje figurativo, códigos culturales	Oportunidad de compartir y comparar el gusto por la música y el arte	Conexión entre el momento histórico y el arte que produce
Diálogo intergeneracional e intercultural	Experiencias gratificantes, habilidades de escucha	Sentidos y construcciones colectivos más completos	Continuidad, relevo
Autoevaluación coevaluación y heteroevaluación oral y escrita del curso	Habilidades de escritura y pensamiento críticos	Distribución de la responsabilidad de los procesos colectivos	Registro histórico

FUENTE: McCune, 2017.

de formación: tanto la agroecológica como las actividades organizativas, creativas y recreativas, y las relaciones complementarias con los trabajadores del centro formativo. Sin embargo, es la misma lucha social la principal experiencia formadora de cuadros políticos de las organizaciones. La teoría del “aprendizaje situado” (Lave & Wenger, 1991) contribuye mucho a la comprensión de la participación gradual y periférica de los sujetos de la formación en una comunidad de práctica –el movimiento social– que realiza tareas organizativas en los contextos socioculturales de la reproducción social de la base social campesina, indígena y rural. Así, la cultura organizativa se convierte en un segundo gran mediador pedagógico de los movimientos sociales que se forman en agroecología (McCune, 2017). Se trata de la pedagogía del movimiento explicada anteriormente. Esto significa que la praxis transformadora de los movimientos agroecológicos no puede limitarse a los espacios escolares, sino que debe asumir una territorialidad de acción colectiva (Sevilla Guzmán, 2013). La acción de “aprendizaje-acción” no refiere meramente a ejercicios prácticos, por útiles que estos sean, durante el “tiempo-escuela”. El quehacer de los movimientos sociales del campo no se limita a practicar la agroecología, sino que asume la tarea político-histórica de llevarla a escala en los territorios. Si tomamos como ejemplo el método CaC, en el que el campesino se convierte en promotor, siendo así capaz de transmitir sus experiencias en agroecología a sus vecinos y a los campesinos de otras comunidades, vemos claramente que ello contribuye a fomentar la autoestima y la revalorización de su modo de vida signado por la vocación ecológica (Rosset *et al.*, 2011; Val *et al.*, 2021). Los promotores revelan

amplias habilidades comunicativas, a la vez que asumen un mayor protagonismo en las estructuras territoriales del movimiento. Estas experiencias de aprendizaje no se limitan al procesamiento cognitivo de las técnicas o contenidos agroecológicos; dicho procesamiento es más bien una consecuencia de su conversión en agroecólogos, en un sentido ético, cognitivo, cultural, social y político. La capacidad de imaginar un futuro diferente forma parte del aprendizaje agroecológico: para quienes se convirtieron en promotores de los procesos territoriales de agroecología de LVC, el diseño de la transición a nivel de finca y la visión del cambio que se produce en las escalas temporales agroecológicas forma parte de la transformación que experimentan como individuos (McCune, 2017).

7. Conclusiones: hacia una reterritorialización educativo-productiva

En el proceso de consolidación de la agroecología como principio y como proyecto político y dispositivo (Val *et al.*, 2021), los saberes tradicionales, las experiencias e identidades socioculturales son reivindicados como ejes constitutivos del aprendizaje (Barbosa, 2014; 2015a; Meek, 2015; McCune *et al.*, 2016). Asimismo, la praxis educativo-pedagógica acontece más allá del espacio escolar y universitario, incorporando otros lugares para la construcción de procesos pedagógicos y formativos. En este sentido, se lleva a cabo una reterritorialización educativo-pedagógica que articula múltiples lugares para la conformación de la subjetividad política, la identidad cultural y el *diálogo de saberes* (Barbosa, 2014; 2015b; 2017; Martínez-Torres & Rosset, 2014); en la misma

se afirma una lógica del proceso educativo que deconstruye la lógica propuesta por la racionalidad moderna “donde no hay lugar para la vida cotidiana” (Barbosa & Sollano, 2014, p. 86). En esta matriz pedagógica el conocimiento se construye en diferentes territorios educativos ubicados dentro y fuera del espacio escolar (tiempo-escuela y tiempo-comunidad), vinculando teoría y práctica, otorgando una función reflexiva a las escuelas y los institutos de formación, y articulándolos a la vida concreta de comunidades, territorios y espacios de praxis política. Ejemplos destacados de la reterritorialización educativo-pedagógica son los diferentes espacios de construcción del conocimiento, como la pedagogía de la milpa, las EdC y los IALA arriba mencionados. Estos son lugares concretos de articulación de la racionalidad epistémica indígena y campesina de los modos de producción ancestrales con el fortalecimiento de la matriz agroecológica como proceso territorial y político. La agroecología de LVC supone un sujeto sociohistórico y político, medio a través del cual se busca la transformación radical del sistema productivo, económico y social (Val *et al.*, 2021). Para ello se está apostando fuertemente a la formación de jóvenes campesinos con capacidades técnicas y trabajo agroecológico efectivo, que sean también cuadros políticos que contribuyan a la organización y la conducción de procesos territoriales –por ejemplo, los procesos de CaC– para consolidar el proyecto político de sus organizaciones (Desmarais, 2007; Borrás *et al.*, 2008; Martínez-Torres & Rosset, 2010; 2013; LVC, 2011; 2012; 2013; 2015a; 2016; Rosset & Martínez-Torres, 2012; 2016; Val *et al.*, 2021).

Para superar las barreras impuestas a la agroecología (Rosset & Altieri, 2017) y catalizar

su escalamiento y masificación, es necesario fortalecer el dispositivo de los procesos pedagógico-formativos y territoriales de las organizaciones campesinas (Val *et al.*, 2021). En particular, las escuelas e institutos de agroecología que se perfilan como la principal herramienta de formación de sujetos críticos, así como la estrategia central para la disputa de sentidos en el campo. El énfasis puesto en el recambio generacional y el fortalecimiento del trabajo con la juventud representa una de las principales apuestas políticas de LVC en la disputa a largo plazo (Barbosa, 2013; 2015b; 2017; McCune *et al.*, 2014; Barbosa & Rosset, 2017a; McCune *et al.*, 2017). La conciencia agroecológica en el campesinado es vital en la construcción de alternativas al proyecto del capital global que pone en grave riesgo la supervivencia humana. Se trata de una conciencia feminista, descolonizadora y anticapitalista, basada en la observación y el trabajo con la naturaleza para la producción y la distribución de alimentos (Val *et al.*, 2021). Los graduados de escuelas campesinas son personas capaces de transformar las relaciones de poder y de promover e impulsar cambios estructurales que posibiliten que sus sociedades se acerquen al horizonte de la soberanía alimentaria y popular.

La constitución de sujetos críticos en y desde el mundo rural (con características específicas de este siglo XXI) representa quizá una de las acciones más revolucionarias de nuestro tiempo (Val *et al.*, 2021). Ejemplos como el zapatismo y los que aquí se presentan dan cuenta de esta revolución epistémico-ontológica que busca transformar radicalmente las formas de producir y cohabitar con la Madre Tierra (Giraldo, 2018). Las escuelas y los procesos agroecológicos del movimiento campesino forman parte de los dispositivos de

CaC tanto en los territorios como en los espacios nacionales e internacionales (Val *et al.*, 2021), siendo fundamentales para llevar la agroecología

a escala territorial (Mier y Terán, 2018) con una visión política y un proyecto de transformación que trasciende la esfera productiva.

Referencias

- Altieri, M. A. Agroecology, small farms, and food sovereignty. *Monthly Review*, 61(3), 102-113, 2009.
- Altieri, M. A.; Nicholls, C. Scaling up agroecological approaches for food sovereignty in Latin America. *Development*, 51(4), 472-480, 2008. doi: 10.1057/dev.2008.68
- Barbosa, L. P. Por la democratización de la educación superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos campesinos. *Universidades*, 56, 20-31, 2013.
- Barbosa, L. P. As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, UNISC*, 22(2), 143-169, 2014. Disponible en: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5105/3768>
- Barbosa, L. P. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil. En: Acosta Silva *et al.* *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO, p. 147-212, 2015a.
- Barbosa, L. P. *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM, 2015b.
- Barbosa, L. P. Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *Raíz Diversa*, 3(6), 45-79, 2016.
- Barbosa, L. P. Educação do Campo [Education for and by the country side] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. *The Journal of Peasant Studies*, 44(1), 118-143, 2017.
- Barbosa, L. P.; Rosset, P. M. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. *Educação & Sociedade*, 38(140), 705-724, 2017a.
- Barbosa, L. P.; Rosset, P. M. Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. *Revista Práxis Educacional*, 13(26), 22-48, 2017b.
- Barbosa, L. P.; Sollano, M. G. La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. *Revista Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 3(6), 67-89, 2014.
- Batista, A. F. A formação e a organização política na territorialização contra-hegemônica: a experiência da Via Campesina Sudamérica. *Revista NERA*, 17(24), 51-71, 2014.
- Borras, S. M.; Edelman, M.; Kay, C. Transnational agrarian movements: Origins and politics, campaigns and impact. *Journal of Agrarian Change*, 8(2-3), 169-204, 2008.
- Bussolini, J. What is a dispositive? *Foucault Studies*, 10, 85-107, 2010.
- Caldart, R. S. *Pedagogia do Movimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- Caldart, R. S. Sobre educação do campo. En: Fernandes B. M. *et al.* *Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA/MDA, p. 67-86, 2008.
- Castro, F. *Educación y revolución*. La Habana: Nuestro Tiempo, 1974.
- Deleuze, G. Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 5(13), 277-286, 2006.

- Desmarais, A. *La Vía Campesina*. Globalization and the power of peasants. Halifax, Canada, London, Ann Arbor, Michigan: Fernwood, Pluto, 2007.
- Fernandes, B. M. Soberanía alimentar como território. *En*: Tárrega, M. C. V. B.; Schwendler, S. F. *Conflitos agrários: seus sujeitos, seus direitos*. Goiânia: Editora da PUC, pp. 29-52, 2015.
- Foucault, M. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, 1992.
- Foucault, M. *Defender la sociedad: curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1970
- Freire, P. *Extension or communication?* New York: McGraw, 1973.
- Guevara, E. El socialismo y el hombre en Cuba. *Marcha*, (3), 1965. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>
- Guevara, E. *Obras escogidas*. Santiago: Digital por Resma, 2004.
- Giraldo, O. F. *Ecología política de la agricultura*. Agroecología y posdesarrollo. San Cristóbal de Las Casas: ECOSUR, 2018.
- Giraldo, O. F.; Rosset, P. M. Agroecology as a territory in dispute: Between institutionality and social movements. *Journal of Peasant Studies*, 45(3), 545-564, 2017. doi: 10.1080/03066150.2017.1353496
- Hernández, D. G.; Naranjo, R. A. La Resignificación Campesinista de La Ruralidad: La Universidad Rural Paulo Freire. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69(2), 285-304, 2014. <https://doi.org/10.3989/rctp.2014.02.002>
- Holt-Giménez, E. Scaling up sustainable agricultura. Lessons from the Campesino a Campesino movement. *LEISA magazine*, 17(3), 27-29, 2001.
- Holt-Giménez, E. *Campesino a Campesino: voices from Latin America's Farmer to Farmer Movement for sustainable agriculture*. Oakland, CA, USA: Food First Books, 2006.
- Holt-Giménez, E. *Campesino a Campesino: voces de Latinoamérica*. Movimientos de campesino a campesino para una agricultura sustentable. Managua: SIMAS, 2008.
- Khadse, A.; Rosset, P. M.; Morales, H.; Ferguson, B. G. Taking agroecology to scale: the Zero Budget Natural Farming peasant movement in Karnataka, India. *The Journal of Peasant Studies*, 45, 1-28, 2017.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LVC – La Vía Campesina. La agricultura campesina sostenible puede alimentar al mundo. *LVC Views*, 6, 1-15, 2011. Disponible en: <https://viacampesina.org/es/publicaciones-mainmenu-30/1117-la-agricultura-campesina-sostenible-puede-alimentar-al-mundo>.
- LVC – La Vía Campesina. *Declaración de Bukit Tinggi sobre la reforma agraria en el siglo XXI*, LVC, 2012. Disponible en: <https://viacampesina.org/es/declaracion-de-bukit-tinggisobre-la-reforma-agraria-en-el-siglo-xxi>><http://viacampesina.org/en/index.php/main-is-sues-mainmenu-27/agrarian-reform-mainmenu-36/1281-bukit-tinggi-declaration-on-agrarian-reform-in-the-21st-century>
- LVC – La Vía Campesina. *De Maputo a Yakarta: 5 años de agroecología en La Vía Campesina*. LVC, 2013. Disponible en: <http://viacampesina.org/downloads/pdf/es/De-Maputo-a-Yakarta-ES-web.pdf><https://viacampesina.org/es/de-maputo-a-yakarta-5anos-de-agroecologia-en-la-via-campesina/>
- LVC – La Vía Campesina. *Declaration of the international forum for agroecology*, 2015a. Disponible en: <http://viacampesina.org/en/index.php/main-825issues-mainmenu-27/sustainable-peasants-agriculture-mainmenu-42/1749-declaration-of-the-international-forum-for-agroecology>
- LVC – La Vía Campesina. *Agroecología campesina por la soberanía alimentaria y la madre tierra*. Experiencias de La Vía Campesina. Cuaderno núm. 7. Zimbabwe: LVC, 2015b.

- LVC – La Vía Campesina. *Declaración de Marabá*, 2016. Disponible en: <<https://viacampesina.org/es/acciones-y-eventos-mainmenu-26/17-de-abril-dde-lalucha-campesina-mainmenu-33/2625-conferencia-internacional-de-la-reforma-agrariadeclaracion-de-maraba>>
- LRAN – Land Research Action Network; GCAR – Global Campaign for Agrarian Reform; Focus on the Global South; Rede Social de Justiça e Direitos Humanos; LVA – La Vía Campesina. *New challenges and strategies in the defense of land and Territory*. Bangkok: Focus on the Global South, 2018. Disponible en: <<https://viacampesina.org/en/popular-agrarian-reform-the-new-call-for-agrarian-reform-in-the-21st-century/>>
- Machín Sosa, B.; Roque Jaime, A. M.; Ávila Lozano, D. R.; Rosset, P. M. *Revolución agroecológica: el movimiento de Campesino a Campesino de la ANAP en Cuba*. La Habana: ANAP/La Vía Campesina, 2011.
- Martínez-Torres, M. E.; Rosset, P. M. La Vía Campesina: The birth and evolution of a transnational social movement. *Journal of Peasant Studies*, 37(1), 149-175, 2010.
- Martínez-Torres, M. E.; Rosset, P. M. Del conflicto de modelos para el mundo rural emerge la vía campesina como movimiento social transnacional. *El Otro Derecho. Luchas agrarias en América Latina*, (44), 21-57, 2013.
- Martínez-Torres, M. E.; Rosset, P. M. Diálogo de saberes in La Vía Campesina: Food sovereignty and agroecology. *Journal of Peasant Studies*, 41(6), 979-997, 2014.
- McCune, N. Los mediadores pedagógicos y la territorialización de la agroecología. *Praxis Educativa*, 13(26), 252-280, 2017.
- McCune, N.; Reardon, J.; Rosset, P. M. Agroecological formation in rural social movements. *Radical Teacher*, 98, 31-37, 2014.
- McCune, N.; Rosset, P. M.; Cruz Salazar, T.; Saldívar, A.; Morales, H. Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. *The Journal of Peasant Studies*, 44(2), 354-376, 2016.
- McCune, N.; Rosset, P. M.; Cruz Salazar, T.; Morales, H.; Saldívar Moreno, A. The long road: rural youth, farming and agroecological formation in Central America. *Mind, Culture, and Activity*, 24(3), 183-198, 2017.
- McCune, N.; Sánchez, M. Teaching the territory: agroecological pedagogy and popular movements. *Agriculture and Human Values*, 36, 595-610, 2019.
- Meek, D. Agroecology and radical grassroots movements' evolving moral economies. *Environment and Society: Advances in Research*, 5, 47-65, 2014.
- Meek, D. Learning as territoriality: The political ecology of education in the Brazilian land less workers' movement. *Journal of Peasant Studies*, 42, 1179-200, 2015.
- Meek, D.; Bradley, K.; Ferguson, B.; Hoey, L.; Morales, H.; Rosset, P.; Tarlau, R. Food sovereignty education across the Americas: multiple origins, converging movements. *Agriculture and Human Values*, 36, 611-626, 2019. doi: 10.1007/s10460-017-9780-1
- Meek, D.; Tarlau, R. Critical Food Systems Education and the Question of Race. *Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development*, 5(4), 131-135, 2015. doi: 10.5304/jafscd.2015.054.021
- Mier y Terán, M. G.; Giraldo, O. F.; Aldasoro, M.; Morales, H.; Ferguson, B.; Rosset, P.; Khadse, A.; Campos, C. Bringing agroecology to scale: key drivers and emblematic cases. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 42(6), 637-665, 2018.
- Ribeiro, D. S.; Tiepolo, E. V.; Vargas, M. C.; Silva, N. R. da. *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- Román, R.; Sánchez, M. La Agroecología: puntal de la soberanía alimentaria. *América Latina en movimiento: agricultura campesina para la soberanía alimentaria*, 502, 21-23, 2015. Disponible en: <https://www.alainet.org/es/articulo/168480>
- Rosset, P. M. Re-thinking agrarian reform, land and territory in La Vía Campesina. *Journal of Peasant Studies*, 40(4), 721-775, 2013.
- Rosset, P. M. Social organization and process in bringing agroecology to scale. In: *Proceedings of Agroecology for food security and nutrition, Food and agriculture*

-
- organization (FAO) of the United Nations. Rome, 18-19 sep., 2014. Rome: FAO, p. 298-307, 2015. Disponible en: <<http://www.fao.org/3/a-i4729e.pdf>>
- Rosset, P. M.; Altieri, M. A. *Agroecology: science and politics*. Manitoba, Canada: Fernwood, 2017.
- Rosset, P. M., Machín Sosa, B.; Roque, A. M.; Ávila, D. R. The Campesino-to- Campesino agroecology movement of ANAP in Cuba: Social process methodology in the construction of sustainable peasant agriculture and food sovereignty. *Journal of Peasant Studies* 38 (1):161–91, 2011.
- Rosset, P. M.; Martínez-Torres, M. E. Rural Social Movements and Agroecology: Context, Theory, and Process. *Ecology and Society*, 17(3), 17, 2012.
- Rosset, P. M.; Martínez-Torres, M. E. Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales. *Estudios Sociales*, 25(47), 275-299, 2016.
- Sevilla Guzmán, E. La formación en agroecología y sus diferentes niveles de territorialidad: pensando desde la aportación de José Antonio Costabeter. In: *Presentationat VIII Brazillian Congress of Agroecology*. Porte Alegre, 25-28 November, 2013.
- Stronzake, J. Movimientos sociales, formación política y agroecología. *América Latina en Movimiento*, 487, 27-29, 2013.
- Val, V. *Sembrando alternativas: cosechando esperanzas. (Re)campesinización agroecológica en las lomas del Escambray, Provincia de Villa Clara, Cuba*. San Cristóbal de las Casas, Tesis (Maestría en Antropología Social) – CIESAS, 2012.
- Val, V.; Rosset, P. M.; Zamora Lomelí, C.; Giraldo, O. F.; Rocheleau, D. Agroecología y La Vía Campesina I. La construcción simbólica y material de la agroecología a través de los procesos de “campesina(o) a campesina(o)”. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 58, Seção especial – Territorialización de la agroecología, 509-530, 2021. doi: 10.5380/dma.v58i0.81339
- Von der Weid, J. M. 2000. *Scaling up and scaling further up: an ongoing experience of participatory development in Brazil*. São Paulo: AS-PTA Assessoria e Serviços a Projectos em Agricultura Alternativa, 2000.
- Vygotsky, L. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.