

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação do Campo em Perspectiva Latino Americana

DOI: 10.22481/praxis.v13i26.2830

**OS MEDIADORES PEDAGÓGICOS E A TERRITORIALIZAÇÃO DA
AGROECOLOGIA**

Pedagogical mediators and the territorialization of agroecology

Los mediadores pedagógicos y la territorialización de la agroecología

Nils McCune

Centro de Investigación y Formación Territorial, Matagalpa - Nicaragua

Resumo

Com as mudanças do tempo, também deve mudar o conceito de educação popular, desenvolvido e realizado no caminho da mobilização popular e da luta social. Esta contribuição incide sobre a necessidade de superar dois obstáculos, a saber: primeiro, o lugar predominante dado à escola e à aprendizagem baseada na escola e, em segundo lugar, o entendimento da aprendizagem como um processo essencialmente individual. Usando uma construção teórica que combina abordagem histórico-cultural de Vygotsky com a concepção gramsciana da hegemonia e guerra de posições, argumento para um método de aprendizagem baseado na agroecologia coletiva e territorial do camponês. Para tanto, uso o caso do Corredor Agroecológico Farmworkers Association (ATC) da Nicarágua para identificar os mediadores de transição agroecológica para escalas individuais e sociais. Buscando vincular ensino e territórios mediadores, os movimentos sociais agroecológicos criam mosaicos de processos sócio-educativos interagindo em favor da soberania alimentar.

Palavras-chave: Aprendizagem agroecológica. Movimentos sociais. Território. Abordagem histórico-cultural

Abstract

As time changes, so must the concept of popular education elaborated and carried out in the course of popular mobilization and social struggle. This contribution focuses on the need to get beyond two obstacles: one, the predominant place given to schools and school-based learning, and two, the understanding of learning as solely an individual process. Using a theoretical construction that combines Vygotsky's historical cultural approach with Gramscian concepts of hegemony and the war of positions, I argue for a territorial collective learning based upon agroecology and the peasant-to-peasant method. I use the case of the Rural Worker Association's Agroecological Corridor in Nicaragua identify mediators of the agroecological transition at individual and social scales. Seeking to connect pedagogical mediators with territorial mediators, agroecological social movements create rich mosaics of interacting socio-educational processes in favor of food sovereignty.

Keywords: Agroecological learning. Social movements. Territory. Historical-cultural approach

Resumen

En cuanto cambia el tiempo, también tiene que cambiar el concepto de la educación popular elaborada y llevada a cabo en el camino de la movilización popular y la lucha social. Esta contribución se enfoca en la necesidad de superar dos obstáculos, a saber: uno, el lugar predominante dado a la escuela y el aprendizaje basado en la escuela y, dos, el entendimiento del aprendizaje como un proceso esencialmente individual. Empleando una construcción teórica que combina el enfoque histórico cultural de Vygotsky con los conceptos gramscianos de la hegemonía y la guerra de posiciones, argumento a favor de un aprendizaje colectivo y territorial basado en la agroecología y el método campesino a campesino. Utilizo el caso del Corredor Agroecológico de la Asociación de Trabajadores del Campo (ATC) de Nicaragua para identificar los mediadores de la transición agroecológica a las escalas individuales y sociales. Buscando vincular los mediadores pedagógicos y territoriales, los movimientos sociales agroecológicos crean mosaicos de procesos socioeducativos interactuando a favor de la soberanía alimentaria.

Palabras claves: Aprendizaje agroecológico. Movimientos sociales. Territorio. Enfoque histórico-cultura.

Introducción

La sociedad en su conjunto debe convertirse en una gigantesca escuela.
Che Guevara, 1965.

Existe hoy una emergente literatura académica que toma como objeto de estudio la formación agroecológica llevada a cabo por los movimientos sociales del campo. Entre las escuelas técnicas agropecuarias ‘convencionales’ apropiadas por las organizaciones campesinas, las escuelas no formales de capacitación o formación campesina y la construcción de instituciones de educación profesional, licenciaturas e ingenierías en agroecología, hay una verdadera efervescencia de propuestas, enfoques, metodologías y prácticas en la formación agroecológica, sobre todo en América Latina. Los movimientos sociales parten de una acumulación de trabajo teórico y práctico de formación *política*, así incorporando aportes de la educación popular, la educación autónoma, el concepto de intelectuales orgánicos y la visión de la ‘nueva mujer’ y el ‘nuevo hombre’, hacia la construcción de procesos formativos en agroecología.

Es ante una coyuntura de crisis del capital transnacional financiero y su creciente necesidad de controlar los recursos mercantilizables del planeta—fenómeno inevitablemente vinculado con el discurso consumista que los medios comunicativos del capital proyectan hacia el seno de las voluntades individuales—que los movimientos sociales del campo construyen estrategias de formación con agroecología como eje de una lucha contrahegemónica. En este sentido, la agroecología es, además de ser una disciplina científica y una práctica social, una herramienta en la auto-construcción del campesinado como *sujeto*

histórico que rechaza el consumismo, la mercantilización de la vida y la violación de la naturaleza. Las y los sujetos individuales de formación, a menudo hijas e hijos de campesinas, se convertirían en intelectuales orgánicos/as que no solamente sepan comunicar los argumentos del movimiento a la sociedad más amplia, sino también están preparados y preparadas para implementar la producción agroecológica en sus comunidades e ir tejiendo procesos asociativos de productores y productoras. Sin embargo, ya muchos movimientos y organizaciones se han dado cuenta que, a pesar de una verdadera proliferación de escuelas agroecológicas, la relación que pueden tener éstas con la transformación a nivel territorial hacia una ampliación, ‘masificación’ o escalonamiento de la agroecología, no es tan directa o simple. ¿Cómo estas escuelas pueden tener un impacto territorial en lugares donde los y las jóvenes campesinos/as no tienen acceso a la tierra, o donde las personas que tienen tierra no se identifican con el movimiento social? Entre la pedagogía crítica y la *acción social* en agroecología, hay brechas complejas que no han podido superarse ‘desde la escuela’.

El presente trabajo se sitúa en tres problemas principales, los cuales hacen referencia a lo práctico, lo metodológico y lo conceptual. En términos prácticos, de los sistemas de formación están saliendo muchos sujetos individuales, generalmente jóvenes, con buena formación conceptual acerca de la agroecología, la soberanía alimentaria, la reforma agraria y las relaciones de género, entre otros temas; sin embargo, la efectividad de estos sujetos para dinamizar cambios en sus comunidades y territorios puede cuestionarse, particularmente, como ocurre en la gran mayoría de países, donde no hay estructuras en transformación que favorezcan a la agricultura campesina. Por ende, construir acciones *estructurantes*, colectivas, que contribuyen al relevo generacional del campesinado y la resignificación del campo por los y las jóvenes es una necesidad concreta, enfrentada desde la organización social, y esto no se está abordando de manera suficiente.

En lo metodológico, hace falta una actualización de la propuesta de educación popular que surgió en los años 60 del siglo pasado, y su adecuación al mundo de hoy, particularmente respecto al contexto en que los actores sociales populares deben responder a las graves consecuencias ecológicas y sociales del modelo convencional de agricultura y alimentación. Si la educación popular nació en medio del problema estructural del latifundio (FREIRE, 1969), el problema de hoy es el modelo neoliberal y depredador del capital transnacional en su dominio sobre ecosistemas y pueblos. El régimen corporativo de alimentos atenta en contra al planeta y sus habitantes: a la vez que produce unas tres veces las calorías necesarias al nivel mundial, también produce hambre, sed, contaminación, cambio climático, desiertos verdes, dependencias, enfermedades y graves injusticias. Sin embargo, el modelo convencional se

blinda en un ‘monocultivo del saber’ que confirma la legitimidad del sistema dominante a través de diversos medios: universidades, estaciones experimentales, propaganda comercial, supuestos reduccionistas, y mitos. Recuperar y socializar los saberes y conocimientos populares que pueden romper el sistema de verdades del agronegocio, exige una actualización de la educación popular.

Por lo tanto, este artículo parte de la necesidad de encontrar metodologías formativas que superan los límites de la escuela, en búsqueda de mayor relevancia para la reproducción social dentro del campo, dando respuesta a la necesidad de legitimar la agroecología frente a las tecnologías convencionales de producción. Hasta ahora se ha considerado la formación como un fenómeno centrado en el sujeto individual y sus procesos mentales, o máximo, un colectivo de varios individuos; hace falta considerar las posibilidades de formación tomando como sujeto el territorio, en todo su complejidad humana, epistemológica, ecológica y sociocultural, para averiguar los métodos socio-educativos adecuados para la reconfiguración territorial sobre bases agroecológicas.

Con respecto a la problemática teórica, la agroecología ya viene constituyendo un paradigma alternativo, en cuanto supera al reduccionismo y contextualiza el conocimiento aplicado a la producción de alimentos. La agroecología propone nuevas bases para el metabolismo social, con las cuales se transforman las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, así como entre los seres humanos. Es más, la teoría agroecológica se sitúa a sí misma en el contexto de la crisis de un modo de producción, conocido por diversos nombres (incluyendo capitalismo agrario, agronegocio, agro-extractivismo y agricultura industrial), en medio de una crisis planetaria sin precedente que pone el peligro la supervivencia del ser humano. Por lo tanto, el momento histórico exige teoría que contribuya a entender cómo la agroecología (ya como práctica productiva) puede llegar a ser, o volver a ser como sea el caso, el modo de producción sobre el cual se asienta un camino histórico para alejarse del suicida colectivo. En estos términos, el presente trabajo elabora ciertas aproximaciones al rol de la agroecología y la educación en la construcción de un sujeto histórico colectivo con base material para jugar un papel dirigente en la transformación de la sociedad rumbo a un futuro cualitativamente distinto al que ofrece el capitalismo (GARCÍA LINERA, 2009).

Gramsci, la Hegemonía, y los Sentidos Comunes

El filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) se considera ser uno de los pensadores marxistas más originales y creativos en su teoría y práctica. Un diputado del

parlamento italiano, fue arrestado en 1927 y vivió el resto de su vida en la cárcel, lo que fue un golpe duro para él y para el Partido Comunista de Italia, pero ha resultado muy afortunado para la teoría social, ya que pasó los años contribuyendo, a través de algunos artículos y, sobre todo, miles de páginas de cuadernos que dejó sin publicar, un cuerpo de teoría cultural, social y política de gran importancia. Entre sus ideas encontramos aportes relevantes al marco conceptual de esta investigación.

Mientras Karl Marx (1818-1883) había prestado más atención a los temas estructurales de la economía capitalista, Gramsci (2011) estudiaba los factores del poder y la estabilidad de la sociedad capitalista. Consideraba la construcción de un bloque hegemónico, en el cual la clase dirigente de la sociedad guía un consenso social alrededor de determinadas ideas o ‘sentidos comunes’. La estabilidad de la sociedad dominada por una clase, o una alianza de clases, necesita dos tipos de control: la coerción, a base de la represión políticamente regulada, y el consentimiento, en cuanto control positivo sobre la ciudadanía (FISCHMAN Y MCLAREN, 2005). De tal manera, el Estado tiene un componente ético, en cuanto forma a la gente a través de controles positivos y negativos, hacia un determinado nivel de preparación cultural y moral, según las necesidades del capital en ese contexto histórico.

Retomando algunos aportes de Nicolás Maquiavelo (1469-1527), Gramsci (2011) reconocía que la clase dominante no puede depender solamente de su fuerza militar o su poderío físico: era necesario ejercer un liderazgo ético-político para ganar la alianza de otros sectores sociales. Para Gramsci, cada relación de hegemonía es también una relación pedagógica (FISCHMAN Y MCLAREN, 2005) ya que el sistema de premios y castigos va adoctrinando ciertos patrones de comportamiento que confirman el sentido común del sistema hegemónico. Ejemplos claros de la construcción de la hegemonía podrían hallarse en el encarcelamiento, por el lado negativo, y el sistema educativo, por el lado positivo. La hegemonía no solamente se ejerce desde o dentro del Estado; también lo que Gramsci llamaba la sociedad civil es arena para la hegemonía de la clase dominante. Aquí es importante recordar que mientras Gramsci partía de la concepción marxista que enfatiza los componentes económicos de una determinada sociedad, su trabajo teórico aportaba más directamente al entendimiento de cómo la clase dominante utiliza el Estado y los espacios culturales donde se construye el sentido común y el consenso, para garantizar su hegemonía.

De ahí que una preocupación central de Gramsci era como la clase trabajadora, u otra clase ‘subalterna’, dominada, pudiera llegar a construir un nuevo orden social. En el momento cuando la clase dominante deja de poder imponer su consenso a los demás sectores, emerge la posibilidad de una construcción contrahegemónica. En vez de esperar que una crisis

económica produjera el fin del sistema capitalista, Gramsci (2011) visualizaba el rol de las clases trabajadoras en la construcción contrahegemónica de una superestructura alternativa, a través de su propia *producción cultural* y su capacidad de *articulación* entre los diversos sectores sociales. Las interacciones cotidianas e intercambios de materiales, informaciones e ideas, forman la base de las actividades contrahegemónicas, que dentro de determinadas situaciones pueden tejer *nuevos sentidos*, en correspondencia con las demandas para nuevas relaciones de producción.

La mediación en Gramsci

El caribeño Stuart Hall (1996; FISCHMAN Y MCLAREN, 2005) enriquece a las ideas de la hegemonía con el concepto de *articulación*, lo que permite un doble ligado dialéctico entre lo estructural y lo cultural, así que entre lo material y lo ideológico, en el marco interpretivo gramsciano. Fischman y McLaren (2005) explican la formulación de Hall:

[...] los grupos y clases existen en una relación mediada y cambiante, en un campo estructurado de complejas relaciones y fuerzas ideológicas cosidas de fragmentos sociales y jerarquías privilegiadas, en asimetrías estructuradas de poder, en vectores de influencia en disputa y en alianzas emergentes, contingentes. (p. 430; traducción mía)

Parafraseando a Hall (1996), para construir un orden cultural, no es suficiente proyectar una existente voluntad colectiva; es necesario inaugurar un nuevo proyecto histórico. Esto implica una transición de la resistencia, presente en toda cultura subalterna, a la agencia, en cuanto la clase dominada toma la iniciativa de luchar.

¿Cómo se diferencia la concepción de la lucha de clases que tenía Gramsci de la de otros pensadores marxistas? En este sentido: Gramsci produce un concepto del intelectual como mediador social que asume posiciones y discursos, así dándole o quitándole legitimidad al bloque hegemónico. Construye una formulación según la cual las clases subalternas pueden producir su propia fuerza intelectual, capaz tanto de entender como de sentir las necesidades y pasiones del pueblo-nación. Plantea el intelectual orgánico, forjado de la realidad cotidiana del sector del cual forma parte, que puede ser mediador para que la clase dominada gane espacio en el sentido propio (su conciencia de clase) y en su articulación de un nuevo consenso.

Gramsci establece que los intelectuales tradicionalmente fingen de mediador entre las personas comunes y el poder económico o del Estado. Además, toma nota que ese papel es funcional a la hegemonía en el sentido de darle al sector popular, en este caso al campesinado, una esperanza de movilidad de clase: todos quieren que al menos un hijo deje de ser campesino y llegue a ser intelectual. Reconoce a la vez el fuerte ligado que siente la clase campesina con los intelectuales, quienes además de controlar sus deudas, libertad y cuerpo (como notarios, abogados y médicos) también tienen en la mano sus almas (siendo sus sacerdotes).

En contraste al pensamiento conservador de su época, Gramsci (2011) famosamente declara que todas las personas son filósofos y que ‘todos los hombres son intelectuales, pero no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales’. Al concebir del intelectual orgánico, Gramsci hace referencia a un sujeto, tanto individual como colectivo, vinculado a la organización política de la clase trabajadora, que facilita el intercambio entre las clases dominadas y la cultura universal, ejerciendo así una influencia sobre el sentido común que reina en la sociedad. Argumenta que el ‘modo de ser del nuevo intelectual no puede consistir ya en la elocuencia como motor externo y momentáneo de afectos y pasiones, sino enlazarse activamente en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor constante—pero no por orador’ (GRAMSCI, 2011; p. 27).

En base a su vínculo directo y material con la vida del sector social suyo, el intelectual orgánico es mediador de las relaciones de aquel sector con los demás actores sociales (FALS BORDA, 1979; 1986). En momentos de crisis de la hegemonía capitalista, es el intelectual orgánico que permite a su clase construir nuevos, *históricamente transformativos sentidos y consensos* a través de su articulación con la amplitud de la sociedad. Veremos en las próximas secciones teóricas cómo la construcción del intelectual orgánico como parte del proceso de concretización de una clase-para-sí, se materializa en la formación agroecológica.

Vygotsky y los Mediadores Pedagógicos

El enfoque histórico-cultural fue entre los primeros que considerara el aprendizaje en términos de la internalización de contenidos del medio cultural. Esta perspectiva surge con el trabajo del psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896-1934), quien contribuye una teoría psicológica evolutiva y evolucionista de lo humano: trata de explicar la génesis del desarrollo de nuestra especie y a la vez un modelo de cómo se produce en los individuos y las culturas el desarrollo de la mente humana. Este enfoque se produce en un momento dominado por el

positivismo, en el cual la psicología conductista, centrada en los estímulos y respuestas, predominaba en el pensamiento europeo (QUIROGA ROMERO, 1995). Vygotsky, al contrario, concibe al aprendizaje como un proceso activo, en el cual existe una unidad entre aspectos cognitivos y emotivos.

Plantea Vygotsky (1978) la ‘situación social de desarrollo’, en que el aprendiz interactúa con la herencia cultural que lo rodea. En vez de nacer de alguna confrontación entre el ser individuo y su medio—concepto que había informado la filosofía europea durante siglos—el aprendizaje para Vygotsky es la apropiación de contenidos culturales que se manifiestan en los intercambios interpersonales y su integración en las estructuras mentales ya existentes. Así la socialización es la devolución de estos contenidos culturales después de reorganizarse y resignificarse en el interior de la mente del individuo.

Vygotsky (1978) introduce el concepto de la ‘zona de desarrollo próximo,’ en cuanto haya diferencia entre lo que una persona puede hacer trabajando solo, y lo que logra trabajando con un par más experimentado o con un maestro. La comunicación, el uso del lenguaje, la aplicación práctica, el carácter activo y creativo de la actividad, son aspectos que explican la ‘internalización’ por parte del sujeto aprendiz, de destrezas y saberes que antes no tenía, en cuanto trabaja con otra persona. Vygotsky deja como lección para educadores que la zona de desarrollo próximo ha de ser el espacio o la brecha al que se dirige la mayor parte de los contenidos del aprendizaje.

La mediación en Vygotsky

Un concepto clave de Vygotsky (1978) es el ‘mediador pedagógico’, aquel que la cultura nos proporciona para poder internalizar las formas culturales de comportamiento históricamente construido. El individuo cambia a través de la actividad que le permite internalizar los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que están en el contexto social donde actúa. La herencia biológica básica del ser humano, se manifiesta dentro de una cultura que la rediseña y reconstruye para tener funciones mediadas socialmente y mediadas instrumentalmente. En vez de la idea de herramientas (o instrumentos) dirigidas hacia fuera del ser humano, para dominar su medio, Vygotsky enfatizaba los instrumentos psicológicos que se dirigen desde el medio cultural hacia el interior del individuo para formar y condicionar su mente.

El mediador pedagógico es todo que actúa entre el sujeto del aprendizaje (en el contexto del aula, el educando individual) y el objeto de conocimiento (el contenido o tema) para

facilitar o guiar la construcción de significado. A diferencia de Piaget (1977), quien argumenta que el aprendizaje es sobre todo un proceso de enfrentamiento entre el sujeto individual y el mundo que le rodea, basado en potenciales de desarrollo que ya están en la persona desde que nace, Vygotsky (1978) entiende un papel mediador de la cultura, como herencia y práctica social. El aprendizaje no es algo forzado, sino el resultado de un proceso de interiorización de significados que existen en las relaciones intersubjetivas, las personas a menudo no aprenden directamente, sino a través de mediadores. Los mediadores pedagógicos pueden ser personas, actos, momentos, acciones o símbolos que permiten el acercamiento entre un contenido y el aprendizaje del sujeto educativo, a través del significado culturalmente construido. Son los instrumentos que permiten a la socialización y la interiorización del contenido cultural en los individuos.

La Agroecología

La agroecología es una teoría crítica, una práctica y un movimiento (WEZEL et al. 2009; VAN DER PLOEG, 2011) que inserta los principios ecológicos, además de los saberes campesinos e indígenas, en la gestión de sistemas alimentarios, en un enfoque sistémico y escalonado que reconoce los factores biológicos, sociales, culturales y económicos de complejidad. Investigadores han identificado múltiples beneficios de la agricultura campesina agroecológica: eficiencia en el uso de agua y recuperación de cuencas, eficiencia en el uso de energía, alimentos nutritivos, diversos y abundantes, mejores condiciones laborales, fuentes de empleo permanente y secuestro de carbono atmosférico, para mencionar unos pocos (DE SCHUTTER, 2010).

Miguel Altieri y Clara Nicholls (2007, p. 27) aclaran que la agroecología se basa en principios, no recetas:

Los diseños agroecológicos son específicos del sitio, y lo que se puede replicar en otro sistema no son las técnicas, sino las interacciones ecológicas y sinergias que gobiernan la sostenibilidad. No tiene sentido transferir tecnologías o prácticas de un sistema a otro, si éstas no son capaces de replicar las interacciones ecológicas asociadas con esas prácticas.

En la transición agroecológica, agricultores/as están obligados/as a utilizar sus capacidades intelectuales y comunicativas para optimizar la eficiencia del uso de insumos convencionales, sustituir éstos con insumos orgánicos y rediseñar su sistema productivo, haciendo necesarios la observación, el auto-estudio y una aversión a los riesgos mayores. La

transformación agroecológica de una finca puede demorar hasta varios años y requerir bastante mano de obra, pero desarrolla capacidades y conocimientos en quien la lleva a cabo, además de los beneficios ecosistémicos y alimentos sanos que aporta hacia su vecindario y contexto social local.

En los últimos años, se ha producido un amplio debate acerca de cómo llevar la agroecología a escala, o ‘masificar’ la agroecología, tanto en el sentido horizontal (creando muchas más experiencias exitosas en el paisaje agraria) como vertical (creando apoyo institucional) (MACHÍN et al. 2010; PARMENTIER, 2014; KHADSE et al. 2017). A pesar del creciente reconocimiento de la agroecología como elemento clave de los sistemas alimentarios justos, saludables y sostenibles, aún existe debate fuerte acerca de la economía política y métodos para llevar a escala la agroecología, ya que ésta favorece los intereses de pequeños productores, comunidades rurales y consumidores, pero no la acumulación del capital privado (DECLARACIÓN DE NYÉLÉNI, 2015).

Parece que mientras la Revolución Verde ha fracasado según su propia medida—el fin del hambre—aún persisten obstáculos complejos, como la concentración del poder político y económico, los regímenes de propiedad privada y la ‘puerta giratoria’ entre la industria y el Estado, que inclinan el campo de juego en favor de los intereses corporativos en vez de los de productores o consumidores. Diversos actores desde sectores públicos, académicos y sociales buscan métodos para transformar experiencias aisladas de productores/as comprometidos/as, en procesos de cambio agrario a nivel del paisaje. Sin embargo, esto implica el riesgo de la cooptación de la agroecología y su integración como una herramienta más a la disposición del capital (GIRALDO; ROSSET, 2016).

Los movimientos sociales del campo en América Latina quieren aprovechar sus extensas estructuras territoriales y cuadros formados para acelerar la transición hacia la producción agroecológica, a la vez que exigen apoyo público para agricultores/as pequeños/as y un fin de los subsidios a los social y ecológicamente destructivos ‘imperios’ de agronegocio (LVC, 2013; VAN DER PLOEG, 2011). El investigador holandés Jan Douwe van der Ploeg (2011) observa que, para transformar cualitativamente el sistema alimentario internacional, la agroecología necesita un sujeto social—un grupo cuya ‘propia emancipación (la lucha por sus propios intereses y perspectivas) fuertemente *coincide* con la defensa y desarrollo de las prácticas agroecológicas’. El mismo autor concluye que el campesinado es la única fuerza motriz posible de la transformación agroecológica (CALLE COLLADO; GALLAR, 2010; SEVILLA GUZMÁN, 2013) a escala sociohistórica. El pensamiento agroecológico propone una interpretación crítica del desarrollo capitalista y la desigualdad global, colocando en tela

de juicio la racionalidad ecológica neoliberal que guía el agronegocio y la consolidación del sistema alimentario global por corporaciones transnacionales bajo el lema de la eficiencia. La resistencia internacional al régimen alimentario corporativo está creciendo, en la forma de la ‘intensificación basada en el trabajo’ (VAN DER PLOEG, 2008), en cuanto las comunidades reordenan los recursos naturales y sociales para alcanzar a las necesidades locales del presente y futuro.

Los principios agroecológicos, como aprender de la tierra, trabajar con recursos locales y recuperar los patrones culturales y saberes locales, conllevan directamente hacia la soberanía alimentaria, que enfatiza los derechos de los pueblos y naciones a defender sus modos culturales de producción, distribución y consumo de alimentos. En cuanto a la tierra, dado que el agua y los recursos genéticos están cada vez más acaparados por intereses vinculados con el capital transnacional financiero, una creciente diversidad de movimientos campesinos, pueblos indígenas y grupos feministas emplea el paradigma de ‘soberanía alimentaria desde la agroecología’ para proponer un proyecto histórico alternativo al agronegocio (CLOC, 2015).

De modo parecido, la construcción de una agroecología ‘campesina y popular’ es una manera para La Vía Campesina romper con la noción modernista de la dominación de la naturaleza por la humanidad (DECLARACIÓN DE NYÉLÉNI, 2015). La visión dominante del progreso, en términos del desarrollo industrial—aceptado y promovido no solamente por estrategias capitalistas sino también por los/as pensadores/as marxistas europeos/as de los siglos XIX y XX—encerró tanto a las clases dominantes como los rebeldes en una mentalidad dualista que tomaba partido con el hombre en contra a la naturaleza (invisibilizando a las mujeres), la ciudad en contra del campo, y la industria en contra de la agricultura (GARCÍA LINERA, 2009; SANTOS, 2009). La contradicción entre el capital y el trabajo, sin embargo, puede verse desde otra óptica, no solamente en los documentos de LVC, con las contradicciones de clase en el campo (BORRAS et al. 2008), sino también en la mera existencia de La Vía Campesina, una ‘internacional campesina’ que junta pequeños/as y medianos/as agricultores/as, campesinos/as, jornaleros, sin tierra, indígenas, migrantes, viudas de guerra, pescadores/as, pastoralistas y pueblos rurales afectados por minería y proyectos hidroeléctricos en un movimiento megadiverso a favor de la soberanía alimentaria como alternativa al neoliberalismo (DESMARAI, 2007).

En la ‘ecología de saberes’ que emerge en diálogo en, y alrededor de, las acciones de los movimientos sociales, actores críticos problematizan el ‘desarrollo’ como objetivo necesariamente deseable para la sociedad, especialmente en países que han sido explotados

por siglos por los centros colonialistas e imperialistas y en la división global del trabajo (ESCOBAR, 2007; SANTOS, 2009; RIVERA CUSICANQUI et al. 2016). En vez de enfocar en los momentos explosivos de progreso revolucionario con origen en las ‘clásicas’ contradicciones del capitalismo—particularmente las que ocurren en el proceso productivo—los movimientos sociales marcan sus acciones en términos de la ‘lucha territorial’ entre modelos sociohistóricos en disputa. Según esta explicación, el capital transnacional—donde el financiero domina plenamente sobre el industrial—extiende sus tentáculos adentro de los ‘muchos mundos’ del campo para crear ‘imperios’ de agronegocio (o agricultura extractivista), usando las mercancías para mitigar riesgo y extraer valor de los recursos globales como la tierra, el suelo, el agua dulce, la biodiversidad y los/as agricultores/as. Este “‘proyecto de muerte’ de agronegocio, de la agricultura sin campesinos ni familias, de monocultivos industriales, de áreas rurales sin árboles, de desiertos verdes y tierras envenenadas con agrotóxicos y transgénicos” (LVC, 2015, p. 1) está contestado activamente por movimientos de pueblos y territorios dedicados a la diversidad y los derechos de la soberanía popular sobre los alimentos, la cultura y el hábitat.

El Diálogo de Saberes Agroecológicos

El conocimiento agroecológico no proviene de un manual, ni siquiera exclusivamente de la investigación académica, sino resulta como sistematización de la acumulación del conocimiento campesino e indígena durante siglos. En contraste con los programas de extensión de arriba hacia abajo, el conocimiento agroecológico se multiplica a través de la creación de espacios para compartir, intercambiar y construir conocimientos y saberes de forma colectiva y horizontal (MACHÍN et al. 2010). De esta manera la agroecología no se puede limitar a una disciplina científica; la es, pero a la vez es un *proceso social que radicalmente democratiza* a sí misma en cuanto a ciencia. La democratización del conocimiento implica no solamente el mayor acceso— y la mejor distribución—de la producción científica que ha acumulado en universidades, “think tanks” y centros investigativos. Eso es muy importante, pero esta acumulación de conocimiento tiene inevitablemente rasgos colonialistas, por ser el conocimiento que permite y legitima el proyecto histórico eurocéntrico moderno-colonial. Más fundamentalmente, la democratización del saber significa el rescate de los saberes—no estrictamente dentro del campo conocible, cognitivo—y sentires que han guiado a los diversos pueblos en su construcción de cultura y reproducción social a través de la historia humana.

El sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos (2009) ha realizado un esfuerzo teórico para entender las ‘ausencias’ históricamente producidas por el proyecto moderno-colonial. Señala que la propia epistemología eurocéntrica no permite ver, mucho menos entender, los procesos de transformación que tienen origen en el Sur Global. Dice Santos (2009, p. 18):

Los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica. Por otro lado, sus concepciones ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintos del presentismo y del individualismo occidentales. Los seres son comunidades de seres antes de individuos; en esas comunidades están presentes y vivos los antepasados así como los animales y la Madre Tierra. Estamos ante cosmovisiones no occidentales que obligan a un trabajo de traducción intercultural para poder ser entendidas y valoradas.

Más allá de una traducción de significados, hace falta entender cómo las cosmovisiones no occidentales han sido invisibilizadas y denegadas por el proyecto moderno-colonial, es decir, cómo lo no existente ha sido activamente producido como no existente. Santos (2009) identifica cinco modos de producción de ausencia o no existencia: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular, y el improductivo o estéril. Estos modos corresponden a lógicas de dominación: la lógica de la monocultura del saber considera ignorante lo que no aplica el método científico occidental; la lógica del tiempo lineal considera retrasado a lo que no entra en la cultura del progreso de la manera aceptada; la lógica de la clasificación social considera inferior a lo que no es de su mismo color, género o gusto; la lógica de la escala dominante descarta a las realidades y saberes locales; la lógica productivista invisibiliza toda lógica que no responde a la reproducción más eficiente del capital. De esta manera, la reproducción y expansión del *monocultivo del saber* es un proceso violento que llega a ser epistemicidio (BARBETTA, 2012).

En los movimientos sociales rurales de hoy, el concepto del *diálogo de saberes* expande la educación popular con la idea que hay diversas maneras de conocer el mundo que son igualmente válidas (MARTÍNEZ TORRES Y ROSSET, 2014). El diálogo de saberes pasa tanto al nivel de los centros de formación y las escuelas de las organizaciones de La Vía Campesina, como en la escala mayor de los paisajes agrícolas y los territorios campesinos. El conocimiento campesino local, los saberes indígenas y feministas, entre otros se validan y se consideran al mismo nivel de legitimidad como el conocimiento lógico, cartesiano e históricamente eurocéntrico.

La Vía Campesina (2015; p. 1) entiende el ‘proceso social agroecológico’ como una llamada a:

Recordar, recuperar, documentar, intercambiar, compartir, difundir, enseñar y utilizar estos conocimientos de nuestros pueblos en forma activa, incluso mientras los defendemos de la cooptación, la privatización y la distorsión. Hoy por hoy, muchas de nuestras organizaciones cuentan con procesos para recuperar, recopilar, compartir y enseñar este conocimiento de la ciencia agroecológica campesina, a través de procesos locales y grupos comunitarios, escuelas formales e informales, y de procesos de intercambio horizontal como el sistema de campesino a campesino, de familia a familia, de comunidad a comunidad y de organización a organización, además con videos, cápsulas y programas de radio comunitarios, panfletos, publicaciones, folletos y otras formas de compartir y transmitir conocimientos sobre agroecología de manera creativa y usando metodologías alternativas.

Muchos movimientos han descubierto que, en la práctica, conviene más educar sus propios *mediadores* que depender de los individuos formados por el sistema opresor (SEVILLA GUZMÁN, 2013; BARBOSA, 2015; 2017). Como ejemplos: la reforma agraria está mediada por burócratas y abogados; la producción agroecológica por técnicos y personal de las organizaciones no gubernamentales; los mercados por intermediarios. La creación consciente, por el movimiento, de una versión de la categoría sociocultural de persona ‘formada’ o profesional, no es ceder a un mecanismo de dominación, sino subvertirlo con una identidad subalterna, como con el *intelectual orgánico* que describe Judith Stronzone (2015) en su estudio de los movimientos sociales latinoamericanos.

Al contar con personas formadas para entender el ‘cómo’ de los retos implicados en el cambio político y estructural, los movimientos pueden llevar a cabo acciones e incursiones hacia terreno fuera del propio, como son las negociaciones con la Organización de Alimentos y Agricultura de las Naciones Unidas (FAO), la articulación con universidades y la participación en los medios sociales. A través de la reconstrucción y transformación de los papeles sociales históricamente reservados para los hijos y las hijas de la élite o las clases medias, los sectores populares están ‘ocupando’ espacios estratégicos de la lucha política y de clases. Es así que las y los cadres formados a través del vasto diálogo de saberes que se construye en los espacios de la educación agroecológica internacionalista, se convierten en cartas estratégicas de sus movimientos.

Las organizaciones miembros de La Vía Campesina han construido, o están actualmente construyendo, unas 60 escuelas de agroecología en el mundo, las que comprenden todo desde los centros de formación informal a las universidades formales, creadas y dirigidas por las

mismas organizaciones rurales. Entre sus objetivos, estas escuelas han llegado a combinar la tradición de educación popular con la metodología de campesino-a-campesino—la forma horizontal, de ‘movimiento’ para la educación y promoción en agroecología (MCCUNE et al. 2014). En las escuelas de agroecología, se construye el diálogo entre saberes científicos, campesinos, indígenas y del proletariado rural. Finalmente, las escuelas tienen el reto adicional de generar el *diálogo intergeneracional*, transmitiendo la memoria histórica de las y los ancianos a las y los activistas jóvenes del campo. Con experiencia, La Vía Campesina ha desarrollado una mayor comprensión de cómo las escuelas y los procesos de formación agroecológica pueden fortalecer los movimientos sociales rurales y construir nuevos sentidos en las luchas a nivel de la sociedad.

Para los movimientos sociales del campo, construir procesos educativos en agroecología significa, entre otras cosas, confrontar el legado que tiene la escuela en América Latina (BARRONET, 2009; SALDÍVAR MORENO, 2012). Introducida como una institución fundamental a la Conquista Europea y posteriormente al colonialismo, la escuela ha jugado un papel fundamental en el epistemicidio latinoamericano (BARBETTA, 2012). Hasta la fecha, las escuelas rurales tienden a denegar los saberes locales a la vez que no los sustituyen con una preparación suficiente para una integración plena a la ciudadanía (WHITE, 2012). Por otro lado, la escuela es una institucional territorial que pudiera proveer espacio para intercambios y la construcción de saberes.

Parte de la tarea, entonces, pasa por la transformación de la escuela. La escuela tradicionalmente sirve un papel funcional en la sociedad, en la ‘escolarización’ de individuos para internalizar y reproducir la ideología del *status quo* en apoyo a las estructuras capitalistas y sus mitos fundacionales (PARSONS, 1959; MARCUSE, 1964; FONSECA; FRANTZ, 2014). La escuela rural se ha encargado de reforzar los supuestos del desarrollo capitalista, como las relaciones sociales de propiedad privada, la sustitución del trabajo por capital, el monocultivo y la ilegitimidad de ‘otros’ conocimientos (SANTOS, 2009). Inspirados por la observación de Antonio Gramsci (2011) que la interacción de las fuerzas sociales en los escenarios públicos legitima, a través del consentimiento o de la coacción, los proyectos políticos que responden a clases sociales determinadas, los movimientos sociales del campo buscan transformar a los individuos que facilitarán la transición revolucionaria del proyecto del capital a un proyecto que realice el potencial de las clases trabajadoras (BARBOSA, 2013; 2015).

En este caso, los movimientos sociales del campo aspiran transformar a la escuela para emplearla, aun estando adentro de la sociedad capitalista, para producir individuos

comprometidos con el reto de nuevas relaciones sociales y un distinto modo de producción (CALDART, 2002; 2015). Las escuelas agroecológicas de La Vía Campesina, entonces, tienen el reto complejo de producir individuos que responden a tres demandas (ROSSET, 2015): competencia técnica en la agricultura ecológica de bajos insumos; capacidad para facilitar el diálogo entre distintos saberes y cosmovisiones, con énfasis en los procesos populares y horizontales de recuperación y sistematización de conocimiento; y, finalmente, subjetividad histórica, es decir, un interés de clase en asumir la tarea de consolidar la agroecología como modo de producción sustancialmente distinto al capitalismo, tanto en cuanto a las relaciones sociales como en cuanto al metabolismo de la cultura humana con la naturaleza viviente. La tabla 1 plantea algunas diferencias entre las formas de aprender no occidentales y las promovidas desde la escuela.

Las escuelas de formación campesina representan una gran diversidad de concepciones organizativas y pedagógicas que responden a las realidades históricas y culturales de cada país, pueblo y nación. Sin embargo, se pueden identificar algunas tendencias que permiten diferenciar entre los esfuerzos de construcción de escuelas en La Vía Campesina.

Tabla 1. Formas de aprender y principales dificultades en contextos no occidentales y las escuelas

Formas de aprender en las culturas no occidentales	Formas de aprender en la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la experiencia y la vivencia • En la interacción comunitaria • Por necesidad • A través de la práctica concreta • A partir de la oralidad • A través de las diferentes actividades sociales y culturales • Resolviendo problemas de la vida cotidiana • Sentidos más desarrollados 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el uso de la razón y el pensar • Predominantemente individual • Responde a intereses institucionales • Memorización • Expositiva • Cultura más escrita y visual • Virtual • Descontextualizada (fuera de la práctica cotidiana) • Conocimiento acumulativo
Dificultades en el proceso de aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento abstracto lógico conceptual • Sistema decimal • Categorías de agrupamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento simbólico mágico • Psicomotricidad • Formas materiales y utilitarias de relación con respecto a la naturaleza • Pensamiento integral • Manejo del tiempo

Fuente: SALDÍVAR, 2012

Adentro de La Vía Campesina, coexisten varios enfoques de formación agroecológica. Por un lado, aparecen las propuestas y prácticas de formación que nacen de la tradición de formación política de los movimientos populares latinoamericanos (TAPIA MONTENER, 1984; PULGARON RAMOS, 2011). Por otro lado, una raíz distinta: la evolución de los procesos de capacitación técnica en el campo, que han transitado desde una orientación vertical, bancaria hacia los métodos sociales basados en las concepciones de la educación

popular. El diálogo que se puede forjar entre estos acercamientos definirá, en la práctica, la forma y contenido de la formación agroecológica en los movimientos sociales del campo en Mesoamérica.

En América Latina, La Vía Campesina ha aprendido cada vez más sobre el tipo de formación agroecológica que quiere, para fortalecer sus organizaciones, los vínculos entre ellas y la cohesión de la soberanía alimentaria como alternativa. La fundación y desarrollo del Instituto Agroecológico Latinoamericano (IALA) Paulo Freire en Venezuela es significativa en la historia de los movimientos sociales de América Latina: es la primera universidad campesina del continente, juntando jóvenes comprometidos de los movimientos sociales rurales de Norte, Centro y Suramérica para estudiar agroecología en un diálogo entre las cosmovisiones políticas, técnicas, indígenas y revolucionarias (tabla 2).

Tabla 2. Características de cuatro escuelas de La Vía Campesina en América Latina

Nombre de la Escuela	Centro Nacional de Capacitación 'Niceto Pérez'	Escuela Nacional 'Florestan Fernández'	Instituto Agroecológico Latinoamericano 'Paulo Freire'	Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán'
Organización/País	ANAP/Cuba	MST/Brasil	Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior y LVC/ Venezuela	ATC/Nicaragua
Proyección	Nacional	Nacional, internacional	Continental (América Latina)	Nacional, regional (Centroamérica)
Tipo de coordinación, escala de coordinación	Dirección académica, nacional	Coordinación Política-Pedagógica (CPP), nacional	CPP, continental	Dirección académica para cursos nacionales, CPP regional para cursos de LVC
Tipo de formación	Cursos, diplomados y eventos	Cursos, diplomados, eventos	Programa Universitario de Ingeniero Agroecológico (5 años)	Cursos, diplomados y eventos
Estructuras didácticas	Conferencias, trabajo grupal	Encuentros, seminarios	Cursos teóricos y prácticas productivas	Trabajo grupal, talleres prácticos
Perspectivas formativas	Formación de cuadros a nivel nacional	Formación de cuadros a nivel internacional	Formación de cuadros agroecológicos a nivel continental	Desarrollo de capacidades laborales, formación de cuadros a nivel regional
Papel de la agroecología	Primario, pero como metodología social, no como prácticas productivas	Secundario, pero presente como contenido	Primario, como prácticas productivas y objeto de reflexión colectiva	Secundario, pero presente como contenido
Vínculos con	Fuertes	Fuertes	Débiles	Fuertes

procesos territoriales				
Formación de educadores populares	Sí	Sí	No	Sí
Respuesta a la necesidad de crear oportunidades educativas para jóvenes del campo	No	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración Propia

Los Mediadores Pedagógicos en la Formación Agroecológica

La actividad transformadora está en el corazón de la propuesta pedagógica de la formación agroecológica—tanto en los contextos de la educación formal y universitaria como de los procesos sociales ‘desde abajo’ (SEVILLA GUZMÁN, 2013; MCCUNE et al. 2014). Lo que quizás haga que esta investigación se diferencia a muchas otras, estaría en su consideración de los métodos formativos no solamente en la construcción de la personalidad e identidad de sujetos individuos, sino también en la auto-construcción de un sujeto histórico agroecológico, en la forma de movimientos clasistas, campesinos, feministas e indígenas que utilizan sus territorios materiales e inmateriales (FERNANDES, 2009) para transformar los sistemas alimentarios hacia la soberanía alimentaria. La primera implicación de esta afirmación es que los mediadores pedagógicos de la formación agroecológica por LVC en Mesoamérica se traducen en aprendizajes y subjetivismos en los niveles individuales, grupales y sociohistóricos (ver tabla 3).

Tabla 3. Tres niveles de aprendizaje y saber mediados por distintas actividades pedagógicas

Nivel >>>>>>>>>> Actividad ∨ ∨	Sujetos individuales	Interpersonal: grupos pequeños y aula	Subjetividad sociohistórica
Mística	Sensibilizar y motivar el/la aprendiz	Realizar de la diversidad potencial, rescatar la memoria histórica	Reproducir la cultura, revalorar las formas de conocer
Núcleos de base permanentes con nombres y consignas propias para dividir las tareas de convivencia	Aprender trabajar con diferentes tipos de personas	Lograr una participación más plena	Generar mayor diversidad de representatividad adentro de sujeto colectivo
Construcción y mantenimiento de huertas y sistemas de producción: preparación de suelo, selección de semilla,	Conectar la práctica con nueva información, construir a partir de conocimiento previo, descubrir nuevos	Producir vínculos afectuosos entre compañeros/as de trabajo, orgullo, reconocimiento de conocimiento previo	Desarrollar la autogestión alimentaria, enseñar métodos de producción adentro del marco de la soberanía alimentaria, haciéndola vivencial

compostaje, trasplante, riego, arrope, policultivo, limpieza, cosecha, deguste	intereses, preguntas y cualidades		
Lectura y análisis de textos	Fortalecer capacidades de lectura y síntesis	Fomentar el debate y estimular la zona de desarrollo próximo	Reforzar la memoria histórica, emplear categorías relevantes de análisis
Juegos físico-emotivos	Motivar, estimular la creatividad	Estimular la autoestima, los vínculos colectivos, la confianza interpersonal	Crear nuevas categorías de significación, vincular con experiencias significativas
Intercambios con las familias y comunidades campesinas de la zona	Desarrollar protocolo y métodos para trabajo comunitaria	Romper con la dinámica del aula, mejorar la reflexión	Legitimar el proceso en los ojos de la comunidad, contextualizar la formación de LVC
Teatro creado por educandos en pequeños grupos y presentado a la clase e invitados/as	Desarrollar pensamiento creativo, transformar curso en 'actuación' para poder observarlo críticamente	Lograr una participación más plena, mayor confianza entre grupo, darle 'toque de electricidad' al grupo	Construir herramienta sencilla, flexible para comunicación y reflexión crítica en comunidades
Interpretación de poesía y canto	Usar lenguaje figurativo, sendos culturales	Compartir y comparar gustos en música y arte	Hacer conexión entre el momento histórico y el arte que produce
Evaluación y síntesis del curso	Desarrollar capacidades para la escritura y pensamiento críticos	Redistribuir la responsabilidad sobre los procesos colectivos	Aportar a la sistematización del momento histórico

Fuente: Elaboración propia

La actividad es el mediador pedagógico fundamental de la formación agroecológica: tanto la actividad agroecológica como las actividades organizativas y creativas, incluyendo, por ejemplo, la creación de obras de teatro y las relaciones complementarias con las trabajadoras y trabajadores del centro formativo. Sin embargo, es la misma lucha social la que más interviene en la construcción de cuadros políticos de las organizaciones. La teoría del aprendizaje situado (LAVE Y WENGER, 1991) aporta mucho al entendimiento de la participación gradual, periférica de los sujetos de formación en una comunidad de práctica—su movimiento social—que lleva a cabo tareas organizativas en los contextos socioculturales de la reproducción social de la base campesina, indígena y trabajadora rural. Es así que la cultura organizacional se convierte en segundo gran mediador pedagógico de los movimientos sociales que forman en agroecología.



Figura 1. El juego y la danza son mediadores pedagógicos en la Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán' en Nicaragua. Fuente: Autor

Es precisamente la segunda implicación de la afirmación anterior que la praxis transformadora de los movimientos agroecológicos no puede limitarse a los espacios escolares, sino debe asumir una territorialidad de acción colectiva (SEVILLA GUZMÁN, 2013). La acción del 'aprendizaje-acción' no se refiere meramente a unos ejercicios prácticos, por tan útiles que sean, que se realizan durante el 'tiempo-escuela', porque el quehacer de los movimientos sociales del campo no se limita a practicar la agroecología sino además transitar por la pena política-histórica de llevarla a escala en los territorios y naciones. La vinculación de la esfera educativa a la realidad sociocultural de los sujetos de formación pasa por métodos sociales, llevados a cabo en las comunidades, comarcas y cooperativas de los miembros de los movimientos y sus vecinos.

Visto desde otra perspectiva, el mismo problema surge en las dificultades para mantener a las personas jóvenes 'en movimiento' a través de las estructuras organizativas territoriales, cuando éstas no les tienen tareas relevantes a lo que han asumido, como identidad y como capacidades conocibles, a través de los procesos de formación vinculados a las escuelas agroecológicas. Apostando al relevo generacional de los cuadros dirigentes de las organizaciones campesinas, los procesos de formación corren el riesgo de formar a jóvenes 'con más ideas que espacio donde implementarlas'. Ante este impasse, el diálogo horizontal 'organización campesina-a-organización campesina' ha comenzado a tener una influencia fundamental en las organizaciones de La Vía Campesina en Mesoamérica: hasta las organizaciones de origen proletario están implementando procesos horizontales en agroecología en las comunidades y los agroecosistemas de sus miembros de base, al estilo de 'campesino-a-campesino'.

Los Mediadores Territoriales y la Masificación de la Agroecología

Igual a los mediadores pedagógicos que favorecen la interiorización de contenidos culturales, los mediadores territoriales facilitan la transformación de territorios con agroecología. La transformación de territorios no es una acción directa sujeto-objeto; al contrario, es un proceso mediado, en el cual diversos sujetos asumen tareas específicas en momentos determinados, creando retroalimentaciones sociales y principios emergentes. Esto implica nuevos aprendizajes para los movimientos sociales. La integración de cuadros jóvenes a los territorios como educadores populares que impulsan el desarrollo pedagógico de campesinos-multiplicadores, en una especie de ‘trabajo de hormiga’ en agroecología que no se acomoda a los sistemas convencionales de planificación y finanzas, sino a las lógicas de la acción colectiva (Tabla 4).

Tabla 4. Generaciones y papeles de los sujetos de la masificación de la agroecología.

	Promotores/as	Cuadros
Generación adulta	Campesinos/as adultos/as que se están convirtiendo en promotores/as de prácticas agroecológicas en sus propias parcelas; proveedores de saberes ancestrales	Campesinos/as adultos/as que se convirtieron en cuadros dirigentes de sus organizaciones campesinas o movimientos sociales de campo; fuentes de sabiduría y memoria histórica
Generación joven	Jóvenes que se están convirtiendo en promotores/as de prácticas agroecológicas en sus propias parcelas; protagonistas de la innovación agroecológica	Jóvenes que se convirtieron (o se están convirtiendo) en cuadros dirigentes de sus organizaciones campesinas o movimientos sociales de campo; representan el relevo del sujeto histórico contrahegemónico

Fuente: Elaboración propia

El proceso del campesino y la campesina de convertirse en promotor/a, capaz de enseñar sus experiencias en agroecología a sus vecinos y campesinos/as de otras comunidades, contribuye a la autoestima y la revaloración de su modo de vida por la vocación ecológica (Figura 2). Las y los promotores revelen amplias capacidades comunicativas a la vez que asumen mayor protagonismo en las estructuras territoriales del movimiento. Estas experiencias de aprendizaje no se limitan al procesamiento cognitivo de las técnicas o los contenidos agroecológicos; este procesamiento es más bien una consecuencia de su conversión en agroecólogo, en el sentido ético, cognitivo, cultural, social y político. La capacidad de imaginar un futuro distinto es parte del aprendizaje agroecológico: para las personas que se han convertido en promotoras y promotores de los procesos territoriales de

agroecología de LVC en Mesoamérica, el diseño de la transición a nivel de finca y la visión del cambio que se lleva a cabo en las escalas temporales agroecológicas es parte de la transformación que experimentan como individuos (Figura 3).



Figura 2. Intercambio entre familias campesinas y sujetos de formación en el Corredor Agroecológico en Nicaragua. Fuente: Autor

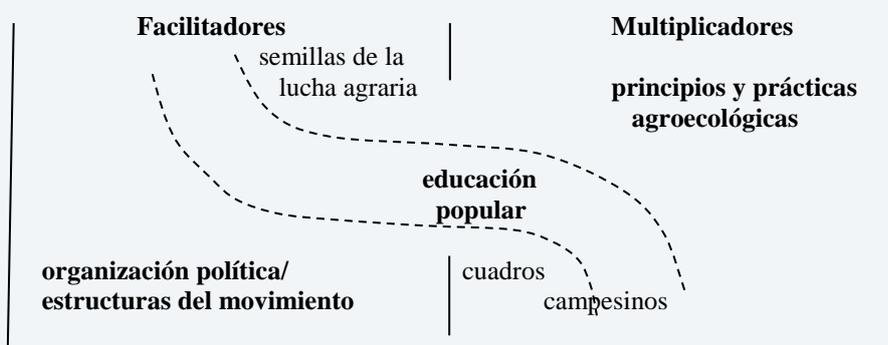


Figura 3. Campos de aprendizaje en facilitadores/as y multiplicadores/as del Corredor Agroecológico en Nicaragua. Ambos roles se vinculan a través del uso de los conceptos y métodos de la educación popular. Sin embargo, mientras los y las facilitadores asumen tareas políticas relacionadas con las estructuras de sus organizaciones, los y las multiplicadores implementan las prácticas agroecológicas. Existe un intercalamiento cuando campesinas o campesinos asumen roles políticos como cuadros o cuando facilitadores jóvenes ‘se enamoran’ de la agroecología y desarrollan demandas agrarias. Fuente: Elaboración propia.

En el contexto de movimientos sociales del campo con limitado acceso a tierra, como es el caso en Nicaragua, hemos identificado algunos mediadores territoriales de la masificación agroecológica que los movimientos pueden producir con sus medios propios, incluyendo:

- Presencia del movimiento social y su aceptación en un territorio
- Escuelas del movimiento que pueden utilizarse para fomentar el proceso territorial
- Cuadros con formación como educadores populares en agroecología
- Métodos socialmente dinámicos que facilitan la interacción de sujetos agroecológicos

- Estructuras organizativas agroecológicas que consolidan experiencias en un aprendizaje social acumulado.

Por otro lado, hay mediadores que pueden estar fuera de la capacidad material de los movimientos sociales del campo, quienes deben encontrar formas de descubrir o activarlos en un territorio. En el auto-estudio realizado por LVC en Nicaragua, estos mediadores incluyen:

- Acceso a tierra
- Campesinas y campesinos que ya tienen experiencias positivas con la producción agroecológica, aunque no necesariamente emplean el término ‘agroecología’ para describir lo que hacen
- Mercados locales con acceso directo a consumidores, donde aparte de tener una fuente de ingreso, las y los productores tienen además un espacio para intercambios entre ellos/as de ideas, semillas y productos.
-



Figura 4. Las estructuras organizativas locales, como esta cooperativa de mujeres en Nicaragua, son mediadores territoriales que ayudan a masificar la práctica agroecológica.

Entre las lecciones más importantes en este respecto ha sido la importancia de buscar alianzas locales con familias productoras y con organizaciones campesinas del territorio. Ambos tipos de organizaciones benefician del diálogo de saberes que, en el proceso de masificación, se desarrolla entre organizaciones comunitarias del campo y los movimientos sociales que mantienen una perspectiva nacional e internacional. Los auténticos vínculos con los procesos cotidianos de reproducción social—y su cambio o resistencia al cambio—parecen ser un indicador fundamental para conocer el éxito potencial de cualquier método de masificación.

Conclusiones

Este trabajo ha empleado conceptos derivados de la pedagogía crítica en el análisis de procesos que no se limitan al aula, centro o escuela, sino que se trasbordan a los vínculos que los sujetos educativos (individuales y colectivos) tejen entre sí, con sus comunidades de origen, con las instituciones en los territorios donde el movimiento social tiene presencia y con los procesos cotidianos de reproducción social que ahí se ubican (Figueredo, 2012). El principal entre estos conceptos es la ‘mediación’, palabra activa que describe cómo los elementos del medio sociocultural facilitan u obstaculizan la apropiación de saberes, contenidos o sentidos por el sujeto que aprende. Tanto personas como objetos, experiencias o actividades pueden mediar el aprendizaje y la producción de identidad. Empleando la misma interpretación de los movimientos sociales, según la cual lo formativo existe como dimensión de todo proceso político (y lo político como dimensión de todo proceso pedagógico), en este trabajo la mediación como categoría de análisis no ocurre solamente en los espacios estrictamente ‘formativos’ o pedagógicos, sino se aplica a los diversos contextos políticos, productivos y culturales donde hay práctica social y, por lo tanto, aprendizaje.

La territorialidad es un concepto utilizado en este trabajo para describir una cualidad geográficamente (“geopedagogía” según Barbosa 2015, 2017) y bioculturalmente situada (*‘place-based’* según Meek, 2015) del aprendizaje y la acción colectiva. Sin territorialidad, la formación agroecológica puede ser muy rica teóricamente, pero tiene poco potencial de vincularse con la acción colectiva. Es precisamente su relevancia para las instituciones presentes en los territorios rurales—la familia, el hogar, la finca, la escuela, la iglesia, los/as maestros/as, etc.—y su potencial por resignificar éstas, que, según el argumento que presentaré, le da a la formación agroecológica su potencial para el salto cualitativo, desde el mundo de la pedagogía crítica al dominio de la acción social. La territorialidad del movimiento social es su vínculo con la reproducción sociocultural de su sustrato humano; por ende, el límite superior de la territorialidad está fijado por el éxito del relevo generacional de la práctica social.

A partir del concepto de mediador territorial, trazo con este trabajo unas primeras líneas al bosquejo de una educación descolonizada, feminista, ecológica, que responde a las contradicciones centrales del capitalismo real. Hallo, en el centro del cuadro, no solamente la escuela transformada, sino el territorio formativo, donde no son contenidos o diálogos del aula, sino acciones organizativas y productivas vinculadas directamente a la supervivencia del sujeto social contrahegemónica, las que construyen los y las militantes del urgente mañana.

Aplicando los conceptos psicopedagógicos de pensador soviético Lev Vygotsky, propongo transitar de mediadores pedagógicos a mediadores territoriales que vinculan, dialécticamente, la formación crítica en agroecología con el potencial que existe para acción colectiva masiva en la construcción de sistemas alimentarios populares y soberanos, sin ignorar las brechas y contradicciones de la propuesta. Lo esencial: hasta ahora hemos concebido al individual sujeto-en-formación en el centro de la educación popular, pero de aquí en adelante debemos expandir y aterrizar nuestra noción del educando, a incluir los seres colectivos y sus vínculos a los demás sistemas vivos del lugar. Es hora de hablar del territorio-en-formación.¹

Referencias

ALTIERI, M.A. ; C. NICHOLLS. Conversión agroecológica de sistemas convencionales de producción: teoría, estrategias y evaluación. **Ecosistemas** 16(1): 3-12, 2007.

BARBETTA, Pablo. **Ecologías de los saberes campesinos: más allá del epistemicidio de la ciencia moderna: reflexiones a partir del caso del movimiento campesino de Santiago del Estero Vía Campesina**. Buenos Aires: CLACSO, 2012.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. **Journal of Peasant Studies**, 44:118-143, 2017.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas**. Ciudad de México: LIBRUNAM, 2015.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Pedagogías alternativas: el Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista. In: GÓMEZ-SOLLANO, Marcela; CORESTEINS, Martha (Ed.). **Reconfiguración de los Educativo en América Latina**. Mexico: UNAM, 2013.

BARRONET, Bruno. Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Tesis Doctoral, El Colegio de México and Université Sorbonne Nouvelle- Paris III, 2009.

BORRAS, Saturnino; EDELMAN, Marc; KAY, Cristóbal. Transnational agrarian movements: origin and politics, campaigns and impact. **Journal of Agrarian Change**, 8: 2-3, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R.S. (Org.), **Caminhos para transformação da escola**, v. 3. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

¹ Los temas analizados en este artículo reciban otro desarrollo en McCune et al. 2017a y 2017b.

CALLE COLLADO, Ángel; GALLAR, David. Agroecología Política: transición social y campesinado. VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural: ALUSRU. 15-19 November, Pernambuco, Brazil, 2010.

CLOC. Memoria histórica de las transformaciones en el campo en América y reflexiones sobre los cambios necesarios. En: Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), Rumbro al VI Congreso Continental, abril, 2015.

DECLARATION OF NYÉLÉNI. Declaration of the International Forum on Agroecology. Nyéléni, Mali, 27 February, 2015.

DESMARAIS, Annette. **La Vía Campesina: Globalization and the power of peasants**. Halifax: Fernwood Publishing, 2007.

DE SCHUTTER, Olivier. Report submitted by the Special Rapporteur on the right to food, Olivier De Schutter, United Nations Human Rights Council, 16th session, agenda item 3, 2010.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del tercer mundo**: construcción y desconstrucción del desarrollo. Caracas: Editorial el Perro y la Rana, 2007.

FALS BORDA, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**. Bogotá: Tercer Mundo, 1979.

FALS BORDA, Orlando. **Conocimiento y poder popular**: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Bogotá: Siglo XXI, 1986.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marco Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Ed.). **Territórios e territorialidades**: teoria, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

FISCHMAN, Gustavo; MCLAREN, Peter. Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirian Legacies: from the organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. **Cultural Studies Critical Methodologies** 5(4): p. 425-447, 2005.

FIGUEREDO, Jesús. La educación popular ambiental, una propuesta contrahegemónica. In: ALEJANDRO, Marta; ROMERO, Maria Isabel; VIDAL, José R. (Comp.). **¿Qué es la Educación Popular?** La Habana: Caminos, 2012. p. 319-351.

FONSECA, Elza Maria; FRANTZ, Walter. Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas. **América Latina en Movimiento**. 499, p. 9-15, 2014.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. México: Siglo XXI, 1969.

GARCÍA LINERA, Álvaro. **La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares**. Bogotá: Siglo del Hombre y CLACSO, 2009.

GIRALDO, Osmar Felipe ; ROSSET, Peter Michael. La agroecología en una encrucijada: entre la institucionalidad y los movimientos sociales. **Guaju**, Matinhos , v. 2, n.1, p. 14-37, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **The prison notebooks**. New York: Columbia University Press, 2011.

KHADSE, Ashlesha; ROSSET, Peter Michael; MORALES, Helda; FERGUSON, Bruce. Taking agroecology to scale: the zero budget natural farming peasant movement in Karnataka, India. **The Journal of Peasant Studies**, 2017.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LVC. Llamamiento de Yakarta. Declaración de la VI Conferencia de la Vía Campesina. Junio 2013, Yakarta, Indonesia, 2013.

LVC. Agroecología campesina por la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. **Experiencias de La Vía Campesina**, Cuaderno 7. Edición especial para el V Congreso Latinoamericano de Agroecología de SOCLA. Octubre, 2015.

MARCUSE, Herbert. **One dimensional man**. Boston: Beacon Press, 1964.

MARTÍNEZ TORRES, Maria Elena; ROSSET, Peter Michael. Diálogo de Saberes in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. **The Journal of Peasant Studies**, v. 41, n. 6, p. 979-997, 2014.

MCCUNE, Nils; J. REARDON; ROSSET, Peter Michael. Agroecological formación in rural social movements. **Radical Teacher**, v. 98, p. 31-37, 2014.

MCCUNE, Nils; ROSSET, Peter Michael; CRUZ SALAZAR, Tania; SALDÍVAR MORENO, Antonio; MORALES, Helda. Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. **The Journal of Peasant Studies**, v. 44, n. 2, p. 354-376, 2017a.

MCCUNE, Nils; ROSSET, Peter Michae; CRUZ SALAZAR, T., MORALES, Helda; SALDÍVAR MORENO, Antonio. The Long Road: Rural Youth, Farming and Agroecological Formación in Central America. *Mind, Culture, and Activity*, 24:3, 183-198, 2017b.

MEEK, David. Learning as territoriality: the political ecology of education in the Brazilian landless workers' movement, **The Journal of Peasant Studies**, v. 42, n. 6, p. 1179-1200, 2015.

PARMENTIER. Stéphane. **Scaling-up agroecological approaches: what, why and how?** Discussion Paper, Oxfam Solidariteit, 2014.

PARSONS, Talcott. The school class as a social system: Some of its functions in American society. **Harvard Educational Review**, v. 29, n. 4, 1959.

PIAGET, Jean. The role of action in the development of thinking. En: Overton, Wills; GALLAGHER, Jeanette McCarthy (Ed.), **Knowledge and Development**. New York: Plenum Press, 1977. p. 17-42.

PULGARÁN RAMOS, Anay. El trabajo político e ideológico en la universidad cubana de hoy. El socialismo en las nuevas condiciones del siglo XXI: una opción viable. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 29, n. 3, p. 1-9, 2011.

QUIROGA ROMERO, Ernesto. De Darwin a Skinner: Génesis histórico de la psicología del aprendizaje y el condicionamiento operante. **Psicothema**, v. 7, n. 3, p. 543-556, 1995.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia; DOMINGUES, José Maurício; ESCOBAR, Arturo; LEFF, Enrique. Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. **Cuestiones de Sociología**, v. 14, 2016. Recuperado de: www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09

ROSSET, Peter Michael; MACHÍN SOSA, Braulio; ROQUE JAIME, Adilén maria; ÁVILA LOZANO, Dona Rocio. The campesino-to-campesino agroecology movement of ANAP in Cuba: social process methodology in the construction of sustainable peasant agriculture and food sovereignty. **The Journal of Peasant Studies**, v. 38, n. 1, p. 161-191, 2011.

ROSSET, Peter Michael. Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina. **Ciência e Tecnologia Social**, v. 2, n 1, p. 4-13, 2015.

SALDÍVAR MORENO, Antonio. **Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural**: análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2009.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. La formación en agroecología y sus diferentes niveles de territorialidad: pensando desde la aportación de José Antonio Costabeter. Presentation at VIII Brazillian Congress of Agroecology, Porte Alegre, 25-28 November, 2013, 2013.

STRONZAKE, Judite. Movimientos sociales, formación política y agroecología. **América Latina en Movimiento**, 487, p. 27-29, June, 2013.

TAPIA MONTANER, Ernesto. Capacitación política y formación de cuadros. **Nueva Sociedad**, v. 74, p. 35-42, 1984.

VAN DER PLOEG, Jan Douwe. **The new peasantries**: struggles for autonomy and sustainability in an area of empire and globalization. Sterling: Earthscan, 2008.

VAN DER PLOEG, Jan Douwe. The drivers of change: the role of peasants in the creation of an agro-ecological agriculture. **Agroecología**, v. 6, p. 47-54, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WEZEL A., S. BELLON, T. DORÉ, C. FRANCIS, D. VALLOD, C. DAVID. Agroecology as a science, a movement and a practice: a review. **Agronomy for Sustainable Development** 29, INRA, EDP Sciences, p. 503-515, 2009.

WHITE, Ben. Agriculture and the Generation Problem: Rural youth, employment and the future of farming. **IDS Bulletin**, v. 43, n.6, p. 9-19, 2012.

Dr. Nils McCune

Centro de Investigación y Formación Territorial, Matagalpa - Nicaragua
Doutor em Ciências em Ecologia y Desarrollo Sustentable
Membro do Grupo de Masificación de la Agroecología en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Chiapas, México

Técnico da Asociación de Trabajadores del Campo (ATC), Nicaragua, organização membro da LVC/CLOC

E-mail: saludcampesina@yahoo.com.mx

Recebido em: 18 de maio de 2017

Aprovado em: 03 de julho de 2017