

**LA OTRA ESCUELA: LECCIONES DE EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS
DESDE UNA PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA**

THE OTHER SCHOOL: LESSONS FROM LATIN AMERICAN EXPERIENCES FROM
AN AGROECOLOGICAL PERSPECTIVE

A OUTRA ESCOLA: LIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS LATINO-AMERICANAS SOB UMA
PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA

Olga Evelyn Domené-Painenao¹ 0000-0003-3586-5808
Amparo Albalat-Botana² 0000-0002-1402-3057
Limbania Vázquez-Nava³ 0009-0006-2169-359X

¹ El Colegio de la Frontera Sur – Yucatán, México; domeneolga@gmail.com

² El Colegio de Michoacán – Michoacán, México; amparoalbalat@hotmail.com

³ El Colegio de la Frontera Sur – Chiapas, México; limbania.vazquez@ecosur.mx

RESUMEN:

El siguiente trabajo pone en evidencia la importancia del sujeto, como fuente de saberes, conocimientos y potencial reconfigurador en procesos educativos de transformación agroecológica. Se muestra cómo la sinfonía de cuatro experiencias de organizaciones sociales en Latinoamérica que en su manera de ver, comprender y transformar la realidad revelan a un sujeto político en construcción. Son procesos en donde las formas de enseñanza aprendizaje corresponden otras maneras de hacer y pensar las agriculturas, y donde las agroecologías, entran en juego, como un poderoso impulsor que promueve acciones colectivas en la comunidad a través de procesos de educación popular o como una consecuencia. Es una educación que promueve y favorece la visibilización del protagonismo de lo(a)s sujetos y sus comunidades a través del reconocimiento de prácticas y conocimientos, lo que permite acercarnos a nuevas coordenadas de comprensión de la política y el sujeto, las subjetividades, los discursos y narrativas populares que se contraponen a las lógicas de poder y sus formas de control, dominación y apropiación. Estos espacios, significan un desafío para aprender a escuchar y dialogar con otras formas de comprensión desde lugares de enunciación distintos y a valorar la riqueza de los territorios y los sujetos pensantes que los transforman.

Palabras clave: sujeto; experiencia educativa; educación rural; educación popular.

ABSTRACT:

This paper highlights the importance of the subject as a source of knowledge and potential reconfiguration in educational processes of agroecological transformations. It shows how the symphony of four Latin American experiences in social organization—in their way of seeing, understanding, and transforming reality—reveal a political subject under construction. In these processes, teaching and learning relate to other ways of doing and thinking about agriculture, and agroecologies come into play as a powerful driving force that promote collective action in the community through popular educational processes. This education promotes and favors the visibility and protagonism of the subjects and their communities through the recognition of their practices and knowledge. This allows us to approach new coordinates of understanding in politics, and of the subject, subjectivities, discourses, and popular narratives that oppose the logic of power and its forms of control, domination, and appropriation. These are challenging

spaces to learn, listen and dialogue with other forms of understanding coming from different places of enunciation, and to value the richness of territories and the thinking subjects that transform them.

Keywords: subject; educational experience; rural education; population education.

RESUMO:

O trabalho a seguir destaca a importância do sujeito como fonte de conhecimento e potencial de reconfiguração nos processos educativos de transformação agroecológica. Mostra como a sinfonia de quatro experiências de organizações sociais na América Latina que em sua maneira de ver, compreender e transformar a realidade revelam um tema político em construção. São processos em que as formas de ensino e aprendizagem correspondem a outras formas de fazer e pensar a agricultura, e onde as agroecologias entram em jogo como uma poderosa força motriz que promove a ação coletiva na comunidade através de processos de educação popular ou como consequência. É uma educação que promove e favorece a visibilidade do protagonismo dos sujeitos e suas comunidades através do reconhecimento de práticas e conhecimentos, o que nos permite abordar novas coordenadas de compreensão da política e do sujeito, subjetividades, discursos e narrativas populares que se opõem à lógica do poder e suas formas de controle, dominação e apropriação. Estes espaços representam um desafio para aprender a ouvir e dialogar com outras formas de compreensão de diferentes lugares de enunciação e valorizar a riqueza dos territórios e dos sujeitos pensantes que os transformam.

Palavras-chave: sujeito; experiência educativa; educação rural; educação popular.

A modo de introducción

El siguiente trabajo destaca la importancia del sujeto en procesos educativos que, desde diversas organizaciones sociales, se reconocen en otras miradas epistémicas - y que pueden inspirar y enseñar a ver, pensar, sentir e imaginar el mundo de otra manera - como posibles respuestas a la crisis estructural del sistema, que hoy nos afecta como sociedad. Creemos (en parte) que esta crisis es producto del dominio de una sola forma hegemónica de razonar, donde la escuela que conocemos ha tenido mucho que ver. Un lugar que se convirtió en un medio eficiente de reproducción del proyecto de la modernidad al imponer un *currículum* universal, una sola forma de ver y pensar el mundo, caracterizado por la fragmentación del todo, generando un pensamiento lineal y cartesiano (Morin, 2020; Rojas, 2005).

La expansión de esta visión se ha valido de la imposición de un modelo de disciplinización de las mentes y de los cuerpos, por lo tanto, de los territorios, construyendo así, modelos y modos de vida extractivistas (Guattari, 2006; Ulloa, 2021). Dichas ideas han favorecido la consolidación del actual sistema agroalimentario globalizado, sostenida bajo el supuesto de un conocimiento único, legítimo y validado; que deja en posición de ocultamiento y negación a otras razones y conocimientos, que no favorezcan las dinámicas de mercado global y desarrollo capitalista (Domené-Painenao et al., 2020). En consecuencia, esta forma de razonar induce (entre muchos otros) a la destrucción social del sentido de comunidad, al encubrimiento y negación de la existencia de diversidad de sujetos que habitan los territorios, ubicándolos en

una posición de sujeto sujetado cuya relación central es la de consumo, la explotación (auto) y la individualización. Por relación de encubrimiento comprendemos a toda relación que se asienta en falso reconocimiento de ser otro(a), al cual se niega su alteridad y se le impone una identidad para reproducir subjetividades a favor del capital. Lo mismo sucede con el ethos ambiental que ante la mirada del capital aparece como un objeto intercambiable que puede ser explotada, mercantilizada, los cuales tienen efectos devastadores sobre el planeta.

Por otro lado, si bien es cierto que este sistema ha impuesto su lógica de poder y sus formas de control, dominación y apropiación; también, ha provocado importantes resistencias en las comunidades, donde lo que se disputa no es sólo un espacio vacío y deshistorizado (el territorio), sino la posesión, asociada al tipo de trato y de comprensión de la tierra y el conjunto de componentes ecosistémicos y formas de vida que lo caracterizan.

En este sentido, numerosas organizaciones sociales retoman procesos de educación popular y agroecologías campesinas, como una forma de mantener sus territorios, como una praxis en resistencia y sustento de su proyecto político ante la continua disputa con el capital (Halvorsen et al., 2019; Val et al., 2019). En este contexto, las agroecologías se presentan como potente dispositivo que cuestionan el sistema agroalimentario globalizado, al reconocer saberes y conocimientos de las prácticas campesinas y fortalecer y/o impulsar el protagonismo de los sujetos territoriales que las sostienen, visibilizándolas como potencial transformador, más allá de sólo aplicación de principios ecológicos en el marco de una ciencia (Domené-Painenao et al., 2020).

Considerando lo previo, como nuestro marco de referencia y enunciación, nos planteamos entender cómo los procesos de organización social en el ámbito de la agroecología son promovidos, en parte, por subjetividades que, a su vez, son creadas por sujetos individuales, colectivos y viceversa. Es decir, de qué manera los sujetos son influenciados por otras subjetividades, que, en ocasiones, toman distancia de la hegemonía impuesta por la lógica del capitalismo y el modernismo abonando al despliegue y construcción del sujeto político. Como, por ejemplo, el impulso que provee la agroecología, que, al ser reapropiado y resignificado por el sujeto, crea otros sentidos de pertenencia y significados comunes, estructurando así territorios inmateriales y simbólicos que pueden determinar la aparición de espacios propios, a esto lo llamamos la *otra Escuela*.

Con la finalidad de hacer comprensivo nuestros argumentos, desarrollamos las siguientes cuatro secciones: Las primeras dos enfocadas en precisar el marco referencial y teórico, donde abordaremos la comprensión de los procesos de educación popular en la dinámica agroecológica, así como la importancia de la subjetividad y la centralidad del sujeto.

En la tercera sección presentaremos cuatro experiencias educativas: el Maestro Pueblo en Venezuela, la Educación Propia en Colombia, la Educación Verdadera en México y El Campesinado Agroecológico de La Vía Campesina, con base en revisiones bibliográficas y de investigación de estudios doctorales de una de las autoras. Y finalmente, en la última sección analizamos los casos con el objeto de hacer visible el poder y la posibilidad de existencia de *la otra Escuela*. Concluimos que la relevancia de pensar en la construcción del sujeto y la producción de subjetividades en el campo de lo educativo son elementos claves para comprender la inacabada constitución de lo político en los procesos de transformación agroecológica. No se puede avanzar en la emergencia de las alternativas si éstas no se cuestionan las ontologías del conocimiento hegemónico, cuya base está mediada por procesos coloniales, patriarcales y capitalistas sostenidas en la reproducción simbólica y material del sujeto histórico. Por lo tanto, es urgente refrescar la mirada como investigadores, pero, sobre todo, toca aprender a escuchar a estos sujetos que desde los territorios nos están dando claras lecciones para comprender el mundo de otro modo y donde el educar-nos sigue siendo clave para sostener la vida.

La educación popular y los procesos agroecológicos

Dentro de los movimientos sociales, se ha demostrado la importancia de los procesos de educación popular para el sostenimiento y crecimiento de las organizaciones (Baronnet, 2021; Meek y Tarlau, 2016; Val et al., 2019). Esta otra forma de educación fue propuesta por investigadores críticos y politizados como Paulo Freire (2014), Fals Borda (2008), entre otros, en la década de los 60 y 70, cuya práctica comprometida con las causas populares y liberadoras se orientaba hacia la transformación de la realidad, favoreciendo la reflexión, la escucha y el diálogo respetuoso, que pasa por preguntarse por las relaciones de dominación históricas, simbólicas, naturalizadas que sostienen un orden de las cosas. Se trata de comprender-nos en esa condición para buscar opciones y estrategias que desaten la capacidad de agencia liberadora de los sujetos, que busca potenciar la acción transformadora.

La educación popular posibilita procesos de reflexión crítica, articulada a los mundos de vida de los sujetos, pero no se trata solo de procesos cognitivos de comprensión de la realidad, sino de procesos pedagógicos significativos donde los afectos, los deseos, los imaginarios, las ideologías y la experiencia vivida dan sentido a esa ampliación de la consciencia crítica, que permite que el sujeto tome decisiones sobre su existencia con un horizonte político emancipador. Cuando los sujetos participan en procesos educativos populares, participativos, significativos, es decir “otros”, se abre un espacio fundamental para

encaminar otras formas de participación y democracia (González-Terreros y Torres-Carrillo, 2020).

Un proceso educativo es significativo cuando los sujetos en la convivencialidad del encuentro entre pares, saberes, deseos, afectos, contenidos y prácticas despliegan una serie de movimientos que los afectan de manera positiva y se transforman en acciones que van desde lo personal y cotidiano hasta acciones más complejas de su relación con su mundo. En este sentido, Benjamín Berlanga (2013) nos plantea que el sujeto se reafirma y se cultiva en la medida que se instala en la reflexividad, es decir en el preguntarse por cómo yo(nosotros)-vivimos el mundo y darse cuenta de aquello que le causa opresión, así como también en la posibilidad de que otra condición de vida es posible.

De este modo, la búsqueda principal es favorecer el aprendizaje social de un saber pensar, conocer, hacer y de un saber ser, anclado en la praxis de la vida social, desde las ideas de la pedagogía dialógica. En ese sentido la escuela es un espacio privilegiado de juntura y de conflicto entre subjetividades (González-Terreros y Torres-Carrillo 2020), que deben ser comprendida también en esas claves, puesto que el encuentro como acontecimiento ético que sucede en el hecho educativo se instala en este escenario.

Es tarea de esta educación otra, el florecimiento de un sujeto social como potencia creadora, que deconstruye las relaciones de poder que atentan contra su identidad, integridad y autonomía, que reconfigura las relaciones con su mundo para lograr una incidencia política real que se traduce en luchar por mantener una libertad de opinión y ser escuchado, planear actividades y participar en la búsqueda de soluciones a las necesidades comunitarias, fortalecer la capacidad colectiva y el trabajo en torno a proyectos comunes no capitalistas ni patriarcales. En palabras de Benjamín Berlanga (2013, p.10) “el sujeto florece en tanto es capaz de dar (se) cuenta de lo que está negando su existencia como ser humano, y ese dar (se) cuenta constituye una revelación que da lugar a la rebeldía: resiste no sólo como defensa frente a lo que lo ahoga, sino como fuerza que empuja, que va hacia más allá, a lo que está más allá, a otra cosa que lo ahoga”.

Entonces, se traza la importancia de la rebeldía como praxis política-pedagógica de existencia y re-existencia, siguiendo el discurso de Paulo Freire (2014), la cual es necesaria para poder reinventar la vida. Quién toma como ejemplo los quilombos (palenques) como espacios donde se asienta la resistencia, desde la rebeldía que, como esclavas y esclavos, y ante una obediencia necesaria, partieron en búsqueda de la invención de la libertad (Freire, 2014). Demostrando, que la praxis crítica no es algo fijo, identificable y estable, sino una práctica y proceso continuo de reflexión, acción, reflexión, en continuo movimiento (Walsh, 2014). Estos

elementos de alguna forma fundamentan y están presentes en muchos de los procesos sociales al que haremos alusión y que conlleva la meta de repensarse y al repensar el mundo, como un medio para transformar la realidad.

Como ilustración de su importancia para las organizaciones agroecológicas, traemos dos ejemplos. Una, la experiencia cubana donde la crítica al modelo agroindustrial es activada por los valores de la revolución socialista y sostenida en el discurso crítico y anticolonialista de José Martí. En la isla, en medio de un contexto político de crisis, la idea de soberanía alimentaria se promovió y fue aceptada al grado tal que más de la mitad de los campesinos del país, viraron hacia la producción agroecológica, apropiándose del método Campesino a Campesino como una forma de aprender y compartir en colectivo (Val et al., 2019). Este método, nació a principios de la década de 1970 en Chimaltenango, Guatemala, como un esfuerzo de los mayas kaqchikeles, agricultores y técnicos, que tomando como base la acción-reflexión-acción de la praxis de Paulo Freire y algunos fundamentos de la teología de la liberación y la cultura indígena, lograron organizar su propio proceso de aprender y enseñar, entre iguales.

Y dos, la experiencia de La Alianza (Domené-Painenao et al., 2020), donde una red de campesinos y campesinas sin tierras en Venezuela, logran, desde la década de los 70, organizarse como cooperativas agrícolas, accediendo a tierras y recursos. Y a través de la creación de una escuela campesina para ellas y ellos, avanzaron en la producción agrícola sin “venenos” y autónoma (agroecológica). La cual fue escalando hasta abrir una universidad donde formaron educadores y allí (desde el calor de las reflexiones) emerge el Maestro Pueblo, un sujeto colectivo e histórico que toma protagonismo en su quehacer comunitario. Construyen colectivamente sus propios laboratorios de controladores biológicos, e inclusive diseñan su propio currículo para “infiltrarlo” en las escuelas de su comunidad, logrando esta misión en la década del 2000; una experiencia que detallaremos más adelante. Así, a lo largo de la historia, percibimos el potencial transformador de los procesos de educación popular además de los discursos y posiciones políticas; territorializando las agroecologías al reproducir sentidos de pertenencia al lugar, reivindicando lo propio ante lo ajeno y favoreciendo símbolos territoriales.

Entonces, la agroecología también tiene un lugar de enunciación desde los pueblos, donde ha surgido como una concepción pedagógica medular, como dispositivo utilizado por los movimientos sociales que entienden que la agroecología tiene dimensiones intrínsecamente feministas, anticoloniales y de lucha de clases (Val et al., 2019). Un dispositivo que permite impulsar, desde el compartir (tejiendo redes) otras prácticas agrícolas, pero también otras formas de pensar, a través de procesos formativos y educativos del movimiento, con el objeto de formar a pensadores críticos que entiendan sus acciones colectivas en el marco de los

sistemas alimentarios (Mier y Terán et al., 2018). De este modo, se desarrolla la capacidad de transformar la realidad, para luchar por los territorios, a la par de construir procesos agroecológicos propios.

En síntesis, estos espacios fomentan la producción de nuevos discursos que, al ser producidos y reproducidos en el interior de formaciones específicas históricamente situadas, tienen efectos sobre los sujetos y viceversa, propiciando la movilización e impulsando acciones y posicionamientos políticos como procesos educativos autónomos. Esto da como resultado la construcción de sujetos políticos e históricos que asumen su rol de actores, cuyo papel parte del cuestionamiento al orden social y al modelo formativo impuesto, dando lugar al retorno sobre la capacidad de sí, a la posibilidad del poder rehacer, el poder transformar sus condiciones de vida. Es un modo de resistencia ante el encubrimiento, el engaño y la negación de la que han sido parte en una escuela con proyectos educativos donde se les/nos impone una sola verdad. De este modo aparece una resistencia, pero también una contrapropuesta como *insurrección a los saberes sometidos* (Foucault, 1992).

Son procesos que tienen una larga historia, desde el mal llamado “descubrimiento” por una Europa que arrojó a los territorios de América al sinsentido del no-ser, inferior, salvaje o no humano, en los últimos cinco siglos (Dussel, 1992). Y prosiguió, a lo largo del pasado siglo, del mismo modo, donde las ciudades modernas consideradas educadas y desarrolladas, desprecian las culturas del campo, por tanto, a sus conocimientos, técnicas y principios. Este último aspecto ha sido, para la agroecología, uno de sus mayores retos, lograr dialogar, dejando a un lado la superioridad de un conocimiento sobre otro. Y es una de las ideas centrales que nos pueden permitir encontrar espacios comunes para un diálogo real y un aprender, con el objeto de reconectarnos de otro modo con otras formas de pensar.

Importancia de la subjetividad y el sujeto

Para continuar en la idea del papel del sujeto, es clave destacar la importancia de las subjetividades (Domené-Painenao et al., 2020; González-Terreros y Torres-Carrillo, 2020; Schütz, 1951). Y para ello, comenzamos recordando las palabras de Félix Guattari (2006) quien nos advierte que las fuerzas sociales que sostienen al capitalismo entendieron que generar-metabolizarse como un sistema productor de subjetividades puede ser más importante que cualquier otro tipo de producción, porque así tienen el control sobre el mundo. En este sentido, la expansión del capitalismo se ha valido de la disciplinarización de las mentes y los cuerpos para constituir lógicas que permitieron establecer una apropiación simbólica a través de discursos favorables a sus intereses (Zemelman, 2021). El proyecto educativo de la modernidad

es lugar de conformación del sujeto, es por ello por lo que en esta sección profundizaremos en la constitución de la subjetividad y el sujeto que se dan en los procesos educativos populares inscritos en experiencias agroecológicas.

Consideramos los aportes de Alfred Schütz y su trabajo *Making music together: A study in social relationship* (1951), donde buscamos comprender cómo las relaciones sociales, aludiendo metafóricamente al acto musical de una sinfonía, pueden generar sincronías y establecer así, una comunicación intersubjetiva. La cual es posible en la medida en que los actores comparten no sólo los signos o el lenguaje, sino el vivir simultáneamente diferentes dimensiones de tiempo. Para este autor, todo significado es ya un hecho intersubjetivo que se construye considerando al otro y en interacción con el otro.

En esta misma dirección, Hugo Zemelman (2021) resalta la importancia de los significados, los cuales pueden diferir entre sujetos en función de las estructuras de la realidad socio-histórica en que vive cada quién; sin embargo, no pierden la cualidad de propiciar interacción, comunicación y comprensión y, por ende, de articulación con sentido de colectividad. Este ensamble de significados puede ser entendido como una sinfonía, donde se requieren procesos pluridimensionales y simultáneos, y a cada quién le corresponde una parte constructiva del todo, e interpreta una parte y, al hacerlo, *anticipa* la parte del sonido del otro, verificándose una sincronización del tiempo interior y el tiempo exterior (Schütz, 1951). El tiempo interior está referido a la interacción entre miembros de una comunidad y el exterior a la relación que se establece con otros actores y sujetos fuera de ella.

Así, proponemos por *sinfonía* a una composición constituida por un conjunto de discursos -simbólicos- cargados de significados colectivos, que es interpretada y realizada por sujetos pensantes, deseantes, sintientes, políticos e históricos. El cual se estructura en varios movimientos (tiempos) de diferente duración, con cierta unidad de tono (sincronía) y donde se van amalgamando las partes de un asunto, en este caso: el territorio concreto. Dicha trama que, para nuestro caso es referida especialmente a territorios inmateriales, nutre y sostiene a un sistema complejo de elementos culturales y sociales, relativos a relaciones socio-productivas donde anidan y florecen las agroecologías, pero también donde se visibiliza al sujeto campesino e indígena, su memoria histórica, su estructura cognitiva correlativa a su modo de vida y su ámbito espacial de desplazamientos socio-productivos.

En este sentido y avanzando en la construcción de nuestro argumento, la categoría de *sujeto* va cobrando importancia en tres formas:

a) No es posible pensar en ninguna estructura social, si no es como resultado de la presencia de sujetos que, en complejas relaciones de codependencia, van constituyendo procesos sociales como construcciones en un contexto histórico concreto.

b) Los sujetos son siempre situados en relaciones múltiples y heterogéneas, las cuales conforman el espacio que los determina, en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas

c) Desde subjetividades emergentes, un sujeto es capaz de producir nuevas prácticas y relaciones, así como construir realidades acordes a sus intereses y sus intencionalidades.

De este modo, estos procesos organizativos que promueven las agroecologías son en sí mismos sinfonías que abonan para que afloren sujetos pensantes y críticos, con voces propias y que, sinfónicamente, puedan tener el potencial para originar la ruptura de la lógica moderna del individualismo, al estimular el encuentro y la interacción con el o los otros; reaparezca el *nosotros* en complejas relaciones recíprocas, en tiempo y espacio, hacia la construcción de colectividad e identidad social compartida.

Por ello, aprender a escuchar *al otra/otro*, además de ser un desafío, implica también comprender la trama invisible que sostiene el territorio, donde habitan sujetos que desde sus formas de pensar, reproducen discursos y prácticas particulares, las cuales no solo permiten la apropiación del espacio vivido sino también propician el florecimiento de agroecologías potentes, mostrando otros caminos de sistemas alimentarios.

La visibilización y el poder de la otra Escuela

Para comprender esta sección, retomamos la idea de que los sujetos pueden generar transformaciones importantes en el territorio, al reconocerse colectivamente y al promover autoorganización. Del mismo modo, planteamos que estos son procesos motivados por otras subjetividades (a veces, en modo sinfónicos), entre otros factores, determinan la necesidad de formación, pero desde la autonomía, lo cual sólo es posible, a través de procesos de educación popular. Esta autoformación o formación colectiva favorece la potencia de ser con otros/otras y lo otro (naturaleza) en el territorio y así emerge un ser colectivo que reivindica la memoria y sus propios conocimientos y saberes, rechazando frontalmente la ocultación y negación de su existencia a causa del colonialismo. Estos serían los elementos centrales que impulsan la acción de crear/recrear/reconocer otro espacio, lo que nosotras llamamos la *otra Escuela*, anidada en los territorios y que vemos reflejada en las siguientes experiencias.

A continuación, se presentan cuatro casos, seleccionados por la riqueza de las experiencias en relación con el desarrollo de sus procesos educativos autónomos territoriales y la intrínseca relación con la visibilización del sujeto colectivo, político e histórico. A través de ellas, analizaremos algunos de sus fundamentos y claves que consideramos, constituyen experiencias de la *otra Escuela*. La idea no es hacer una revisión exhaustiva sino abrir caminos, entendiendo que cada situación es particular y compleja, como proceso histórico y territorial.

El Maestro Pueblo en Venezuela¹

El Maestro Pueblo es un sujeto plural y colectivo configurado sobre la base de un proceso de reflexión entre campesinos y maestros populares, cuestionando y modificando la invisibilidad de sus propios y particulares saberes y conocimientos, a causa de una histórica e inducida vergüenza étnica (Escalona y Escalona, 2011). Se trata de un maestro atípico que promueve reconfiguraciones epistémicas y territoriales, que pone de manifiesto la existencia de agroecologías *otras*; éstas enraizadas en la riqueza de discursos y prácticas de comunidades campesinas, atendiendo a su dimensión compleja que articula lo espiritual, lo relacional y lo histórico. Suscitado en un proceso social campesino que surge en 1976, en el municipio Andrés Eloy Blanco del estado Lara, Venezuela y que posteriormente consolidará a la Unión de Cooperativas La Alianza.

Este Maestro Pueblo, como se autonombraron, se hace posible y concreto al asumir la educación como un pilar dentro de la organización. Así se implementó un plan de alfabetización interno, entre campesinos y, posteriormente, se organizó una Escuela Campesina favoreciendo el continuar con procesos formativos (escuela primaria y secundaria hasta estudios universitarios); paralelamente, a través de la autogestión, avanzaron en aspectos productivos y organizativos. En este proceso se consolidó una red social-productiva, donde, cuarenta años después y a la fecha, participan más de cien familias dedicadas a sostener un sistema alimentario local y regional, cuyo tránsito hacia las agroecologías resultó determinante (Domené-Painenao et al., 2020).

Este Maestro Pueblo auto reconocido dentro del territorio y la organización, ha logrado propiciar la creación de un *currículum* propio, donde aparecen como sujeto transformador, y donde la oralidad como la memoria histórica toma relevancia; y de esta forma, infiltra, cambia el *currículum* impuesto por la escuela convencional. Así posteriormente con el consentimiento

¹ Este tema es producto de una investigación doctoral de unas de las autoras, titulada «Las sinfonías de agroecologías situadas y el Maestro Pueblo: la historia de La Alianza en Venezuela», defendida en el 2020 en el Colegio de la Frontera Sur (Ecosur), México.

de algunas autoridades nacionales, lograron establecer programas formativos para funcionarios públicos como también crearon la mención agroecológica en los Liceos de la región. Generando especial atención en las instituciones que se fueron involucrando paulatinamente con la experiencia, tanto que hoy la idea del Maestro Pueblo se escucha en todo el país y se intenta incorporar en prácticas agrícolas en las escuelas públicas de Venezuela.

La Educación Propia, Colombia

La educación propia nace como propuesta del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia en el año 1978, como contrapropuesta a la escuela convencional ante la ausencia de reconocimiento y valoración a prácticas, lenguas y autoridades de las comunidades indígenas, así como al autoritarismo de los maestros en las aulas. Así se fueron creando escuelas comunitarias, como espacios informales y formales de educación, donde la estrategia fue la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas avanzando en el Sistema Educativo Indígena Propio. Que incluye posteriormente, a la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), concertando con el Estado, el desarrollo y consolidación de la educación comunitaria, bilingüe e intercultural, donde hoy se forman comuneros y comuneras bilingües que se desempeñan en su campo de formación de acuerdo con las culturas y en las lenguas originarias, además del castellano, lenguas procedentes de las diferentes zonas del Cauca, Chocó e incluso Putumayo y Nariño (Bolaños, 2012).

Esta Escuela se concibe como un espacio donde se enfatiza una educación para *defenderse colectivamente como indígenas*, a través de la recuperación y revitalización de lenguas autóctonas, protección de la madre tierra y recuperación ambiental, enseñanza y recobro de la historia, de organización y gobernabilidad. Por tanto, los maestros son seleccionados por las mismas comunidades. La educación es propia porque es pertinente y permite autonomía, partiendo de los procesos de resistencias culturales que llevan consigo los diversos pueblos indígenas donde la interculturalidad tiene un sentido eminentemente político. En tanto, replantea las articulaciones hegemónicas buscando relaciones más horizontales y equitativas para los pueblos indígenas colombianos (Bolaños, 2012; González-Terreros y Torres-Carrillo, 2020).

La Educación Verdadera, México

Esta experiencia nace del Movimiento Zapatista (1994) en Chiapas, al sureste de México. Para este movimiento, la educación emerge como proyecto educativo-político, responsable de conformar el sujeto histórico-político Zapatista considerando como base el

fortalecimiento de una episteme vinculada a la cosmovisión, cultura y lengua maya. Surge como contrapropuesta ante la negación histórica de la cultura, de la lengua y de la cosmovisión de los pueblos originarios de México, aplastados por el proyecto de modernidad (Barbosa y Sollano, 2014). Esta organización construye su propuesta educativa en 1995 con cuatro objetivos políticos que responden a las necesidades histórico-políticas de la organización: 1) la ruptura con la escuela oficial; 2) la construcción de escuelas autónomas; 3) la capacitación de los promotores y promotoras de Educación; y 4) el responder con un proceso educativo que propicie la recuperación y fortalecimiento de la lengua maya (Barbosa y Sollano, 2014). De este modo se materializó su propuesta educativo-pedagógica para la Educación básica Primaria y Secundaria.

Se resalta la importancia de la memoria histórica de la resistencia, de lucha política, por ello, la lengua y la cultura poseen un papel estratégico para la construcción y consolidación de la autonomía, en especial la palabra que reivindica el lugar de la experiencia y de los saberes. Una relación pedagógica que se establece entre la escuela y la vida comunitaria, al incorporar el conjunto de saberes que nacen del cotidiano de las comunidades indígenas y su legado cultural en articulación con contenidos de aprendizaje anclados en las demandas de su plataforma de lucha como la tierra, techo, trabajo, salud, educación, alimentación, entre otras (Baronnet, 2021). Así se construye paralelamente en otros espacios: la familia, la comunidad y la milpa, esta última se convierte en una forma de *Pedagogía de la Milpa* (Barbosa y Sollano, 2014) que además de una praxis educativo-política basada en el conjunto de saberes y en la multiplicidad de elementos constitutivos de la experiencia, también interviene en el manejo de los tiempos educativos, que se acoplan a los tiempos comunitarios, como el de la siembra, de la cosecha y de las actividades políticas. Se constituyen como herramientas de una educación problematizadora tendiente a politizar y a cubrir las necesidades básicas, que parten del principio del aprender caminando para construir una educación que enseña la verdad, de acuerdo con la perspectiva de los pueblos por despertar la consciencia (Baronnet, 2021).

La Vía Campesina, campesinado agroecológico

La Vía Campesina (LVC) es una organización global que está estructurada por escuelas de agroecología campesina donde desarrollan procesos educativos-formativos, centrada en la metodología de campesino a campesino (PCaC), con un objetivo central, el de forjar un sujeto sociohistórico y político transnacional: el campesinado agroecológico (Val et al., 2019). La misma se fundamenta de los aportes de la educación popular y la autonomía, donde utilizan

estos 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.

Por tanto, se promueve una educación horizontal donde campesinos intercambian saberes y prácticas agroecológicas, de esta forma de enseñanza-aprendizaje, se aprende haciendo desde la finca como espacio privilegiado de formación, capacitación y experimentación y sirven como ejemplo para que los campesinos se inspiren, motiven y compartan sus experiencias. Así aparecen espacios formales e informales, que van desde la impartición de cursos, talleres hasta espacios universitarios como los representan los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALA) a través de acuerdos con los Estados, con el cual en algunas ocasiones entran en tensión. Pero que, sin duda, son espacios formativos que refrendan la autonomía y la formación de cuadros políticos con el objetivo de fortalecer un movimiento político que enarbola la soberanía alimentaria como un derecho de los pueblos de producir sus propios alimentos, y que en consecuencia lucha por los derechos campesinos para el sostenimiento de los territorios ante la crisis generada por el sistema agroalimentario corporativo.

¿Qué nos enseñan estas otras experiencias de Escuela?

En general, estas experiencias de Escuelas nos enseñan la existencia de un sujeto que desde su territorio comparten otras formas de pensar, articular y consolidar espacios formativos y que a su vez estos mismos espacios de reflexión, articulación y de acción, van dando lugar a la reafirmación del sujeto político e histórico. Son procesos educativos que se dan en el ámbito rural protagonizada por campesinas e indígenas, que nos ofrecen una riqueza en modos y formas de pensar que, sin duda, pueden renovar las miradas como nuestra capacidad de imaginar esos espacios. Con la mira puesta a aprovechar al máximo estas lecturas, desarrollamos una tabla comparativa, tratando de articular datos que den razón sobre los fundamentos que las sostienen: proceso histórico, propósito, alcance, subjetividades, la relación con el Estado, así como la existencia del sujeto.

Tabla 1 - Experiencias de otra Escuela y principales características

Experiencia	La infiltración curricular y el Maestro Pueblo	Educación Propia	La Educación Verdadera y el Zapatismo	La Vía Campesina, campesinado agroecológico
Ubicación territorial	Región campesina pie de monte andino del occidente venezolano	Pueblos indígenas pertenecientes al movimiento	Pueblos indígenas del sureste mexicano	Organizaciones campesinas e indígenas de todo el continente.

Origen	Asociación de Cooperativas “La Alianza” (1976)	Congreso del CRIC Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1978	El Movimiento Zapatista (1994)	La Vía Campesina en (década de los 80)
Crítica al sistema educativo convencional	Negación las prácticas, saberes y sentires de los pueblos campesinos	Negación de la existencia de los pueblos indígenas	Negación histórica de la cultura, de la lengua y de la cosmovisión de los pueblos originarios	Desconsideración a las agriculturas y soberanías territoriales.
Propósito	Recuperación de la memoria y el reconocimiento del saber y la vida campesina	Recuperación y revitalización de lenguas autóctonas. La recuperación de su historia	Fortalecer el movimiento y los territorios autónomos.	Fortalecer el movimiento político a través de la formación de cuadros. Estrategia de lucha al sistema agroalimentario corporativo
Sujeto	Maestro Pueblo	Indígena	Indígena zapatista	Campesinado agroecológico
Principales ideas y propuestas del sujeto (sinfonías)	El Maestro Pueblo, a través de la oralidad es quién transmite su saber. Reconoce prácticas campesinas. <i>Infiltrar el curriculum oficial.</i>	Rescate de las lenguas indígenas, como también la recuperación de territorio a través de prácticas cotidianas.	Defender el territorio, la importancia de la memoria y las lenguas. La práctica cotidiana (la milpa, familia) como lugar de aprendizaje.	La comprensión de su propio trabajo en y desde su propio espacio: la finca, la parcela. Compartir saberes y experiencia, los convierte en maestros.
Relación con el Estado	Si, después del 2007 se crean liceos con mención agroecología en la región.	Si, logran abrir espacios educativos con cierta autonomía.	No. Son espacios autónomos.	Si. Espacios comunes como los IALA, donde LVC diseña el <i>curriculum</i> , y en algunos casos, el Estado financia.

Fuente: elaboración propia.

Tomando como insumos los datos de la Tabla 1, iremos reflexionando y ampliando las características que unifican las diversas propuestas. Comenzamos enunciando que todas las experiencias referenciadas, están contextualizadas en territorios rurales y su aparición se precisan a partir de la década del 70. A continuación, enlistamos algunas características que son comunes en estos casos:

1. **Crítica al sistema educativo convencional.** Todas las experiencias parten de la crítica profunda a la escuela convencional como representación de una educación colonialista, en tanto instrumento de reproducción de una dominación simbólico-ideológica, característico del proyecto moderno colonial, fuertemente excluyente, que representa una colonialidad del ser, del poder y del saber, responsable de legitimar la negación de la otredad y de su paulatina estigmatización (Barbosa y Sollano, 2014; Escobar, 2021; Walsh, 2014). Estas

propuestas educativas se inscriben en las tradiciones de la pedagogía crítica y antirracista (Baronnet, 2021) que apuntan a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados, en este caso indígenas y campesinos. Para ello, logran desarrollar una pedagogía propia que va direccionada a fomentar la autodeterminación, una especie de autonomía que promueven acción y así favorecen la formación de subjetividades políticas en constante reflexión, en consecuencia, se reviven racionalidades ontológicas-política-éticas propias que se distancian de la razón moderna occidental colonial.

2. **El propósito.** En esta acción de generar autodeterminación, buscan tomar el control popular de las escuelas en sus territorios y en muchos casos, disputar con el Estado su hegemonía en la elaboración de su propio currículo, partiendo de la crítica al tipo de conocimiento que se favorece, las intencionalidades que persigue y el cómo se construye. En tanto, en las aproximaciones críticas que nos ofrecen autores como Dussel (1992), Escobar (2021) y Zemelman (2021), al cuestionar la epistemología del conocimiento, se abre un espacio donde los procesos sociohistóricos y territoriales toman relevancia pues develan el profundo desfase entre las categorías explicativas que interpretan la realidad y la dinámica de ésta, dejando claro que mientras ampliamos el corpus teórico, la dinámica y los procesos socioambientales se alejan. Esta brecha manifiesta la necesidad de cuestionarse y resignificar las formas en que se construye conocimiento. Es una invitación para superar las coordenadas explicativas dominantes y entrar en contacto con las realidades para de ahí partir.

Este desplazamiento epistémico, requiere de producir otras formas de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas, que construyen una pedagogía y praxis de liberación y permiten visibilizar nuevas perspectivas de humanidades, ciencias y pensamiento fundada en una razón “otra”, otra razón, otra esperanza, otra posibilidad e imaginario, otra imaginación decolonial (Walsh, 2014). Como los referencia la pedagogía de Semilla Zapatista (Boldt et al., 2021) que, a través de un intercambio de saberes vinculado a la cotidianidad, recrea varias metodologías para recordar saberes subyugados, asociado a prácticas ancestrales con la tierra y el territorio que se habita.

3. **El sujeto.** En las cuatro experiencias, es el sujeto social que organizado toma el destino de su educación, revelando dos condiciones de existencia: por un lado, es un sujeto que se da cuenta del sistema opresor que le niega y oprime (reflexión-conciencia política) y por el otro asume, desde esa autonomía consciente, el replanteamiento de la acción política a través de la reformulación del proyecto educativo.

Las vías para instalar sus propios procesos educativos son variadas y responden en gran medida a la intencionalidad que persiguen y las condiciones sociohistóricas en las que se despliegan. Un elemento clave en la producción de subjetividades políticas es la potencia del encuentro entre sujetos que al considerarse con su mismo dolor se acompañan, se escuchan, se horizontalizan las relaciones, lo trabajan para reconfigurar otros modos de vivir la vida. Del mismo modo en que valora las múltiples relaciones intersubjetivas, compartiendo el propósito común ético-político-educativo de avanzar en una vida digna para todos, visibilizando así una diversidad de sujetos y contextos, a través de geografías y generaciones (Boldt et al., 2021).

En todos los casos aparece con más o menos presencia un sujeto, como un Maestro Pueblo que se impone o de forma más pasiva, el Indígena en el caso de colombiano, pero todos tiene voz y se escuchan y así, se establece la importancia de la palabra, por tanto, de la oralidad. Entonces la palabra tiene poder. Y es aquí donde el sujeto que tiene la palabra, pero también la experiencia de vivir en el territorio que retoma importancia. Es un lugar donde se aprende desde la realidad, no se limita a un lugar físico, se extiende a los espacios de vida comunitarios, en la práctica de la milpa o el conuco. Como bien, se enfatiza en el Proceso a Campesino a Campesino, como espacio para resignificar la cotidianidad, la cual se torna endógena y análoga a la reivindicación y vigorización de conocimientos propios. Y este es un aspecto que destaca la agroecología y otorga poder, al ceder la palabra. Lo que es posible al reconocer los saberes y conocimientos en las prácticas campesinas, favorece el protagonismo de los sujetos territoriales que la sostienen (Domené-Painenao et al., 2020). Y en ese ejercicio de ceder la voz, la formación agroecológica se hace plural, con carácter político y crítico, convirtiéndose en una estrategia de lucha para los movimientos sociales.

- 4. Principales ideas y propuestas del sujeto (sinfonías).** Para lograr sinfonías es necesario reconocerse, lo que no es posible si hay ocultamiento, encubrimiento y negación de sí mismo y del otro. Aquí no tiene cabida la subordinación, sino la articulación de proyectos de acción provistos de sentidos compartidos. Por tanto, la palabra es también sujeto y no existe sin diálogo, como lo enuncia Bubnova (2006) recordando a Mijaíl Bajtín. En consecuencia, las voces colectivas pueden crear y potenciar territorios inmateriales, sentido de comunidad, este es sin duda una sinfonía muy potente, porque representa la resignificación colectiva, se trata de la articulación de discursos compartidos, en una sinfonía plural de muchas voces, como producción simbólica y situada históricamente. En polifonía y dialogismo (Bubnova, 2006; Schütz, 1951), lo que pone de manifiesto que cuando alguien habla, muchas voces y saberes se hacen presentes. Así es posible extenderse

en los territorios, encontrarse en las sinfonías de otros procesos, así se abre, dialoga, se encuentra y entran en sincronía.

En este sentido otro elemento surge, cuando el sujeto campesino, indígena, son discriminados y sometidos a despojos, invisibilización, negación por el modelo agroalimentario corporativo, las estrategias de organización son esenciales. Esto puede ser una de las claves del movimiento global de La Vía Campesina (LVC)² quién articulan a más de 200.000.000 personas de 182 organizaciones en 81 países, alrededor de un discurso común: el alcanzar la soberanía alimentaria. Así, en esta gran “orquesta” actúan diversas estrategias en largos tiempos, como lo son, la organización de base, procesos educativos (desde escuelas campesinas hasta universidades), productivos, entre otros; así como también, a otro nivel se escuchan múltiples voces, desde el reconocimiento de la diversidad territorial y cultural, de mujeres, jóvenes, entre otros (Val et al., 2019). Y con cierta unidad, articulan y sincronizan luchas, potencian los trabajos de base hacia una acción colectiva: la agroecología a escala global, con acciones desde lo local.

5. **Relación con el Estado.** Aunque existen tensiones y conflictos con la escuela convencional como contraparte del Estado, también es posible encontrar sincronías con políticas públicas favorables. Este caso, también nos demuestra que la ampliación de los territorios agroecológicos es posible cuando una sinfonía territorial sincroniza con otras sinfonías en tiempo exterior. Por ejemplo, con políticas públicas favorables, a partir de los cuales se puede ampliar la capacidad de compartir y reconstruir ideas que se concretan en acciones comunes. Como muestra, siguiendo el caso de LVC, fue la creación del Instituto Agroecológico Latinoamericano (IALA) “Paulo Freire”, el cual fue posible por el apoyo del gobierno venezolano al coincidir en objetivos comunes a favor de la agroecología (Domené-Painenao y Herrera, 2019).

En modo de análisis general podemos plantear que la *otra* Escuela, es un espacio dotado de sujetos plurales, históricos y territoriales, como *bibliotecas humanas*, referidas a mujeres y hombres que tienen una diversidad de conocimientos, saberes y vivires vinculados estrechamente a sus maneras de mirar, soñar, desear, hacer y pertenecer al territorio. Son sujetos que actúan como puentes vinculantes con el pasado, dotados de valiosas experiencias, las cuales constituyen una fuente de apropiación de saberes y de resguardo de la memoria que puede ser una base para la producción de lo nuevo.

² Revisar [Vía Campesina - ¡Globalicemos la lucha, globalicemos la esperanza!](#)

En consecuencia, surge un sujeto histórico-político que se posiciona, se visibiliza, es decir que asume un protagonismo clave, porque se sitúa desde otro lugar de enunciación creando nuevos campos de sentidos y significados que posibilitan otros campos de interpretación del mundo dado, convirtiendo sus tiempos-espacios de vida como un proceso en permanente construcción. Con ello aparece una nueva episteme, comprendida como saber o conocimiento de la realidad de las cosas, es decir, un conocimiento situado en un determinado tiempo y espacio; que emana de un sujeto pensante, deseante y sintiente con capacidad de interpretación de su propia realidad e incidir sobre ella (Zemelman, 2021). Por ejemplo, en las dinámicas de la Educación Autónoma Zapatista que articula el lugar de inscripción sociocultural y político de la experiencia, de los saberes y de su articulación en el plan cotidiano de la lucha política y de la praxis de un sujeto histórico-político (Barbosa y Sollano, 2014). O el caso del Maestro Pueblo que a partir de su autorreconocimiento favorece el cuestionamiento al modelo educativo y crean en comunidad, su propio currículo el cual infiltran en el otro, el convencional.

Esto nos da evidencia de un sujeto que, al posicionarse, cuestiona y se replantea nuevos horizontes de sentidos, que emergen desde este un lugar sociocultural, de un estar siendo y rehaciéndose en el mundo. Cuando un sujeto recupera su potencial transformador, en permanente construcción, se entrega a una relación más íntima con la organización de la esperanza, a través de diversos medios de acción colectiva que pueden ser la lucha y la búsqueda cotidiana por cambios más profundos en el ámbito de las relaciones sociopolíticas, económicas y ambientales. Eso que Zemelman (2021, p.244) plantea como el pensar epistémico "...esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo, pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad". Esto es posible porque construyen sus propios procesos de educación, donde el desaprender, resignificar y re-imaginar, son capacidades necesarias para desarticular la hegemonía del capital y de las lógicas que la sostienen.

En consecuencia, aunque no en todos los discursos aparece la palabra agroecología, en tanto sí las prácticas de agriculturas campesinas e indígenas nos brindan pistas para repensar la idea de una agroecología más cercana a los campos de sentidos de quienes tienen una estrecha relación y dependencia con la tierra y de los sistemas alimentarios. A su vez que las agroecologías bajo un esquema dialogante y dialógico se nutre de las apuestas de vida enraizadas en los modos de vivir-convivir de los sujetos con sus territorios. Y es posible porque en la voz, por ejemplo, en el Maestro Pueblo venezolano, se resignifica. Esto es, nos enseña

una agroecología que se abre a un campo más complejo que no se reduce a la materialidad y científicidad que este proceso ocupa, sino que incorpora elementos de comprensión simbólica que van desde lo espiritual, relacional e histórico. Aquí yace una aproximación de las agroecologías *otras*, recordándonos que la territorialidad es esencial para ser otra frente a la imposición de una sola verdad.

De esta forma, la agroecología juega un rol clave porque puede ser ese impulsor que promueve procesos educativos transformadores que ponen en cuestión al sistema agroalimentario corporativo; y apoya, nutre, fortalece procesos de reterritorialización del campo, ante los avances de los procesos de despoblamiento que hoy están afectando al mundo (Liu y Li, 2017) donde miles de trabajadores rurales pobres y sin educación migran a las ciudades para buscar fortuna. En especial a las nuevas generaciones quienes son los primeros en abandonar las tierras en busca de mejores condiciones de vida. Aquí podrían intervenir políticas públicas que desde la agroecología pudieran evitar el avance de una lógica que parte del imaginario *de un campo sin campesinos*, tal como está ocurriendo.

Este ensayo es una aproximación, pero también una provocación, para descubrir algunas “pistas” para las transiciones a través de una racionalidad agroecológica acoplada a la vida. Así, proponemos un tránsito por estas increíbles experiencias de la *otra* Escuela que esperamos sirvan para cuestionar y desestabilizar las gramáticas que sostienen el poder de la escuela tradicional, el agrocapitalismo y su potencial devastador.

Reflexiones al cierre

La *otra Escuela*, escrito en singular, pero plural y diverso, refleja una especie de consenso contra el capitalismo. Busca incorporar la diferencia, el reconocimiento, el respeto y la dignidad. Nace de la emergencia de cuestionar las ontologías del conocimiento hegemónicas. Refleja un campo de batalla ideológico y de lucha por las libertades y las autonomías educativas. Sin embargo, como hemos intentado reflejar, va más allá de la búsqueda de reconocimiento o de la inclusión social para apelar a un cambio profundo en todas las esferas comenzando por los espacios vividos donde el sujeto se manifiesta inacabado, por tanto, con un alto potencial transformador.

Las cuatro experiencias nos presentan a un sujeto político en construcción que mediante *la otra Escuela* es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto que lo aprisiona, y donde posee la voluntad para transformarlos desde acciones educativas que apelan a imaginarios distintos a los impuestos por el orden hegemónico.

Lo anterior nos permite entender que el hecho educativo en el marco de *otra Escuela* rebasa los límites del proceso escolar cognitivo, es un proceso intersubjetivo en el que el encuentro, el intercambio y las tensiones se vuelven acontecimientos éticos de afectación mutua. Las experiencias que aquí presentamos nos revelan las maneras en que *la otra Escuela* son un escenario privilegiado para observar el despliegue del sujeto en la producción histórica de otras realidades.

En este sentido la Agroecología, concepto y praxis académica, desde su origen un movimiento marginado, conlleva una bella plasticidad adaptativa al ser definido y redefinido en el tiempo, por lo que no sólo responde a la actual crisis con una propuesta de producir alimentos; sino que también conlleva la posibilidad de ceder la palabra a los sujetos y sus experiencias, entonces ofrece, un espacio común necesario, crítico y propositivo, que se implementa y promueve desde estas *otras Escuelas*.

Es también una invitación a la inclusión, a encontrarnos en un poderoso *nosotros*, a descolonizarnos, a reconocer nuestro poder y saber legitimarlo en/con el otro, regresando el control y el poder al pueblo, reconociendo la diversidad de ontologías y epistemologías que facilitan la construcción de espacios propios, como lo representa la posibilidad de un currículo ajustado a las necesidades de la comunidad o comunidades. Propiciando la visibilización de diversidades territoriales y su enorme potencial en la construcción de conocimientos situados, recalcando la importancia de la experiencia, evidenciando así la centralidad de un sujeto pensante, que además es político e histórico, donde se privilegia lo comunitario-organizacional y la acción para el cuidado de la vida y que permite el florecimiento de otras agroecologías.

Es evidente que necesitamos una *educación otra* que territorialice estas prácticas y enseñanza, que legitime los saberes locales, los saberes empíricos, territorializando-nos o reterritorializando-nos, que promuevan el arraigo y que nos hagan conectar con la tierra. Tenemos entonces que la educación, la organización y la acción, son elementos claves, y estas miradas que permiten encontrarnos con el sujeto, las subjetividades y las agroecologías pueden ser parte del instrumental teórico-conceptual para recuperar las resistencias culturales, las manifestaciones políticas de masas, así como comprender otras formas de pensar; los testimonios, las microhistorias, las fiestas, los pequeños o grandes episodios de dignidad, rescatando los saberes que están en las orillas de la ciencia, los *otros*.

La invitación es poner atención y facilitar la diversidad de procesos educativos que desde los territorios nos muestran y comparten su riqueza, desde el situar al sujeto, aprender a escuchar esas sinfonías pletóricas de esperanzas que posibiliten otras maneras de ser y hacer,

de difundir, de encontrar y avanzar hacia la comprensión de estos otros mundos rurales que enriquece las agriculturas del planeta.

Esperamos, entonces, que las ideas y reflexiones aquí planteadas, lejos de ser definitivas, nos provoquen e inviten a la urgente necesidad de re-pensar la educación y la agroecología para re-ubicarla en los lugares, los sentidos y las lógicas de los territorios, y que, de este modo, nos muevan hacia transformaciones que tanto requieren los actuales tiempos de crisis.

Referencias

- Barbosa, Lía y Sollano, Marcela. (2014). La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 3(6), 67-89.
- Baronnet, Bruno. (2021). Autonomía zapatista y escuelas en resistencia: ser educador en los municipios autónomos de Chiapas. *Pensar las autonomías. Experiencias de autogestión, poder popular y autonomía*, p. 199. México: Bajo Tierra A.C.
- Berlanga, Benjamín. (2013). Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí mismo como sujeto. Puebla: Universidad Campesina e Indígena en Red.
- Bolaños, Graciela. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, (22), 45-56.
- Boldt, Charlotte; Barbosa, Lía y Salazar, Tania. (2021). Pedagógica de semilla en el Movimiento Zapatista: siembra y crecimiento de un sujeto colectivo político. *Revista Práxis Educativa*, 17(46), 441-464.
- Bubnova, Tatiana. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), 97-114.
- Domené-Painenao, Olga & Herrera, Francisco. (2019). Situated agroecology: Massification and reclaiming university programs in Venezuela. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 43(7-8), 936-953.
- Domené-Painenao, Olga; Mier y Terán-Giménez Cacho, Mateo; Limón-Aguirre, Fernando; Rosset, Peter y Contreras-Natera, Miguel. (2020). Construcción territorial de agroecologías situadas: El Maestro Pueblo en Sanare, estado Lara-Venezuela. *Estudios sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*, 30(56), e20961.
- Dussel, Enrique. (1992). 1492: El encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad. Santafé de Bogotá, DC, Colombia: Ediciones Ántropos.
- Escalona, Juan y Escalona, Roberto. (2011). El Maestro Pueblo. Serie Luces para la América. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

- Escobar, Arturo. (2021). Reframing civilization (s): From critique to transitions. *Globalizations*, 1-18.
- Fals-Borda, Orlando. (2008). El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana: investigación acción participativa. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Foucault, Michel. (1992). Microfísica del poder. (en español; J. Varela y F. Alvarez-Uría, trads.). Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Freire, Paulo. (2014). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- González-Terreros, María y Torres-Carrillo, Alfonso. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 335-354.
- Guattari, Félix. (2006). Micropolítica: cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Halvorsen, Sam; Bernardo, Mançano & Fernanda, Torres. (2019). Mobilizing Territory: Socioterritorial Movements in Comparative Perspective. *Annals of the American Association of Geographers*, 109:5, 1454-1470.
- Meek, David & Tarlau, Rebecca. (2016) Critical food systems education (CFSE): educating for food sovereignty. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 40:3, 237-260.
- Mier y Terán, Mateo; Giraldo, Omar; Aldasoro, Miriam; Morales, Helda; Ferguson, Bruce; Rosset, Peter ... & Carmen, Campos. (2018). Bringing agroecology to scale: Key drivers and emblematic cases. *Agroecology and sustainable food systems*, 42(6), 637-665.
- Morin, Edgar. (2020). La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento. México: Siglo XXI Editores.
- Liu, Yansui & Li, Yansui. (2017). Revitalize the world's countryside. *Nature*, 548(7667), 275-277.
- Rojas Martínez, Axel. (2005). ¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia. *Revista Colombiana de Educación*, (48).
- Schütz, Alfred. (1951). Making music together: A study in social relationship. *Social research*, 76-97.
- Ulloa, Astrid. (2021). Repolitizar la vida, defender los cuerpos-territorios y colectivizar las acciones desde los feminismos indígenas. *Ecología Política*, 61, 38-48.
- Val, Valentín; Rosset, Peter; Zamora, Carla; Giraldo, Omar & Rocheleau, Diane. (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*, 43(7-8), 872-894.

Walsh, Catherine. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, (1), 17-30.

Zemelman, Hugo. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.

SOBRE LAS AUTORAS

Olga Domené-Painenao. Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable. Investigadora por México en el Grupo académico Masificación de la Agroecología del Departamento de Agricultura, Sociedad y Ambiente (ECOSUR). Contribución de autoría: Conceptualización y primera redacción.

Amparo Albalat-Botana. Doctora en Desarrollo Rural Regional por la UACH. Investigadora por México en el Colegio de Michoacán. Grupos de investigación: bienes naturales y asociación mexicana de intérpretes del patrimonio. Contribución de autoría: redacción y revisión.

Limbania Vázquez-Nava. Doctora en Ciencias Sociales y Políticas. Técnica Titular "C" en el Grupo académico Masificación de la Agroecología del Departamento de Agricultura, Sociedad y Ambiente (ECOSUR). Contribución de autoría: redacción y revisión.

Como citar

DOMENÉ-PAINENAO, Olga, ALBALAT-BOTANA, Amparo y VÁSQUEZ-NAVA, Limbania. La otra escuela: lecciones de experiencias latinoamericanas desde una perspectiva agroecológica. *Revista Práxis Educativa*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e13699, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.13699