

Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica

Valentín Val¹, Peter Michael Rosset^{2,3}

^{1,2} Colegio de la Frontera Sur - ECOSUR. Periférico Sur s/n., María Auxiliadora, 29290, San Cristóbal de las Casas. Chiapas, México. ³ Professor BPV-FUNCAP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Autor para correspondência/Author for correspondence: vaval@ecosur.edu.mx

RESUMEN. En este ensayo abordamos los procesos “de campesina a campesino” (PCaC) como dispositivo educativo y epistémico incluyente donde se articula una *agroecología de saberes* para la constitución del *campesinado agroecológico* y la *agroecología campesina* como proceso de resistencia y transformación desde la perspectiva de las organizaciones y movimientos sociales rurales articulados en La Vía Campesina (LVC). Introducimos primero una idea en desarrollo acerca de la morfología de los procesos pedagógicos en los PCaC, para luego examinar elementos íntimamente imbricados en la constitución del campesinado agroecológico: (1) la metodología CaC *stricto sensu*, (2) las escuelas campesinas y procesos de educación y formación en agroecología, y (3) los encuentros y procesos organizativos. Finalmente, presentamos algunos elementos para pensar cómo estas estrategias pedagógicas *otras* contribuyen a la emergencia de un campesinado agroecológico diverso y plural, y una agroecología que trasciende su carácter productivo para convertirse en un proyecto político-epistémico-ontológico plural e inclusivo de transformación agroecológica.

Palabras clave: Procesos de Campesina a Campesino (PCaC), Agroecología de Saberes, Campesinado Agroecológico, Educación Campesina, La Vía Campesina.

De Camponesa a Camponês: Educação Camponesa para a Resistência e Transformação Agroecológica

RESUMO. Neste ensaio abordamos os processos "de camponesa a camponês" (PCaC) como um dispositivo educativo e epistêmico inclusivo onde se articula uma *agroecologia dos saberes* para a constituição do *campesinato agroecológico* e da *agroecologia camponesa* como um processo de resistência e transformação a partir da perspectiva das organizações e movimentos sociais rurais articulados na Via Campesina (LVC). Primeiro introduzimos uma ideia em desenvolvimento sobre a morfologia dos processos pedagógicos na PCaC, e depois examinamos três elementos que estão intimamente interligados na constituição do *campesinato agroecológico*: (1) a metodologia CaC *stricto sensu*, (2) as escolas camponesas e os processos de educação e formação em agroecologia, e (3) os encontros e processos organizacionais. Finalmente, apresentamos alguns elementos para pensar como essas estratégias pedagógicas *outras* contribuem para a emergência de um *campesinato agroecológico* diverso e plural, e uma agroecologia que transcende seu caráter produtivo para se tornar um projeto político-epistêmico-ontológico plural e inclusivo de transformação agroecológica.

Palavras-chave: Processos de Camponesa a Camponês (PCaC), Agroecologia dos Saberes, Campesinato Agroecológico, Educação Camponesa, Via Campesina.

From Peasant to Peasant: Peasant Education for Agroecological Resistance and Transformation

ABSTRACT. In this essay we address "peasant to peasant" processes (PCaC) as an inclusive educational and epistemic dispositive where an *agroecology of knowledges* is articulated for the constitution of the *agroecological peasantry* and *peasant agroecology* as a process of resistance and transformation from the perspective of rural organizations and social movements articulated in *La Via Campesina* (LVC). We first introduce an in development about the morphology of the pedagogical processes in PCaC, and then examine three elements that are intimately intertwined in the constitution of the agroecological peasantry: (1) the CaC methodology *stricto sensu*, (2) peasant schools and processes of education and formation in agroecology, and (3) encounters and organizational processes. Finally, we present some elements to think about how these *other* pedagogical strategies contribute to the emergence of a diverse and pluralistic agroecological peasantry, and an agroecology that transcends its productive character to become a plural and inclusive political-epistemic-ontological project of agroecological transformation.

Keywords: Peasant-to-Peasant Processes (PCaC), Agroecology of Knowledges, Agroecological Peasantry, Peasant Education, *Vía Campesina*.

Introducción

En el mundo de la educación existen múltiples y diversos movimientos de resistencia al modelo dominante, excluyente y homogeneizador del Estado burgués-capitalista. Entre ellos, las denominadas “pedagogías de la pluralidad” (Williamson, 2011) y “pedagogías de la solidaridad” (Gaztambide-Fernández, 2019) que expresan un amplio movimiento en pro de formas incluyentes de educación, para poder superar el estado de barbarie impuesto por un sistema excluyente. Para incorporar las poblaciones del campo dentro de esta pluralidad, es necesario expandir nuestros conceptos y significados, incorporando nuevas praxis incluyentes, que emergen desde el abanico de resistencias y alternativas que se despliegan en el escenario educativo contemporáneo.

Nos referimos, por ejemplo, a las educaciones del campo y para el campo como la *Educação do Campo* en Brasil (Rosset *et al.*, 2019; Barbosa y Rosset, 2017a, b), que enfrenta las históricas y multidimensionales exclusiones de los sujetos rurales de la educación pública. Diseñada como una educación *otra*, es implementada *por* los movimientos sociales del campo, *para* los pueblos del campo, basada en la recuperación identitaria y en “el orgullo de ser”

(campesino(a), indígena, *quilombola*, trabajador(a) rural, pescador(a) artesanal) del campo, formando sujetos colectivos para defender y permanecer en el campo (Barbosa, 2015; 2016; 2017). Esta educación *de y para* el campo se apoya en la agroecología, propuesta técnica y política central de los movimientos sociales del campo —como La Vía Campesina (Martínez-Torres y Rosset, 2010, 2014; Rosset y Torres-Martínez, 2012) —, para la defensa y transformación de los territorios campesinos, indígenas y afrodescendientes (Rosset y Barbosa, 2019).

Sin embargo, para hacer justicia a la verdadera pluralidad de pedagogías y educaciones dentro de las organizaciones y movimientos sociales del campo, es necesario considerar tanto esta disputa por transformar la educación pública en las zonas rurales, como la construcción de escuelas campesinas agroecológicas más autónomas por parte de los movimientos sociales (Rosset *et al.*, 2019; Rosset y McCune, 2019; López Valentín *et al.*, 2020), y los procesos educativos y formativos “sin muros” (Rosset y Martínez-Torres, 2012, 2016), ambos caracterizados por pedagogías horizontales. Estos procesos se complementan con la propuesta de la *Pedagogía del Movimiento* (Caldart,

2000), teoría educativa construida colectivamente desde la perspectiva de los movimientos sociales del campo, para la cual estar inserto desde la militancia política en un movimiento y participar en un proceso colectivo es, en sí mismo, “educativo”, dado que en las luchas y los movimientos “todos los espacios son formativos” (Caldart, 2000, McCune *et al.*, 2016; Barbosa, 2017; Rosset *et al.*, 2019).

En el presente ensayo, nos interesa indagar una de estas configuraciones de *procesos formativos/educativos sin muros*, representada por los *Procesos de Campesina a Campesino* (PCaC)ⁱ, tanto en su forma más conocida de metodología de educación horizontal, en la que campesinas(os) intercambian saberes y prácticas agroecológicas, como en su forma de dispositivo empleado en La Vía Campesina (LVC) para ensamblar agroecologías, sujetos colectivos (*campesinado agroecológico*) y territorios, desde contextos locales hasta espacios internacionales y globales (Val, 2019; Val *et al.*, 2019).

A nuestro entender, los PCaC son espacios educativos horizontales donde se construyen colectivamente los principios prácticos, políticos y filosóficos de la agricultura campesina agroecológica, así como el ámbito donde se elaboran las estrategias pedagógicas para desarrollar

estos conceptos y prácticas en las organizaciones miembros de LVC. En estos espacios se desarrollan profundos procesos de *diálogo de saberes* (Leff, 2011; Martínez-Torres y Rosset, 2013; 2014; Rosset y Martínez-Torres, 2012) y de traducción intercultural (Leff, 2011)ⁱⁱ entre diversas cosmovisiones y epistemes de los que emerge un *sentido común* (*sensu Gramsci*, 2001) campesino y una *mística* —pensar, sentir, hacer (Bogo, 2008)— agroecológica, a la vez que un heterogéneo universo de estrategias político-pedagógicas para la conformación de subjetividades críticas en y desde el mundo rural. Este análisis se fundamenta en un extenso trabajo de campo y acompañamiento de los autores como participantes-observadores en diferentes procesos de agroecología y CaC en LVC en general, y en Cuba en particular.ⁱⁱⁱ

Procesos de Campesina a Campesino (PCaC)

En líneas generales, cuando se menciona “campesina a campesino” la referencia más inmediata suele ser la metodología colectiva de transmisión horizontal de conocimientos campesinos (CaC *stricto sensu*) que aspira a romper con el verticalismo, las relaciones de saber-poder y la dependencia de un grupo determinado de expertas(os) detentoras(es)

del conocimiento, del saber “legítimo”. En esta metodología todas(os) los(as) actores son participantes activas(os), co-productoras(es) de conocimientos a través del intercambio teórico-práctico horizontal de experiencias, ideas e innovaciones en la producción agroecológica (Holt-Giménez, 2008; Martínez *et al* 2010; Machín *et al.*, 2011).

Además, en LVC estos procesos suelen estar vinculados a otros campos de formación y organización como las Escuelas Campesinas (como proyecto educativo, político y cultural) (Barbosa, 2013; 2016; McCune, 2016), los espacios de articulación política (encuentros, eventos, talleres) locales, nacionales e internacionales. En todos esos espacios se dan diferentes procesos de articulación e intercambios campesinos que globalmente podemos denominar procesos de campesina a campesino (PCaC). En síntesis, sugerimos que los PCaC albergan diversos espacios de interacción donde se ponen en juego diferentes sets de relaciones y procesos pedagógicos. Identificamos 3 tipos de procesos diferentes, pero íntimamente imbricados en la constitución del *campesinado agroecológico* como sujeto político dentro de LVC: (1) la metodología CaC *stricto sensu*, (2) las escuelas campesinas y procesos de formación en agroecología, y

(3) los encuentros y procesos organizativos.

Los PCaC, desde la perspectiva amplia que estamos proponiendo, actúan como dispositivo^{iv} y *locus* de (re)construcción colectiva de subjetividades; espacio donde se elaboran y comparten discursos, representaciones y prácticas desde las epistemes campesinas (Rosset y Martínez-Torres, 2012). El *lugar*—no como espacio físico, sino como *campo* (Bourdieu, 1997) o territorio inmaterial (Fernandes, 2007; 2017) — donde emergen y se comparten un conjunto de significaciones en torno a la agroecología como alternativa de producción y de vida. En los PCaC el *campesinado agroecológico* toma forma en los cuerpos y mentes de quienes participan activamente del proceso, convirtiéndose en una fuerza material. No es un espacio exclusivo, pero si importante, para la emergencia del sujeto político campesino.

Presentaremos primero una idea en desarrollo acerca de la morfología de los procesos pedagógicos en los PCaC, para luego entrar de lleno a la perspectiva teórica de la praxis pedagógica en los PCaC. Para ejemplificar la metodología CaC en sentido estricto haremos referencia al *Movimiento Agroecológico de Campesino a Campesino* (MACAC) de la Asociación Nacional de Agricultores

Pequeños (ANAP) de Cuba, por ser paradigmático dentro de LVC y un caso que se conoce en profundidad (Machín *et al.*, 2011; Rosset *et al.* 2011; Val, 2012; 2017; Rosset y Val, 2018). Los siguientes aspectos de los PCaC los abordaremos desde una mirada general a la dinámica en LVC (Val, 2019; Val *et al.*, 2019; Rosset *et al.* 2019)

El desarrollo de la agroecología en Cuba estuvo estrechamente ligado a la profunda crisis agroalimentaria conocida popularmente como el “período especial en tiempos de paz” luego de la caída del campo socialista a inicios de la década de los 1990. En el campo, el modelo convencional tipo “revolución verde” de alta dependencia de insumos provistos por la Unión Soviética colapsó y la producción agrícola a gran escala quedó paralizada. Ante este panorama, se observó que había un sector de la población rural que no se vio mayormente afectado en sus producciones, y el “campesinado tradicional” se volvió el foco de una reconversión forzada del modelo de producción agroalimentaria (Figueras Matos, 2005; Machín Sosa *et al.*, 2011). Esta transición fue promovida y motorizada por la ANAP, en articulación con universidades, centros de investigación, instituciones

gubernamentales y ONGs (Machín Sosa *et al.*, 2011; Val, 2012).

En 1997 inició en la provincia de Villa Clara un pequeño proyecto para la adaptación y transformación agroecológica de la producción agroalimentaria. Dos años después, el proyecto se extendió como programa a toda la región central, abarcando además las provincias de Sancti Spíritus y Cienfuegos (Figueras Matos, 2005; Machín Sosa *et al.*, 2011). El impacto positivo de esta metodología y la recuperación de la productividad en las fincas insertadas, llevaron a que la ANAP decidiera convertir el programa en un movimiento de masas a nivel nacional. Así surgió, en el año 2001, el Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino (MACAC) (Machín Sosa *et al.*, 2011; Rosset *et al.*, 2011; Val, 2012).^v

De un poco más de 200 familias en 1999, el movimiento creció a 110,000 familias diez años después, representando aproximadamente un tercio del sector campesino cubano (Machín *et al.*, 2011). Para 2009 el movimiento ya contaba con una sólida estructura en los diferentes niveles (cooperativa, municipal, provincial y nacional), con unos 27,000 promotoras(es), 3,500 facilitadoras(es) y 170 coordinadoras(es) agroecológicas(os) (ANAP 2020). En la actualidad se estima que unos 170,000 campesinas(os), casi la

mitad del campesinado cubano, participa en el MACAC (ANAP 2020), siendo el impacto aún mayor si se considera el efecto indirecto sobre las familias que no participan formalmente, pero han incorporado algunas prácticas agroecológicas (Rosset y Val, 2018).

En sus más de 20 años de existencia, el movimiento agroecológico ha ido creciendo en dimensión e importancia al interior de la ANAP, a tal punto que en la actualidad es central para su concepción de producción campesina. A su vez, la ANAP se ha convertido en un referente fundamental dentro del Colectivo de Agroecología, Semillas y Biodiversidad en la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y LVC, y una inspiración para el movimiento agroecológico a nivel mundial (Machín et al. 2011; Val *et al.* 2019).^{vi}

En los PCaC se articulan diferentes estrategias pedagógicas que, *grosso modo*, distinguimos en “interiores” y “exteriores” (ver Cuadro 1). Los *interiores* hacen referencia a los procesos pedagógicos que generalmente se dan en *aulas*, mientras que por *exteriores* entendemos los encuentros y talleres de carácter productivo en las parcelas, como así también las experiencias de intercambio internacionales. Estas definiciones no operan como categorías absolutas, fijas ni

excluyentes, sino como conceptos límite dentro de un gran rango de posibilidades y matices. En el cuadro 1 introducimos además las variables “arriba” y “abajo”, que señalan procesos con tendencias más verticales/institucionales y horizontales/alternativas respectivamente.

En el MACAC, los procesos *interiores* incluyen los cursos en el Centro Integral Campesino “Niceto Pérez García” de la ANAP (de formación en aspectos técnico-productivos en agroecología, de formadoras(es) y metodología CaC, de cuadros para las cooperativas y organizaciones de base, entre otros), y esporádicos mini-cursos en temas específicos en los centros universitarios y/o de investigación vinculados a las cooperativas, generalmente sobre control de plagas, variedades de cultivo locales, o algún producto biológico desarrollado por el centro en cuestión.

Por otra parte, los procesos *exteriores* refieren a las actividades prácticas a nivel de las parcelas y fincas. En estas formas de enseñanza-aprendizaje, se aprende haciendo “en el surco”; desde la finca como espacio privilegiado de formación, capacitación y experimentación. Las experiencias innovadoras exitosas se sistematizan colectivamente y sirven como ejemplo para que otras(os) campesinas(os) se inspiren,

se motiven y se fortalezca la producción agroecológica, así como la metodología participativa de base. Son procesos eminentemente prácticos-concretos-experienciales - es una “pedagogía de la experiencia” o “del ejemplo” (Barbosa y Rosset, 2017b) - y, en el contexto del MACAC, es el ámbito de saber/poder campesino por excelencia (Machín *et. al.*, 2011; Val, 2012).^{vii}

En una interfase interior/exterior se encuentran los procesos educativos en los “círculos de interés” y las “aulas anexas”. Los “círculos de interés” son espacios de formación e intercambio organizados en torno a una temática específica de interés de las(os) participantes. Muchos círculos se desarrollan en instituciones de educación primaria y secundaria, pero también pueden funcionar en otros espacios como centros de trabajo y organizaciones juveniles, entre otros. Los círculos de interés en agroecología suelen ser coordinados por un(a) promotor(a) agroecológica y por lo general se reúnen en sus fincas. Es frecuente que las(os) miembros de los círculos participen en los talleres y jornadas de intercambio agroecológico del MACAC organizadas por las(os) promotores (Val, 2012).^{viii}

Las “aulas anexas” son espacios en las sedes de las cooperativas o en las fincas agroecológicas familiares, donde las(os)

campesinas(os) dictan clases a estudiantes que provienen desde la escuela primaria y secundaria básica, hasta de carreras técnicas y universitarias agropecuarias. Decimos que son de interfase ya que implican clases teóricas, generalmente del/la campesina(o) anfitrión en compañía de algún(a) docente de la institución visitante, en un espacio acondicionado para tal fin, a la vez que una parte práctica directamente en el campo.

En la enseñanza primaria la vinculación suele ser puntual y desde una perspectiva general, como actividad complementaria de las asignaturas de ciencias naturales. En la secundaria básica, el pre-universitario, la educación técnica profesional y la universitaria, el proceso de formación tiende a ser especializado y de mediana o larga duración (de algunos pocos meses hasta 2 o más años). Es bastante frecuente que un(a) educanda(o) se vincule laboralmente a la cooperativa donde realizó sus prácticas una vez finalizados los estudios técnicos o universitarios.^{ix}

Además, en los últimos años muchos Bachilleratos Técnicos Rurales e Institutos Politécnicos Agropecuarios (IPAs), donde estudian muchos hijas(os) de familias campesinas, han rediseñado sus programas curriculares para enfatizar la formación agroecológica (Ranaboldo y Vanegas,

2007). Estas estrategias de alianza entre instituciones educativas formales, la ANAP y las cooperativas agroecológicas ha demostrado ser muy efectiva para estimular la vocación agroecológica en jóvenes, así como para la innovación productiva y la solución de problemáticas concretas en el terreno (Machín *et. al.*, 2011; Val, 2012).

A ello se suman las actividades de intercambio internacionales, enormemente significativas para los(as) protagonistas en términos de experiencia formativa,

prestigio y fortalecimiento del sentido de pertenencia a un proyecto supra-local. Las visitas de campesinas(os), técnicas(os) e investigadoras(es) de otras regiones a las fincas son recibidas con orgullo por las(os) anfitrionas(es), quienes ven en ser “seleccionadas(os)” un reconocimiento a sus buenas labores por parte de la ANAP.^x En el mismo sentido, ser seleccionada(o) para realizar una visita es un gran estímulo, especialmente si las visitas son al exterior del país.

Cuadro 1 - Esquema de estrategias pedagógicas en los Procesos de Campesina a Campesino (PCaC).

	<i>Interior</i>	<i>Exterior</i>
Arriba	<ul style="list-style-type: none"> - Jerárquico - Teórico-abstracto - Saber/poder concentrado - Conocimiento experto (técnico, científico, político), altamente formalizado. - Educación bancaria. - Transmisión unidireccional. - Pedagogía hegemónica de la reproducción/dominación; <i>status quo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jerárquico - Práctico-concreto - Saber/poder concentrado/aferrado. - Conocimiento técnico/campesino. - Extensionismo clásico. - Transmisión unidireccional. - Pedagogía hegemónica de la reproducción/dominación; <i>status quo</i>.
Abajo	<ul style="list-style-type: none"> - Horizontal. - Educación popular. - “Tiempo escuela” en régimen de alternancia. - Transmisión omnidireccional. - Pedagogía subalterna crítica/emancipatoria. - Innovación teórica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Horizontal. - Saber/poder disperso/rotativo. - Educación popular. - Conocimiento campesino/técnico. - Transmisión omnidireccional. - “Tiempo comunidad” en régimen de alternancia. - Poco formal o informal. - Emulación/“Pedagogía del ejemplo”; “de la experiencia”; “de la tierra” - Metodología CaC

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, existe dentro del universo de LVC una enorme diversidad de escuelas y procesos de formación con variadas propuestas, enfoques, metodologías y prácticas en la formación agroecológica (McCune *et al.* 2014; 2016;

Barbosa y Rosset, 2017a, 2017b; LVC, 2018; Pachón, 2019; Greco *et al.*, 2019; Rosset *et al.* 2019; Val *et al.*, 2019). Los movimientos sociales parten de una acumulación teórica y práctica de formación política emancipatoria,

incorporando aportes de la educación popular y la educación autónoma en la construcción de procesos formativos en agroecología (Barbosa, 2015b; 2017; 2016; Khadse *et al.* 2017, McCune y Sánchez, 2018).

Uno de los objetivos principales de estos procesos es forjar un sujeto político colectivo — el campesinado agroecológico —, capaz de movilizar conciencias, recursos y procesos hacia un proyecto político de transformación del sistema agroalimentario, las condiciones de vida en el campo y periferias urbanas, las inequidades sociales, de género, de clase, étnicas, entre otras (Desmarais, 2007; Borrás *et al.*, 2008; Rosset, 2015; Barbosa, 2015b; Val *et al.*, 2019; Rosset *et al.*, 2019).

Estas escuelas reciben jóvenes militantes de diversas organizaciones de la LVC, y en ellas el proceso formativo articula la dimensión política de la agroecología. Son escuelas que buscan promover una formación de carácter técnico y/o universitario, para formar sus propios intelectuales orgánicos, centrales en el enfrentamiento teórico-epistémico y político contra el capital en el campo (McCune *et al.*, 2017; McCune y Sánchez, 2018). Además, tienen como uno de sus objetivos específicos preparar a las(os)

educandas para facilitar procesos de CaC en sus territorios (Pachón, 2019).

Estas instancias de formación política están estructuradas por principios político-pedagógicos comunes: la *praxis* como principio de la formación humana, la solidaridad y el internacionalismo, el trabajo como principio educativo, la organicidad y el vínculo con la comunidad (LVC, 2015; 2018). Ello implica un proceso de ruptura con las formas hegemónicas de construcción y transmisión de conocimientos, lo que desde la *pedagogía del campo* del MST se denomina el “latifundio del saber” (Caldart, 2004; Barbosa, 2013, Tardin, 2012).

Estos jóvenes militantes formados políticamente y en agroecología son fundamentales para el proyecto político de la LVC. Se tornan en sujetos activos en la construcción de sus propias realidades y actores centrales en todo el proceso de transformación agroecológica en sus territorios. Estos jóvenes se convierten en la bisagra que articula las dimensiones técnicas-políticas de la agroecología con los procesos territoriales. Son clave en el escalamiento y territorialización de la agroecología como forma de producción y proyecto político campesino (McCune *et al.*, 2014, 2016, 2017; Rosset y Barbosa, 2019).

En tercer lugar, encontramos los procesos organizativos que, además de los procesos pedagógicos *stricto sensu*, juegan un importantísimo rol en la formación. En los encuentros, eventos, procesos de solidaridad sur-sur y “de organización campesina a organización campesina” (Rosset *et al.*, 2011), entre muchos otros formatos, los movimientos sociales rurales construyen un saber colectivo, una teoría social en base a sus propias categorías y conceptos. El Movimiento Social se constituye como sujeto pedagógico (Caldart 2004; Barbosa, 2013; Barbosa y Rosset, 2017a; 2017b), catalizando procesos en los que se crean y ensamblan epistemes que resignifican lo social, lo cultural y lo político, dando espacio a la emergencia de saberes sometidos, sujetos subalternos y proyectos alternativos para la transformación de las condiciones de existencia.

Al mismo tiempo, los PCaC ofrecen modelos de referencia y marcos movilizadores más flexibles y equitativos. La organización desde este tipo de estructuras no totalmente jerárquicas favorece las prácticas políticas desjerarquizantes. Las experiencias y praxis desde grupos no dominantes pueden contribuir a generar formas no dominantes de organización política y social (Rocheleau, 2015). CaC fortalece, además,

procesos autónomos y reduce la dependencia de instituciones y Estados, reduciendo el riesgo de burocratización y cooptación de la agroecología por parte de los poderes dominantes (Giraldo y Rosset, 2018).

Por otra parte, es importante señalar que CaC no es un proceso cerrado ni endogámico. Por el contrario, la participación en este tipo de procesos acerca a las(os) campesinas(os) a conocimientos que no suelen generarse en su entorno inmediato. Los PCaC facilitan y promueven intercambios con otros actores (universidades, instituciones gubernamentales e internacionales u ONGs) que puedan aportar conocimientos técnicos, teóricos y/o prácticos a las(os) productoras(es). De hecho, CaC empodera a las(os) campesinas(os) y les dota de mayores herramientas para equilibrar la relación de saber/poder con los técnicos/expertos, haciendo más fluido y rico el intercambio entre partes. El protagonismo campesino no anula en absoluto el intercambio con el conocimiento técnico/científico sino, por el contrario, torna más eficiente el proceso y más efectivos los resultados del mismo.

La metodología CaC no sólo influye en el *tipo* de conocimientos y prácticas, sino también en la *forma* en que este se genera y transmite. Luego de muchos años

de hegemonía del modelo extensionista, técnico-céntrico, jerárquico, de transmisión unidireccional y con un solo conocimiento legítimo (el de la ciencia moderna), se ha ido paulatinamente transformando la estrategia de abordaje territorial y en la actualidad la tendencia es a reconocer que lo más efectivo, y dónde se obtiene mejores resultados en la transformación de los sistemas agrícolas hacia la agroecología, es el diálogo de saberes y la articulación de conocimientos complementarios.

Este diálogo potencia los saberes tradicionales campesinos con ciencia e innovación para la expansión de la producción agrícola sustentable con bases ecológicas de alimentos saludables, adecuados y accesibles. En ese sentido consideramos que una de las grandes fortalezas de la agroecología es, justamente, que involucra un gran y diverso abanico de actores (y sectores) con un gran potencial de complementariedad de conocimientos, prácticas, investigación, experimentación e innovaciones en términos productivos, organizativos y políticos.

Además del conocimiento práctico productivo, los PCaC funcionan como espacios educativos más amplios de formación política. En diferentes contextos se ha observado que la participación de

procesos colectivos como CaC enriquece el horizonte de experiencias sociales, culturales, afectivas y políticas de las(os) participantes (Val, 2012; Rosset et al., 2019; Val, 2019; Val et al., 2019). Así la agroecología va adquiriendo un carácter holístico que trasciende la producción agroalimentaria en base ecológica, para ir convirtiéndose en una forma de entender, habitar y transformar el mundo.

Agroecología, resistencia y transformación

Cuando pensamos en los PCaC como un dispositivo de ensamblaje de agroecología(s), territorio(s) y sujeto(s) político(s), lo hacemos desde diferentes experiencias, prácticas y saberes inscritos en los *cuerpos*. Quizá pensar en términos de *cuerpos-territorios* como proponen los feminismos decoloniales y descolonizadores (Rivera Cusicanqui, 2011; Cabnal, 2010; Paredes y Guzmán, 2014; Barbosa, 2019) nos provea de algunas claves para comprender esa interfase abierta de continuidad entre seres humanos y la naturaleza. No vivido desde la exterioridad sino, en consonancia con las ontologías relacionales (Escobar, 2010) de diversas cosmovisiones indígenas, como parte indivisible del ser en relación con la *Madre Tierra* (López Intzín, 2013).

En CaC se generan *saberes prácticos*, desde los cuerpos. Es una forma diferente de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la participación y construcción colectiva de conocimientos que se *incorporan* a las prácticas cotidianas.^{xi} En algún sentido, la experiencia participativa sensitiva-corporal en los PCaC genera sentidos identitarios (múltiples, plurales); los cuerpos le dan sentido a las ideas, las prácticas a los conceptos.^{xii} Son espacios donde las diferentes dimensiones de la agroecología se ensamblan dando contenido político y sentido emancipatorio a las prácticas productivas campesinas. A la par que se aprenden las prácticas agroecológicas como forma de producción, se *aprehende* la agroecología como forma de vida. En la experiencia de trabajo conjunto se produce mucho más que un intercambio de saberes o prácticas; es transformativa a muchos niveles, muchas veces hasta inadvertidos por parte de los participantes. El *campesinado agroecológico* es productor y a la vez producto de su praxis agroecológica en la cotidianidad como alternativa de producción y de vida (Val, 2019; Val *et al.*, 2019).

El proceso colectivo moviliza también dimensiones espirituales y socio-afectivas. Hay en la práctica agroecológica muchos aprendizajes sutiles,

experienciales, corporales que van transformando estructuras profundas del *ser* y *hacer* de quienes participan activamente (Val, 2012; 2017).^{xiii} Si bien un campesino puede no adoptar todas las prácticas que ha aprendido, la forma de comprender su trabajo productivo y el medioambiente se va modificando. La trayectoria de los sujetos y su participación en estos espacios va generando un *habitar agroecológico* (Giraldo, 2016; 2018) que se hace parte de su forma de producir, relacionarse con su entorno y, en general, de ver el mundo.

Esta es, quizá, una de las dimensiones menos exploradas en las investigaciones académicas sobre el tema. Sin embargo, a nuestro juicio es crucial para entender la agroecología en su dimensión profunda, en su herencia ancestral, como parte de una cosmovisión indígena y campesina ontológica e indisolublemente ligada a la *Madre Tierra* (Escobar, 2010; Blaser, 2013). Esta dimensión simbólica de la agroecología tiene un rol fundamental como catalizador de procesos de fortalecimiento/empoderamiento de la identidad campesina, así como movilizar procesos de *recampesinización* (Rosset y Martínez-Torres, 2012, 2016; Val, 2012) y *neo-campesinismo*.

La *agroecología integral* ensamblada en los PCaC resignifica y “actualiza” las dimensiones productivas, afectivas, sensibles y espirituales de las relaciones humanas y con la naturaleza por fuera de las coordenadas del capital y la racionalidad patriarcal moderna. Así en LVC se viene gestando una *agroecología campesina y popular* que camina hacia la soberanía alimentaria, la autonomía y el buen vivir con justicia, equidad y armonía con la *Madre Tierra*. Una agroecología de los pueblos y para los pueblos, que rescata, resignifica y recupera *la agricultura* – simbólicamente cooptada por el agronegocio y la lógica del capital- como modo de producción y de vida de millones de seres humanos. En definitiva, una actualización al siglo XXI de la *agricultura* como forma de producción y de vida (Giraldo, 2018).

La agroecología se convierte entonces en un dispositivo articulador y legitimador de alternativas para los mundos rurales. Un marco de acción política, de subjetividades, representaciones y prácticas alternativas al modelo hegemónico del agronegocio y el proyecto del capital (Desmarais, 2007; Borrás *et al.*, 2008; Martínez-Torres y Rosset, 2008; 2010; 2013), articulando en torno a ella una *comunidad epistémico-política de lucha* para la disputa del

modelo de producción agroalimentaria local, nacional y global, hoy dominado por la lógica del capitalismo financiero de los imperios agroalimentarios (Van der Ploeg, 2010a; 2010b).

Esta agroecología, así como el entramado sociocultural que en el que se entreteje, se contrapone al modelo industrial apartándose de la visión mecanicista, antropocéntrica, economicista y extractiva de la naturaleza, y rechazando la utilización de agrotóxicos, los monocultivos, la mecanización extrema. Las formas de vida y cosmovisiones campesinas, indígenas – de las “culturas de la tierra” (Morales, 2004) en general- que practican una agroecología holística son radicalmente incompatibles con los principios del “necro-modelo” agro-hidro-extractivista. Por su naturaleza ontológicamente alterna no es fácilmente asimilable por el sistema y es allí donde residen las mayores esperanzas de *reexistencia* (Leff, 2014; Fernandes, 2017) y desarrollo de alternativas.

Hacia una pedagogía campesina agroecológica

El proyecto educativo de los movimientos sociales rurales comprende una serie de pedagogías (del campo, de la tierra, del movimiento, de la experiencia o del ejemplo) que en el marco de la

propuesta de LVC confluyen en una “pedagogía campesina agroecológica” (Barbosa y Rosset, 2017a; 2017b; Rosset *et al.*, 2019; Rosset y McCune, 2020; Soto, 2020). Así, en lugar de un “monocultivo de la mente” (Shiva, 2010), desde LVC se promueve una suerte de *agroecología de saberes*, es decir un proceso *activo y dirigido* de siembra de diálogos - interculturales, intergéneros e intergeneracionales - para la cosecha nuevas epistemes emergentes, diversas, complejas, ensambladas y abigarradas.

Así como la agroecología promueve la diversificación, el intercalamiento y la asociación de cultivos, en los PCaC se articulan procesos de diálogo, *hibridación* y (re)significación, configurando nuevas epistemes, subjetividades y significantes que interpelan y combaten el monocultivo del pensamiento (Shiva, 2010), y resultan fundamentales en la emergencia del *campesinado agroecológico* como sujeto político y la *agroecología campesina* como proyecto alternativo.

Son espacios de cuestionamientos de las formas de normalización hegemónicas; de subversión de saberes-haceres; espacios destituyentes y reinstituyentes de articulación de nuevos lenguajes para la creación de alternativas. De estos encuentros emergen gramáticas emancipatorias, donde la agroecología se

constituye como discurso movilizador, dispositivo de lucha y alternativa de vida desde los saberes y haceres campesinos e indígenas (LVC, 2011; 2012; 2013; 2015a; 2016; Rosset y Martínez-Torres 2012; 2016). Son, además, espacios para la (re)emergencia de cosmovisiones y territorialidades ancestrales, actualizados en diálogo con saberes contemporáneos (Martínez-Torres y Rosset, 2010; 2013), dónde innovaciones y repertorios existentes se recombinan generando nuevas alternativas en el “arte de cultivar y habitar la tierra” (Giraldo, 2014).

Este proceso no sólo los constituye como sujeto histórico-político en los marcos de disputa (simbólica, cultural y territorial) con la lógica del capital, sino que intenta también abrir campo para la (re)emergencia de otras subjetividades (o *subjetividades otras*). Los procesos pedagógicos alternativos son centrales para descolonizar, deconstruir y desmontar las estructuras de dominación de la modernidad capitalista patriarcal hegemónica. La educación *otra* cataliza procesos de (re)significación y (re)simbolización del ser, el hacer y el vivir por fuera de las coordenadas del capital.^{xiv} La cooperación, la dispersión de poder, la colectividad, la solidaridad, el cuidado de la *Madre Tierra* son todos pensamientos-acciones que desorganizan

las tramas del capital; desestructuran las formas hegemónicas y habilitan otros modos de ser-estar-pensar-sentir en el(los) mundo(s). LVC es uno de esos espacios de “destejido” y retejido, es un espacio de *(re)generación*.

El *campesinado agroecológico* es en este sentido una multiplicidad de formas de ser/estar en el mundo que se combinan en una estructura abierta, dinámica y creativa. Busca la unidad pero no la unicidad; es un proceso de fusión-fisión dinámico que busca generar espacios/tiempos (territorios) de existencia(s) diversas. No hay proyecto teleológico ni una utopía única como en la modernidad hegemónica (un mundo de un solo mundo); refiere a un *horizonte* abierto, multidimensional y pluriversal (*un mundo donde quepan muchos mundos*^{xv}) (Rivera Cusicanqui, 2010; Escobar, 2010; Dunford 2020).

La agroecología se convierte así en un puente hacia los mundos relacionales; un dispositivo que contribuye a descorder el velo de la división ontológica impuesta por la modernidad-colonialidad (Quijano, 1993), (re)territorializar el mundo y transformar consciencias humanas (Blaser, 2013; Escobar, 2018). Aquellos saberes y formas de vida de los pueblos indígenas y campesinos largamente perseguidos y sometidos por la imposición colonial occidental re-emergen y se expresan desde

esta propuesta. La agroecología abre el campo para que la *agri-cultura* de los pueblos vuelva a estar en el centro de la reproducción social y de la vida.

Sin caer en esencialismos *naïves* y contraproducentes, entendemos que es en la (re)construcción y (re)configuración de esas otras epistemes (Barbosa y Sollano, 2014) desde la alteridad ontológica subalterna – indígena, campesina, afrodescendiente, popular, feminista, LGTBIQ+, entre otras- donde radica gran parte del potencial transformador de nuestros pueblos y territorios de *abajo y a la izquierda*. Son esos espacios no totalmente colonizados, desde donde pueden nutrirse las alternativas a la hegemonía del capital y brindarnos claves en la larga transformación *heterotopística*^{xvi} hacia horizontes post-capitalistas, post-modernas y post-patriarcales.^{xvii}

En definitiva, desde nuestra perspectiva los PCaC son centrales en el proyecto educativo-pedagógico alternativo e incluyente que se construye desde los movimientos sociales rurales y organizaciones articuladas en LVC. Son espacios pedagógicos plurales para la inclusión y transformación desde cuerpos, haceres y saberes *otros* indígenas, afrodescendientes, campesinas y populares. Un dispositivo epistémico donde emerge

una *agroecología de saberes* que contribuyen a la constitución de un campesinado agroecológico diverso y plural, y una agroecología que trasciende su carácter productivo para convertirse en *pedagogía emancipatoria* (Freire 1969; 1971; Segato 2018) y *ontología política* (Blaser, 2009; 2013; Escobar, 2018); una forma de sembrar muchos mundos frente a la imposición del monocultivo del pensamiento (Shiva, 2010) y el necroproyecto individualista, heteropatriarcal y antropocéntrico de la modernidad capitalista.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer a Oscar Soto y Bruno Baronnet por sus comentarios a un borrador preliminar de este artículo.

Referencias

Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP). XXII Congreso de la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños de Cuba. La Habana: ANAP.

Barbosa, L. P. (2013). Por la democratización de la educación superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos campesinos. *Universidades*, 56. México: UDUAL.

Barbosa, L. P. (2015a). 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. (Orgs.). *Los desafíos de la universidad pública en*

América Latina y el Caribe (pp. 147-212). Buenos Aires: CLACSO.

Barbosa, L. P. (2015b). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM.

Barbosa, L. P. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa*, 3(6), 45-79. <https://doi.org/10.22201/ppla.24487988e.2016.6.58425>

Barbosa, L. P. (2017). Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. *The Journal of Peasant Studies*, 44(1), 118-143. <https://doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>

Barbosa, L. P. (2019). Florescer dos feminismos na luta das mulheres indígenas e camponesas da América Latina. *Novos Rumos Sociológicos*, 7(11), 205-240. <https://doi.org/10.15210/norus.v7i11.17048>

Barbosa, L. P., y Rosset, P. M. (2017a). Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. *Revista Praxis Educacional*, 13(26), 22-48.

Barbosa, L. P., y Rosset, P. M. (2017b). Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. *Educação & Sociedade*, 38(140), 705-724. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017175593>

Barbosa, L. P., y Sollano, M. G. (2014). 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.

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries*. Oslo/Boston: Universitets Forlaget/Little Brown.

Blaser, M. (2009). The Threat of the Yrmo: The Political Ontology of a Sustainable Hunting Program. *American Anthropologist*, 111(1), 10-20. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1433.2009.01073.x>

Blaser, M. (2013). Ontological conflicts and the stories of peoples in spite of Europe: Towards a conversation on political ontology. *Current Anthropology*, 54(5), 547-568. <https://doi.org/10.1086/672270>

Bogo, A. (2008). *Identidade e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular.

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Cabnal, L. (2010). *Feminismos Diversos: el Feminismo Comunitario*. España: ACSUR – Las Segovias.

Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento*. São Paulo: Expressão Popular.

Damasceno R. A. (2010). Diversidade, diferença, identidade, alteridade, mesmidade: “quebra-cabeça” ou “caleidoscópio”? *Boletim Interfaces da Psicologia*, 3(2), 40-52.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista Latinoamericana*, 5(13), 277–286.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Desmarais, A. (2007). *La Vía Campesina. Globalization and the power of peasants*. Halifax: Fernwood Publishing.

Dunford, R. (2020). Converging on Food Sovereignty: Transnational Peasant Activism, Pluriversality and Counter-Hegemony. *Globalizations*, (7), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1722494>

Escobar, A. (1999). The invention of development. *Current History*, 98(631), 382-387.

Escobar, A. (2005). El ‘postdesarrollo’ como concepto y práctica social”. En Mato, D. (Org.). *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Envión.

Escobar, A. (2018). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. San Cristóbal de Las Casas: CIDECI-UniTierra. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpv50jd>

Fernandes, B. M. (2009). Sobre a tipología de territorios. En Saquet, M. A., y Sposito, E. S. (Edits). *Territórios e territorialidades: Teoria, processos e conflitos* (pp. 197-216). São Paulo, Expressão Popular.

Fernandes, B. M. (2017). Territorios y Soberanía Alimentaria. *ReLaER*, 2(3), 22–39.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1971). *La Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2000). *Defender la Sociedad: Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gaztambide-Fernández, R. A. (2019). Descolonização e a pedagogia da solidariedade. *Revista Teias*, 20(59), 8-38. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.29313>

Giraldo, O. F. (2014). *Utopías en la era de la supervivencia. Una interpretación del Buen Vivir*. Ciudad de México: Itaca.

Giraldo, O. F. (2016). Geopoéticas de la agricultura y el agroextractivismo industrial: la pregunta por el habitar. *Geograficidade*, 5(2), 76-88. <https://doi.org/10.22409/geograficidade2015.50.a12930>

Giraldo, O. F. (2018). *Ecología política de la agricultura. Agroecología y posdesarrollo*. San Cristóbal de Las Casas: El Colegio de la Frontera Sur.

Giraldo, O. F., & Rosset, P. M. (2018). Agroecology as a territory in dispute: between institutionality and social movements. *The Journal of Peasant Studies*, 45(3), 545-564. <https://doi.org/10.1080/03066150.2017.1353496>

Gramsci, A. (2001). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones ERA-Universidad Autónoma de Puebla.

Greco, M., Peterle, R., Couto, S., Bonomo, C., y Soto, O. (2019) Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 6(7). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24187> (consultado el 26 de mayo de 2020)

Haraway, D. (1995) Conocimientos situados: la cuestión científica en el

feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, Cyborgs y Mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid: Universitat de Valencia e Instituto de la Mujer.

Holt-Giménez, E. (2008). *Campesino a campesino: Voces de Latinoamérica* Movimiento Campesino para la Agricultura Sustentable. Managua: SIMAS.

Khadse, A. P. M., Rosset, H., Morales, B., G., y Ferguson. (2017). Taking agroecology to scale: the Zero Budget Natural Farming peasant movement in Karnataka, India. *The Journal of Peasant Studies*, 45, 1-28. <https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1276450>

La Vía Campesina (LVC). (2011). La agricultura campesina sostenible puede alimentar al mundo. *LVC Views*, 6, 1-15. Recuperado de: <https://viacampesina.org/es/publicaciones-mainmenu-30/1117-la-agricultura-campesina-sostenible-puede-alimentar-al-mundo> (consultado 19 de abril de 2020).

La Vía Campesina (LVC). (2012). Declaración de Bukit Tinggi sobre la reforma agraria en el siglo XXI. LVC. Recuperado de: <https://viacampesina.org/es/declaracion-de-bukit-tinggi-sobre-la-reforma-agraria-en-el-siglo-xxi/> (consultado 19 de abril de 2020).

La Vía Campesina (LVC). (2013). De Maputo a Yakarta: 5 años de agroecología en La Vía Campesina". LVC. Recuperado de: <https://viacampesina.org/es/de-maputo-a-yakarta-5-anos-de-agroecologia-en-la-via-campesina/> (consultado 19 de abril de 2020).

La Via Campesina. (2015). Declaration of the international forum for agroecology. Recuperado de:

<http://viacampesina.org/en/index.php/main-825issues-mainmenu-27/sustainable-peasants-agriculture-mainmenu-42/1749-declaration-of-the-international-forum-for-agroecology> (consultado el 21 de abril de 2020)

La Vía Campesina (LVC). (2015b). Agroecología campesina por la soberanía alimentaria y la madre tierra. Experiencias de La Vía Campesina. Cuaderno No. 7. Zimbabwe.

La Vía Campesina (LVC). (2016). Declaración de Marabá. Recuperado de: <https://viacampesina.org/es/acciones-y-eventos-mainmenu-26/17-de-abril-dde-la-lucha-campesina-mainmenu-33/2625-conferencia-internacional-de-la-reforma-agraria-declaracion-de-maraba> (consultado 20 de abril de 2020).

La Vía Campesina (LVC). (2018). Declaración de Güira de Melena – I Encuentro Global de Escuelas y Procesos de Formación en Agroecología de La Vía Campesina. Centro Integral “Niceto Pérez” de la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP). Güira de Melena, Artemisa, Cuba.

Leff, E. (2011). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México: Siglo XXI.

Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida Imaginación Sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. Ciudad de México: Vozes Editora.

López Intzín, J. (2013). Ich'eltamuk': La trama en la construcción del Lekilkuxlejal (Vida plena-digna-justa). En López Intzín, J., Marcos, S., Osorio Hernández C., y Méndez Torres, G. (Edits). *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios* (pp. 73-106). Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago.

López Valentín, R., Rosset, P., Lomelí, C., Palacio, O., y Santiago, M. (2020). Identidad y espiritualidad maya en la escuela de agricultura ecológica U YitsKa'an en Maní, Yucatán, México. *Práxis Educativa*, 16(39), 450-472. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6295>

Machín Sosa, B., Roque Jaime, A., Ávila Lozano, D., y Rosset, P. (2011). *Revolución Agroecológica. El Movimiento Campesino a Campesino de la ANAP en Cuba*. Ciudad de México: ANAP-La Vía Campesina.

Martínez, F. Z., Bakker, N., y Gómez, L. (2010). Innovación pedagógica para construir saberes agroecológicos. *LEISA revista de agroecología*, 26(4), 9-11.

Martínez-Torres, M. E., y P. M., Rosset. (2008). La Vía Campesina: Transnationalizing peasant struggle and hope. En Stahler-Sholk, R., Vanden, H. E., y Kuecker, G. D. (Edits.). *Latin American Social Movements in the Twenty-first Century: Resistance, Power, and Democracy* (pp. 307-322). Maryland: Rowman & Littlefield.

Martínez-Torres, M. E., y Rosset, P. M. (2010). La Vía Campesina: The birth and evolution of a transnational social movement. *Journal of Peasant Studies*, 37(1), 149-175. <https://doi.org/10.1080/03066150903498804>

Martínez-Torres, M. E., y Rosset, P. M. (2013). Del conflicto de modelos para el mundo rural emerge la vía campesina como movimiento social transnacional. *El Otro Derecho*, 44, 21-57.

Martínez-Torres, M. E., y Rosset, P. M. (2014). Diálogo de saberes in La Vía Campesina: Food sovereignty and Agroecology. *Journal of Peasant Studies*, 41(6), 979-997.

<https://doi.org/10.1080/03066150.2013.872632>

McCune, N., P. M. Rosset, T., Cruz Salazar, H., Morales y Saldívar Moreno, A. (2017). The long road: rural youth, farming and agroecological formación in Central America. *Mind, Culture, and Activity*, 24(3), 183-198. <https://doi.org/10.1080/10749039.2017.1293690>

McCune, N., Rosset, P. M., Cruz, A. Saldívar, y Morales, H. (2016). Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. *The Journal of Peasant Studies*, 44(2), 354-376. <https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1233868>

McCune, N., J., Reardon, y Rosset, P. (2014). Agroecological formación in rural social movements. *Radical Teacher*, 98, 31-37. <https://doi.org/10.5195/rt.2014.71>

McCune, N., & Sánchez, M. (2018). Teaching the territory: agroecological pedagogy and popular movements. *Agriculture and Human Values*, 1-16.

Morales, J. (2004). *Sociedades Rurales y Naturaleza: en busca de alternativas hacia la sustentabilidad*. México: ITESO

Pachón, F. (2019). Procesos de formación agroecológica desde la CLOC-Vía Campesina IALAS: La Universidad Campesina de América Latina. *Biodiversidad, Sustento y Culturas*, 102, 9-13.

Paredes, J., y Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía, ¿qué es el feminismo comunitario? Bases para la Despatriarcalización*. La Paz: Editorial Mujeres Creando Comunidad.

Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En

Lander, E. (Edit.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

Ranaboldo, C., y Vanegas, C. (2007). *Escalonando la agroecología: Procesos y aprendizajes de cuatro experiencias en Chile, Cuba, Honduras y Perú*. México, D.F.: Plaza y Valdés.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2011) Descolonizar el género. La chacra del pensar, columnas de opinión. Otramérica de sur a norte. Recuperado de: <http://otramerica.com/opinion/descolonizar-el-genero/839>

Rocheleau, D. (2015). Networked, rooted and territorial: green grabbing and resistance in Chiapas. *The Journal of Peasant Studies*, 42(3-4), 695-723. <http://dx.doi.org/10.1080/03066150.2014.993622>

Rosset, P. M. (2015). *Social organization and process in bringing agroecology to scale*. In Agroecology for food security and nutrition. Food and agriculture organization (FAO) of the United Nations. Rome: FAO. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-i4729e.pdf>

Rosset, P. M., y Barbosa, L. P. (2019). Territorialização da agroecologia na Via Campesina. *Boletim EcoEco*, 39, 46-52.

Rosset, P. M., y Martínez-Torres, M. E. (2012). Rural Social Movements and Agroecology: Context, Theory, and Process. *Ecology and Society*, 17(3), 17. <https://doi.org/10.5751/ES-05000-170317>

Rosset, P. M., y Martínez-Torres M. E. (2016). Agroecología, territorio,

recampesinización y movimientos sociales. *Estudios Sociales. Revista de Investigación Científica*, 25(47), 275-299.

Rosset, P. M., B. Machín Sosa, A. M. Roque, y Ávila, D. R. (2011). 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), 161-191. <https://doi.org/10.1080/03066150.2010.538584>

Rosset, P. M., y Val, V. (2018). The 'Campesino a Campesino' Agroecology Movement in Cuba: Food Sovereignty and Food as a Commons". En: Jose Luis Vivero Pol *et al.* (Edits). *Food as a commons: An alternative narrative and political praxis to cultivate and eat*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315161495-16>

Rosset, P. M., Val, V., McCune, N., y Barbosa, L. (2019). Agroecology and La Via Campesina II. Peasant agroecology schools and the formation of a sociohistorical and political subject. *Agroecology and Sustainable Food Systems*. <https://doi.org/10.1080/21683565.2019.1617222>

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Traficantes de sueños.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Shiva, V. (2010). *Los monocultivos de la mente*. Madrid: Fineo.

Soto, O. (2020). Educación campesina: las dimensiones pedagógico-políticas en la formación de la CLOC-VC y la UST como experiencia de lucha. *Revista Colombiana*

de Educación, Bogotá. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11016>

Tardin, J. M. (2012). Cultura Campesina. En Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 178-186). Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Val, V. (2012). *Sembrado alternativas; cosechando esperanzas. (Re)campesinización agroecológica en las Lomas del Escambray, Provincia de Villa Clara, Cuba*. Tesis de Maestría. San Cristóbal de Las Casas: CIESAS-Sureste. <https://doi.org/RG.2.2.29031.09129>

Val, V. (2017). Hacer, conocer y ser. Agroecología en primera persona. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35012.48003>

Val, V., Rosset, P. M., Zamora, C., Giraldo, O. F., y Rocheleau, D. (2019). Agroecology and La Via Campesina I. The symbolic and material construction of agroecology through the dispositive of "peasant to peasant" processes. *Agroecology and Sustainable Food Systems*. <https://doi.org/10.1080/21683565.2019.1600099>

Val, V. (2019). Campesina/o a Campesina/o: Un dispositivo para la masificación de la agroecología. En: Filippini, M. F., y Grecco, S. (Edits.). *Primer Congreso Argentino de Agroecología: libro de resúmenes* (pp. 1094-1098). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Williamson, G. (2011). Educación multicultural para una pedagogía de la pluralidad. En Williamson, G., y Montecinos, C. (Edits.). *Educación multicultural: práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda*

esperanza (pp. 73-109). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

ⁱ Siempre que no complique mucho la lectura se intentará hacer visible el género femenino. A partir de las críticas *queer* sobre los géneros hegemónicos se ha propuesto el uso de la “e”, la “x” o “_” para demarcar la posibilidad de un género neutro (incluso un no-género). Si bien compartimos este tipo de reivindicaciones inclusivas, decidimos no utilizar esta forma porque dificulta mucho la lectura. Continúa siendo un reto escribir en castellano en un lenguaje inclusivo de género(s).

ⁱⁱ Por supuesto, este *diálogo de saberes y traducción intercultural* no es un proceso espontáneo, lineal ni sencillo, sino complejo, contradictorio y muchas veces inestable. Los vínculos entre los diferentes actores deben ser sostenidos y actualizados en función de las diferentes coyunturas que se abren tanto en los procesos productivos, como en los formativos y de intercambio de conocimientos. Este proceso requiere la construcción de puentes de inteligibilidad entre saberes y cosmovisiones, la apertura sincera y comprometida al diálogo, y estrategias no impositivas de construcción colectiva de conocimientos, entre otras.

ⁱⁱⁱ Valentín Val ha colaborado con la ANAP y LVC en diferentes aspectos desde hace casi 10 años. Peter Rosset ha participado en diversos espacios y procesos con la ANAP desde hace dos décadas y formó para del *staff* técnico de LVC durante casi década y media.

^{iv} En el sentido de *dispositivo de saber/poder* – alterno, contrahegemónico- desarrollado para contrarrestar las tecnologías de poder y las estructuras de opresión de la sociedad disciplinaria (Foucault, 2000), hoy transformadas en sociedades de control (Deleuze, 2006).

^v Una breve reseña sobre cómo llegó CaC a Cuba puede verse en: <https://youtu.be/OIUAjwJJbGY>

^{vi} Para conocer más acerca de este proceso ver: <https://youtu.be/0KLxxJwCpww>

^{vii} Un ejemplo de un taller de intercambio de experiencias agroecológicas puede verse en: <https://youtu.be/w1O2m9KsHbE>

^{viii} Un ejemplo de cómo funciona un círculo de interés puede verse en: <https://youtu.be/eFTakYnBXLk>

^{ix} Un ejemplo de aula anexa puede verse en: https://youtu.be/rsaZ_jyjwDM

^x Algunos ejemplos de este tipo de intercambios pueden verse en: https://www.youtube.com/watch?v=dl4ommp_DQ&t=314s; <https://www.youtube.com/watch?v=pslvzSUzaTk>; https://www.youtube.com/watch?v=tn_dcvVYYUU

^{xi} Hacemos referencia a la cotidianeidad, también para reivindicar el espacio doméstico, tradicionalmente feminizado y despolitizado en la dicotomía doméstico-privado-femenino/político-público-masculino (Segato, 2016, 2018).

^{xii} Aquí nos acercamos a una mirada foucaultiana - reivindicada y ampliada por la teoría feminista y la teoría *Queer*, donde los cuerpos adquieren una centralidad tanto como depositarios de la opresión y dominación, como también *locus* de emergencia de las prácticas de libertad, las experiencias transformativas y la potencia emancipatoria. Señalar esto no implica soslayar el importantísimo rol de los discursos y la ideología, pero si recalibrar la centralidad excluyente que el pensamiento racionalista le ha otorgado dentro de los procesos políticos.

^{xiii} Entre otras cosas nos referimos a una comunicación sutil de lenguajes no verbales “decodificados” por los participantes. Marcas, símbolos y “rituales” hacen parte fundamental de la construcción identitaria (Barth, 1969). La “tribu” de LVC tiene sus marcas identitarias, su lenguaje y códigos, sus “mitos de origen” y “epopeyas” (de lucha y resistencia), sus “ritos de pasaje” y pertenencia, sus espacios sagrados y mística (formal y sutil), procesos de fusión-fisión, líderes carismáticos y jerarquías de poder en términos etarios, de género y prestigio (personal y/u organizativo).

^{xiv} Por supuesto estos no son procesos lineales, sencillos u exentos de contradicciones. Son procesos abigarrados, polisémicos, atravesados por innumerables complejidades, pero donde prima la voluntad política de buscar principios de unidad en la diversidad.

^{xv} Consigna del zapatismo en México y el Foro Social Mundial.

^{xvi} Una combinación de la *heterotopía* de Foucault como horizonte disruptivo y heterogéneo que trascienda la concepción determinística y teleológica de la utopía, con la potencia de acción, creativa y performativa de la *utopística* de Wallerstein.

^{xvii} Usamos esta referencia de manera contingente. En realidad, acordamos con Escobar (2010; 2018) en que no hay ‘post’ ni ‘pre’ en una visión de la historia que no es lineal ni teleológica, que se mueve en ciclos y espirales, que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo punto. Asimismo, coincidimos en que las “acusaciones de esencialismo” hacia las ontologías relacionales es un artefacto de deslegitimación de otros saberes que suelen provenir de las más rancias estructuras de la academia patriarcal y reaccionaria Escobar (2010).

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Val, V., & Rosset, P. M. (2020). Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10904. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10904>

ABNT

VAL, V.; ROSSET, P. M. Campesina a Campesino: Educação campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e10904, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10904>

Información del artículo / Article Information

Recibido en: 02/11/2020
Aprobado en: 24/11/2020
Publicado en: 11/12/2020

Received on November 02nd, 2020
Accepted on November 24th, 2020
Published on December, 11th, 2020

Contribuciones en el artículo: Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: elaboración, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflictos de Intereses: Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses con respecto a este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Valentín Val



<http://orcid.org/0000-0003-3680-3385>

Peter Michael Rosset



<http://orcid.org/0000-0002-1253-1066>