



# **EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR**

Movimientos sociales y juventudes campesinas en  
Mesoamérica: la formación agroecológica en La Vía Campesina

Tesis

presentada como requisito parcial para optar al grado de  
Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable

Por

Nils Max McCune

2016



# El Colegio de la Frontera Sur

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Las personas abajo firmantes, miembros del jurado examinador de Nils Max McCune, hacemos constar que hemos revisado y aprobado la tesis titulada **Movimientos sociales y juventudes campesinas en Mesoamérica: la formación agroecológica en La Vía Campesina** para obtener el grado de **Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable**

Nombre

Firma

Director:  
Dr. Peter Rosset

\_\_\_\_\_

Asesora:  
Dra. Helda Elenors de Guadalupe Morales

\_\_\_\_\_

Asesor:  
Dr. Antonio Saldívar Moreno

\_\_\_\_\_

Asesora:  
Tania Cruz Salazar

\_\_\_\_\_

Sinodal adicional:

\_\_\_\_\_

Sinodal adicional:

\_\_\_\_\_

Sinodal suplente

\_\_\_\_\_

## Agradecimientos

Este trabajo es solo un fruto de un gran esfuerzo colectivo e internacional.

Pronunciarlo, agradecer las personas involucradas, llenaría muchos libros. Me quedo con los más cercanos. Cuento con un amigo y guía en los tiempos buenos y duros: mi director, Dr. Peter Rosset, quien me facilitó los contactos para comenzar con la investigación situada y me ofreció una bella oportunidad de aportar un grano de arena al planeta de una manera digna. Igualmente significativa ha sido la disposición y amistad del gran maestro, el compañero Faustino Torrez, quien me recibió y me integró a las tareas concretas de construcción de procesos formativos.

Mi comité de tesis ha sido grande en su visión y en su disponibilidad. De manera especial, quiero agradecer al Dr. Antonio Saldívar por darle coherencia a mis confusas ideas en momentos claves. Quiero agradecer a la Dra. Helda Morales por mantener mis pies sobre la tierra con respecto al trabajo agroecológico y por ser la primera persona que me atrajo a Ecosur.

A la Dra. Tania Cruz Salazar por darle alas a mis ideas y mostrarme otras maneras de entender a la juventud. Mi comité ha sido dispuesto, sabio y generoso; gracias a ustedes, este estudio de co-labor fue posible. También quisiera reconocer el apoyo que me ha dado el Dr. Bruce Ferguson de una manera incondicional desde que lo conozco. Les agradezco sinceramente al Dr. Omar Giraldo y el Dr. Mateo Mier y Terán Gimenez Cacho, por sus valiosos comentarios que mucho me ayudaron mejorar esta tesis. Gracias también al equipo de Posgrado por su paciencia y apoyo; nada de esto hubiera sido sin su trabajo.



Un agradecimiento sencillo y sincero a las personas que forman y se forman adentro de La Vía Campesina en Mesoamérica. Me alegra haber tenido la suerte de conocer su grandeza y compartir este momento histórico con ustedes; de forma muy especial agradezco a la ATC por haberme soportado y apoyado en momentos tan diversos y por enseñarme que la experiencia se compra cara, a Marlen por hacer equipo conmigo una y otra vez, a Lola, Edgardo, German, Karla, Navarro, Zapata, Sixto, Toñito, Chico, Diana, Takeo, Julia Margarita, Carlos, Edgard, Idalia, Yolanda, Jorge, Yesenia, Melissa, Aymeric, Victor, Sandrine, Liam, Pedro, Esperancita, Rafael, Yasmín, Franklin, Melcho y tod@s ustedes, por darme un camino.

Agradezco al pueblo mexicano cuya revolución es la raíz de la generosa beca que gocé a través de Conacyt; estará siempre en su deuda y vincularé mi libertad con la suya.

Mis profundos agradecimientos al hermano Juan, quien tanto me ha enseñado de la amistad, la coherencia y las motivaciones del revolucionario verdadero.

A mi gran familia en los Estados Unidos, México, Nicaragua, Cuba, Colombia, Brasil, Venezuela, Guatemala, Brasil, Zimbabue y otros lugares, le agradezco con todo corazón.

A mi hermana y mis hermanos, discúlpenme por estar ocupado y lejos siempre; los amo. A mi mamá, esto pa' ti, fuiste tú que me enseñaste todo. A mi papá, estás conmigo, adentro, en cada momento con tu grandeza rebelde; gracias por haber compartido tanta vida, nos veremos. A mi sol naciente, mi luna llena y brillando de amor rebelde, ustedes son mis luces en esta montaña llamada vida. Dedico esta tesis a las personas cuya causa es la humanidad.



**Una semilla que  
se siembra  
no es solo la  
semilla  
de una planta,  
sino  
la semilla de la  
dignidad.**

**José Martí,  
1884**

# Movimientos sociales y juventudes campesinas en Mesoamérica: la formación agroecológica en La Vía Campesina

## Índice

<b>Resumen</b>	<b>6</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>1 Bases conceptuales de la formación de sujetos sociales</b>	<b>17</b>
<b>2 La agroecología y la movilización social contrahegemónica</b>	<b>42</b>
<b>3 Sistematización de participación en procesos emergentes</b>	<b>71</b>
<b>4 Artículo sometido a <i>Mind, Culture, and Activity</i></b>	<b>89</b>
<b>The long road: rural youth, farming and agroecological <i>formación</i> in Central America</b>	<b>90</b>
<b>5 Artículo aceptado en <i>The Journal of Peasant Studies</i></b>	<b>120</b>
<b>Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale-out agroecology in Nicaragua</b>	<b>121</b>
<b>6 Conclusiones</b>	<b>145</b>
<b>Referencias</b>	<b>165</b>

## Movimientos sociales y juventudes campesinas en Mesoamérica: la formación agroecológica en La Vía Campesina

### Resumen

La formación agroecológica es una 'tarea histórica' de los movimientos populares del campo que cumple con varios propósitos, incluyendo la resignificación del saber y de la escuela hacia un modo de vida campesino, la formación de militantes/cuadros para el relevo generacional del movimiento social contrahegemónico y la masificación de la agroecología como paradigma productivo frente a las dramáticas consecuencias de la modernización agrícola. Con la implementación de un amplio rango de actividades agroecológico-formativas, incluyendo los procesos horizontales de campesino/a-a-campesino/a, escuelas agroecológicas locales, nacionales y regionales y estructuras organizativas agroecológicas en sus territorios, las organizaciones de La Vía Campesina en Mesoamérica apuntan a profundas transformaciones en el seno de las relaciones definitivas del actual régimen socio-ambiental, tanto las que se refieren a interacciones sociales entre los seres humanos, como entre éstos y las demás formas de vida.

Se construyó un marco interpretativo original a partir de ideas acerca del aprendizaje provenientes de la pedagogía crítica, la teoría de práctica social y el enfoque histórico-cultural, en combinación con la cuestión agraria clásica, la teoría política de hegemonía, la sociología de generaciones y, desde la geografía crítica, el concepto de territorio, para comprender y aprehender algunas relaciones dialécticas entre la formación agroecológica por movimientos agrarios y la *transformación* de paisajes y sistemas alimentarios por familias y comunidades que eligen la agroecología. Aplicando una metodología situada de co-labor, el investigador se insertó activamente en el diálogo de saberes que se construye alrededor de las acciones de los movimientos sociales para ubicar la/el educando-aprendiz en su proceso activo y creativo de formación agroecológica, a nivel de individual, colectivo y sujeto sociohistórico. Se encontraron procesos sociales de *interiorización* y *socialización* de contenidos, principios y prácticas agroecológicas, vinculados histórica y espacialmente con *mediadores territoriales* en los cuales se materializan los esfuerzos de llevar la agroecología a escala.

Palabras claves: **organización social; agroecología; pedagogía crítica; territorio; procesos sociales**

## 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’.

Este trabajo de tesis 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 cambiantes estructuras 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, que 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, 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, esta tesis parte de la necesidad de encontrar metodologías formativas que superan a 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; 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, la presente tesis 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.

Este trabajo emplea 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. 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. Partiendo entonces de unas propuestas fundacionales provenientes de las teorías de la práctica social, la actividad y el aprendizaje, llegamos a enfrentar los problemas mencionados arriba con el uso de dos conceptos claves: la generación social (similar a la cohorte generacional) y la territorialidad. A continuación, vemos estos conceptos tan brevemente como sea posible, con el fin de llegar sin saltar pasos a las preguntas de investigación.

Debido a que los sentidos, conocimientos y saberes se refugian en los seres humanos, y éstos tienen posibilidades biológicas limitadas, la comunicación entre personas de distintas edades se vuelve imprescindible para la continuidad y reproducción de la práctica social. Es más, las personas quienes comparten una edad similar, suelen haber experimentado las etapas formativas de su vida en un contexto sociohistórico común; es así que la generación social se convierte en portador de cierta cosmovisión a partir de la experiencia vivida durante la juventud. Esta cosmovisión, con limitada mutabilidad, entra en diálogo con las percepciones que tiene la persona a lo largo de su vida y en su aproximación a la vejez. Quienes asumen las riendas de la práctica social a través del proceso de relevo generacional, entran en diálogo con sentidos y saberes históricamente constituidos.

Así que las juventudes, a través de su participación en comunidades de práctica, asumen identidades ya existentes, pero no sin resignificar a estas, además de las capacidades conocibles o saberes que conllevan, en un complejo diálogo con su momento histórico. En cuanto a las juventudes campesinas, eso implica que el relevo generacional y la continuidad de la agricultura campesina, dependen de la resignificación que le pueden dar al campo estas juventudes, desde sus diversas comunidades de práctica. Si bien esta afirmación se aplica en contextos de transición histórica gradual, vuelve más urgente la resignificación del campo por las juventudes campesinas en el contexto global actual de reconcentración y acaparamiento.

La territorialidad es un concepto utilizado en este trabajo para describir una cualidad geográficamente y bioculturalmente situada (*'place-based'*) 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.

Planteadas estas definiciones iniciales, las preguntas de esta tesis son las siguientes:

- *¿Cómo enfrentan los movimientos sociales del campo la doble necesidad de relevo generacional, tanto en la agricultura campesina como en la organización popular, a través de la formación agroecológica?*
- *¿Cómo construyen los movimientos sociales del campo procesos metodológicos para llenar la brecha entre pedagogía crítica y acción colectiva territorial?*
- *¿Cómo aporta la formación agroecológica mediadores que facilitan la territorialidad de los movimientos sociales y su transformación por las juventudes campesinas que asumen la identidad del movimiento?*

Para aterrizar y someter estas preguntas a la pesquisa, se centró el proceso investigativo en la co-labor que yo como investigador pude establecer con las organizaciones miembros de La Vía Campesina. Consciente del riesgo de crear una situación de exagerado privilegio del investigador 'móvil' frente a las organizaciones atadas a una realidad específica y, por lo tanto, 'inmóviles', decidí comprometerme a los esfuerzos de formación regional a nivel mesoamericano, regidos por la Coordinación Política-Pedagógica (CPP) de La Vía Campesina de Centroamérica. Las capacitaciones, los cursos y los procesos territoriales bajo la responsabilidad de la CPP incluyen a individuos sujetos de México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y, ocasionalmente, Belice y los países del Caribe. Más específicamente, formé parte de la Comisión Nacional de Agroecología de la Asociación de Trabajadores del Campo (ATC) de Nicaragua, organización que, debida a su trayectoria histórica y sistema de escuelas, sirve como anfitriona y rectora de los procesos formativos a nivel regional.

Yo había trabajado previamente como investigador/colaborador durante mis estudios de maestría con una organización miembro de La Vía Campesina, la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP) de Cuba, durante 2008 y 2009. Después de graduarme de la Universidad Central de Las Villas, me fui a vivir y trabajar en la región Frailesca de Chiapas, con comunidades productoras de bosque, milpa y acahual en 2010, 2011 y 2012. Fui la primera vez a Nicaragua en noviembre de 2011; después y a partir de la gestión de mi director de tesis, comencé a participar con la ATC en septiembre y octubre de 2012, marzo de 2013 y de forma permanente a partir de agosto 2013.

La ATC me mandó a asumir ciertas responsabilidades de gestión de la Escuela Agroecológica del Norte 'Rodolfo Sánchez Bustos' en Santa Emilia, Matagalpa durante un año y medio (2013-2015); después me ubicó en un proceso de ocupación pacífica de una finca escuela en Santo Tomás, Chontales, durante aproximadamente un año (2015-2016). A la vez, participaba en las cooperativas de la ATC y en los procesos de formación realizados desde la Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán' en Ticuantepe, Nicaragua y la Escuela de Formación Campesina 'Lorenzo Zelaya' que opera, sin ubicación física permanente, en Honduras.

Fue así que adentro de mi situación real de co-labor pude plantear los siguientes objetivos:

- Analizar la función de la formación agroecológica en el relevo generacional de los movimientos sociales agrarios de Mesoamérica.
- Analizar la construcción de metodologías, por los movimientos sociales agrarios de Mesoamérica, que vinculan la formación crítica con la transformación de territorios.
- Identificar los posibles mediadores de la territorialidad de los movimientos sociales agrarios y analizar su importancia en la masificación o el escalonamiento de la agroecología.

- Analizar la resignificación del movimiento social agrario ante los procesos de territorialidad y relevo generacional.

El primer capítulo de esta tesis presenta los fundamentos teóricos de la formación de jóvenes desde y para la realidad del campo. Reviso las bases de la educación popular freiriana con el afán de rescatar algunas contribuciones originales respecto a los roles de los diversos saberes populares y del/ de la educador/a popular en la auto-transformación consciente del sujeto social popular en sujeto político. Integro el enfoque histórico cultural que se ha ido construyendo desde los trabajos del psicólogo soviético Lev Vygotsky, para contemplar el medio cultural e histórico en el cual el sujeto va construyendo y apropiándose de conocimientos, saberes y sentidos. Concretamente, ese apartado se centra en la mediación como mecanismo adentro del proceso de aprendizaje. Retomo los conceptos de cotidianidad y práctica social para integrar las ideas del aprendizaje situado en la producción de identidades y la reproducción de comunidades de práctica.

En el segundo capítulo, me enfoco en La Vía Campesina y sus esfuerzos de formación agroecológica, como marco de referencia de la tesis. Tomo como antecedentes los procesos formativos desde las escuelas campesinas y reviso las lecciones hasta ahora sistematizadas a través del diálogo de saberes que se construye alrededor de las acciones de los movimientos sociales del campo. Me acerco a la emergencia histórica de la agroecología, antípoda del modelo de agricultura industrial de la segunda posguerra. Ubico la agroecología en la corriente campesinista de la cuestión agraria clásica, reconociendo que tanto los descampesinistas clásicos como los campesinistas convencionales no ofrecen ninguna alternativa a la reproducción y ampliación del capital y la profundización de las relaciones sociales mercantilizadas. Por lo tanto, los movimientos sociales y académicos a favor de la agroecología están construyendo una 'tercera vía'—la vía campesina—en oposición a la lógica mercantilista y en defensa del campo como modo de vida.

El tercer capítulo es el planteamiento metodológico de este trabajo. Presento el enfoque del curso de vida y lo justifico como soporte metodológico en una propuesta de co-labor. Doy a conocer algunos procesos que utilicé para sistematizar experiencias y generar afirmaciones durante la investigación. Debido a que los capítulos cuatro y cinco están presentados como artículos científicos, no se dio el espacio para evidenciar la gran diversidad de voces que contribuyeron a las ideas presentadas en esta tesis; por eso el tercer capítulo incluye un par de ejemplos que muestran el intento permanente de incluir e integrar los sentidos y saberes de los sujetos de la investigación, dentro de una necesaria síntesis.

El cuarto capítulo es un estudio *in situ* de la formación agroecológica escolarizada como se practica en la Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán' en Ticuantepe, Nicaragua. Después de un breve repaso de La Vía Campesina como sujeto educativo, miramos tres niveles de la subjetividad que se construye en los procesos de formación: la individual, la interpersonal y la sociohistórica. El proceso de relevo generacional del movimiento social se analiza como reproducción de una comunidad de práctica compuesta de veteranos, novatos y muchas personas que se ubican entre estas dos categorías.

La opción del joven de convertirse en, o mantenerse como, campesino/a está contemplada desde la sociología de generaciones de Karl Mannheim. Encuentro evidencia que sugiere una resignificación del movimiento social del campo, en la cual ser cuadro ya no es denegar a uno/a mismo/a los deseos de tener acceso a la tierra o terruño, como lo fue durante los conflictos sociales que desbordaron en lucha armada durante los años de juventud de los/las fundadores/as de las organizaciones de La Vía Campesina en Centroamérica. Al contrario, la necesidad actual del movimiento social de desprenderse del financiamiento externo y reacomodarse sobre territorio propio, implica que el relevo generacional del movimiento está vinculado con la territorialidad de sus cuadros y su capacidad de generar, en la práctica, ejemplos reales del modelo que promueven.

En el quinto capítulo, adentramos en esa cualidad de territorialidad, como categoría intermedia entre la pedagogía agroecológica crítica, por un lado, y la acción social en agroecología (o 'masificación' agroecológica), por otro. Aplicando los conceptos vygotskianos de internalización y socialización, se analizan las estrategias de la ATC de llevar la formación agroecológica más allá de la escuela, hacia los contextos diversos y complejos de los agroecosistemas y las comunidades del paisaje agrario nicaragüense. Encuentro que la territorialidad requiere mediadores: elementos culturalmente significativos que facilitan los procesos socioeducativos en agroecología adentro de un determinado territorio.

La sistematización de las emergentes experiencias del Corredor Agroecológico muestra la importancia del método y del sujeto en la masificación de la agroecología. Debido a las condiciones agrarias en Nicaragua, no fue posible esperar que los y las jóvenes sujetos de formación tuviesen acceso a tierra para producir con la agroecología. Fue necesario identificar líneas de acción social en agroecología que complementan y movilizan los saberes y sentidos del campo, sin esperar cambios estructurales desde arriba. La creación de dos roles masivos, el de cuadro-facilitador y de campesino/a-multiplicador/a es una manera concreta para la organización social superar un bloque estructural y poner en movimiento sujetos agroecológicos territoriales. La organicidad del proceso deja en campo un peso de estructuras organizativas agroecológicas que fomentan el intercambio campesino y la producción de una identidad agroecológica, en correspondencia con la resignificación del movimiento agrario.

Termino esta tesis con algunas consideraciones finales en el apartado de conclusiones. Me permito algunas conclusiones, además de nuevas preguntas, con respecto a las juventudes campesinas, los métodos sociales en la masificación agroecológica y la resignificación del campo.



## Capítulo 1: Bases conceptuales de la formación de sujetos sociales



Este primer capítulo reúne algunas bases teóricas para aproximarse a la formación de sujetos sociales. Tomando como supuesto que existe una relación dialéctica entre la estructura económica y los factores 'superestructurales' de la sociedad, sobre todo la acción consciente de los sujetos sociales, busco bases para la articulación contrahegemónica desde los procesos socioeducativos. En el contexto de las movilizaciones sociales en la América Latina del Siglo XX, resumo la síntesis que hace Paulo Freire de algunos conceptos marxistas y su integración a otras construcciones de teoría social y pedagógica, particularmente las ideas de Antonio Gramsci y Orlando Fals Borda.

Me detengo a lo largo de este capítulo en el concepto de la mediación, para ilustrar desde varios ángulos su utilidad en procesos socioeducativos. Por otro lado, complemento esta tradición de educación emancipadora con algunas ideas claves que provienen del estudio sistemático y el enfoque holístico del aprendizaje que fue construyendo Lev Vygotsky y continuó sus seguidores. Finalmente, integro los aportes de Jean Lave y Etienne Wenger acerca de las comunidades de práctica y el aprendizaje situado.

A pesar de que algunos de estos autores resultan ser bien conocidos, es sorprendente el nivel de equivocación que se da en las interpretaciones y críticas a su obra. Mi argumento se basa en, uno, reconocer que existen supuestos modernistas en sus textos que a la luz del tiempo urgen una actualización feminista, ecologista y poscolonial, y, dos, disputar el reclamo posmodernista que los tachara de opresores, elitistas y funcionales al sistema opresor y productor de 'verdades'. Al contrario, los contextos históricos que produjeron los cuerpos teóricos para el enfoque

histórico-cultural, la educación dialógica, la pedagogía del trabajo, y la formación contrahegemónica y la investigación acción, fueron marcados por el alto grado de movilización social y decisión consecuente por partes de los y las intelectuales presentes. Ninguno de los enfoques educativos que servirán de base de esta tesis son resultados de la reflexión cómoda desde una torre de marfil académica; salieron al calor del trabajo de base en la organización social y por lo general, bajo condiciones de represión. Más bien, la invitación es que otros académicos y pensadores se sumen a experimentar semejante compromiso con los sujetos sociales que tienen posibilidades reales de interrumpir el actual régimen de globalización capitalista, militarizada, racista y patriarcal, y, desde sus esfuerzos de sobrevivir con y desde la realidad de los pueblos, produzcan ideas que sirvan para guiar acciones de consciencia y heroísmo en un siglo lleno de crisis inéditas.

Para facilitar la lectura, este capítulo se centra en el tema de mediación adentro de cada cuerpo teórico. Finalmente, se hará un resumen empleando el concepto del metabolismo, para profundizar nuestro entendimiento de las relaciones entre los componentes sociales, epistemológicos y materiales de la formación. Nuestro esfuerzo de síntesis nos ayudará a integrar más adelante los conceptos de la agroecología y la sociología de generaciones.

### **La Hegemonía, el Consenso y los Sentidos Comunes**

El filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) se considera 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 lo demás de su vida en la cárcel, lo que fue un golpe duro para él y 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 en su fuerza militar o 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 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*

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 privilegiantes, en asimetrías estructuradas de poder, en vectores de influencia en disputa y en alianzas emergentes, contingentes. (430; traducción mía)

Parfraseando 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 (1967) 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.

Para llegar a ese punto, Gramsci (1967) aclara la diferencia entre los intelectuales tradicionales y los del nuevo tipo. Su elocuente descripción del intelectual tradicional del campo merece la larga cita:

Abogado, notarios, etc., relacionan a la masa aldeana con la administración estatal o local, jugando, por tanto, un gran papel político-social, ya que la actividad mediadora profesional difícilmente puede carecer de la correspondiente relación política. En otras palabras, en la campiña, el intelectual—va sea sacerdote, abogado, maestro, notario o médico—goza de un nivel de vida diferente, cuando no superior, al del aldeano medio, razón por la cual representan el modelo social en la aspiración aldeana a salir de su condición, mejorándola. El campesino anhela siempre que por lo menos uno de sus hijos llegue a ser intelectual—especialmente le agrada el sacerdocio—; es decir, que se convierta en señor, elevando así el rango social de la familia y facilitándole la vida económica por la influencia, que no dejará de tener, cerca de los demás señores. La actitud del aldeano hacia el intelectual es doble y contradictoria: admira la posición social del intelectual y del empleado estatal en general; sin embargo, a veces, fingen despreciarla, o sea, que se admiración encierra rasgos parciales de envidia e ira. No se entenderá nada de la vida colectiva aldeana ni de los gérmenes y fermentos de desarrollo que contienen, si no se toma en consideración, si no se estudia en concreto y no se profundiza sobre la influencia que sobre ellos ejercen los intelectuales. El desarrollo orgánico de la masa aldeana está ligado, hasta cierto punto al movimiento de los intelectuales, en el que se inspira. (33, 34)

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 (1967: 26) 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 trabajadores, 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’ (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. 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 que se materializa en la formación agroecológica.

## **La Educación Popular**

La pedagogía crítica aporta una tremenda riqueza teórica y, sobre todo, práctica a la construcción de un marco analítico para la presente investigación. Adentro de América Latina, merecen mención las tempranas obras de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Julio Antonio Mella, José Carlos Mariátegui, José Vasconcelos, Augusto César Sandino y Ernesto ‘Ché’

Guevara, entre otras, como precursores de la educación crítica como se entiende hoy. La 'educación popular' en América Latina, organizada alrededor del concepto de la praxis y elementos como la historicidad, carácter político y capacidad creadora del acto educativo, generalmente se entiende como un fenómeno que comienza con los trabajos pedagógicos del renombrado pedagogo brasileño Paulo Freire, quien tuvo la oportunidad de comprobar muchas de sus ideas en la práctica educativa, a pesar del exilio que sufrió durante el gobierno militar en Brasil (Núñez Hurtado, 2005; Celso Scocuglia, 2012).

En su obra más conocida, 'Pedagogía del Oprimido', Freire lanza una profunda crítica a la concepción 'bancaria' de la educación, en la cual la mente del alumno es simplemente un recipiente donde los conocimientos del profesor se colocan para posteriormente retirarlos. Freire denuncia la reproducción en el aula de las relaciones sociales de dominación, concluyendo en un posterior trabajo que "sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica" (1984:71). Planteando a su vez que "nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (2005 [1970]: 92), Freire desarrolla una concepción de una 'pedagogía de la pregunta' basada en la pronunciación del mundo por las clases oprimidas como parte de su realización como sujetos, el diálogo entre sujetos tanto educandos como educadores a partir de los problemas reales del mundo, y la contextualización y concientización de sujetos a través de la acción transformativa que ejercen sobre su realidad social.

La democratización radical de la educación, la insistencia en la validez de los saberes populares y la concepción de la praxis que dialécticamente une la teoría y la práctica, fueron algunas de las ideas que hicieron que la concepción de Freire iniciara un enorme movimiento educativo en América Latina. El movimiento de educación crítica se desarrolló a menudo en sinergia con la acción de los sectores populares de la Iglesia Católica y su teología de la liberación a partir del

Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal Latinoamericana en Medellín (CELAM) en 1968, desbordado en un sinnúmero de valientes experiencias de acción colectiva, consciente y retadora a las estructuras de opresión en diversos contextos latinoamericanos. Frente a las dictaduras militares en muchos lados del continente, las sangrientas guerras civiles centroamericanas y la represión mexicana, la educación popular jugó un papel fundamental en la proliferación de propuestas de transformación social desde la misma realidad experimentada por los sectores excluidos de los proyectos de la estado-nación posguerra (Núñez Hurtado, 2005).

No se debe confundir la educación popular con un conjunto de técnicas y métodos participativos que se han diseminado a través del planeta y forman parte del 'paquete' de las organizaciones de desarrollo. No son pocos quienes han denunciado el intento constante de 'ofertar' medios y métodos de la educación popular de manera desvinculada del proyecto político popular y más bien ligada al fenómeno social de privatización de la educación y la capacitación en América Latina (Núñez Hurtado, 2005; Guevara Hernández et al. 2012). Sin embargo, esta aclaración no reniega la posibilidad y experiencia real de la (re)apropiación de estas técnicas participativas en la construcción popular de alternativas (Holt-Giménez, 2006; Bunch, 1982). Para este trabajo, nos referimos a la tradición de educación popular que se vincula y coge sentido adentro de un proceso liberatorio liderado por los sectores sociales excluidos, explotados y oprimidos. Para comprender esta propuesta, es necesario tener en cuenta la concepción de 'sujeto popular' que alimenta este enfoque educativo.

El 'sujeto popular' hace referencia a grupos y sectores caracterizados por su relación subordinada con respecto al trabajo, el poder y la cultura (Gajardo, 1985). Tomando de Antonio Gramsci (2011), son aquellos sectores 'subalternos' cuya relación con la producción social los coloca en una posición marginal tanto en lo económico como en lo cultural, donde sus saberes y tradiciones están subordinados al consenso científico-cultural. Aldana Mendoza (1997:74)



propone en términos marxistas una visión más amplia del sujeto popular, explicitando dos categorías del mismo:

- Aquellos sectores o grupos que comparten una situación de dominación (no sólo económica, sino también ideológica) y que a pesar de no tener algunos—o muchos de ellos—una conciencia de clase definida, pueden acceder a esa conciencia, constituyéndose como *sujetos políticos*.
- Aquellos individuos o sectores, que sin vivir bajo una total dominación (económica e ideológica) hacen una opción comprometida con los intereses de los explotados, anteponiendo ese compromiso a los intereses de su propia clase.

Hay dos elementos de esta definición que quiero destacar, parentéticamente al bosquejo teórico de esta sección. Uno, la posibilidad del sujeto popular de reconstituirse como sujeto político, a través de la concientización. Este proceso, en sus sentidos específicos y globales, constituye un eje del problema de la presente investigación. Dos, la inclusión de agentes ‘externos’ a la clase subalterna, que sin embargo pueden llegar a compartir subjetividad y lucha popular a través de la ‘opción comprometida’. Esta inclusión conforma a una lógica que más adelante se emplea para justificar los métodos ‘situados’ de la presente investigación.

La toma de conciencia del sujeto popular y su configuración como sujeto político constituyen metas de la educación popular. Reconociendo que la cultura dominante tiende a homogenizar y domesticar el pensamiento social, dejando sólo aquellos patrones de comportamiento funcionales para la reproducción de capital (docilidad, consumismo, apatía), la tradición crítica busca nutrir en sujetos populares la capacidad de ‘tomar distancia’ de su propia cotidianidad, para ver su sometimiento objetivo adentro de relaciones sociales injustas. Recogiendo y dándole valor a los profundos ‘sentires populares’ y rescatando ‘saberes populares’ hechos invisibles por la cultura impuesta, la educación popular plantea, a partir del análisis colectivo de la propia cotidianidad, una ‘reconstrucción articulada’ de la realidad que puede servir de base para nuevas acciones de los individuos y colectivos en correspondencia con sus intereses verdaderos que van en contra al sistema de verdades impuestos desde arriba (Aldana Mendoza, 1997). En otras palabras, cuando el sujeto popular reconoce la historia como obra humana y su propia posición

de clase, etnia, género o casta en esa historia, tiene entonces un nuevo poder, que sería el de optar por otro camino histórico, a través de la lucha colectiva para otra sociedad.

De la relación sujeto-objeto que caracteriza la educación convencional o ‘bancaria’, se produce una relación sujeto-sujeto que elimina la dominación del educador sobre los contenidos y prácticas dentro del aula, escuela o centro formativo. La construcción de autonomía y capacidades autogestionarias es una meta de la educación popular que no se puede lograr mecánicamente, sino a través de un proceso consciente y dialéctico, recordando lo que Carlos Núñez describe como ‘ser dialécticamente’ (Núñez, 1986; ver tabla 1).

**Tabla 1. Características y diferencias entre la educación tradicional y educación popular**

<b>Educación Tradicional</b>	<b>Educación Popular</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre, con las cosas que nombra, con la acción que despliega.</li> <li>• Educar es todo lo contrario a hacer pensar (antidialógico).</li> <li>• El hombre es una cosa, un depósito, una “olla”. Su conciencia es algo vacío que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otros con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia.</li> <li>• El proceso educativo se plantea como una conquista: una forma de alineación que genera pasividad, una falsa imagen de la relación construida sobre el mito de la caridad que profundiza la dependencia.</li> <li>• Se promueve una visión focalista de totalidad. Cuando más se pulverice la totalidad de una región o de un área en comunidades locales en los trabajos de “desarrollo de la comunidad” (sin que estas comunidades sean estudiadas como totalidades en sí, siendo a la vez parcialidades de una totalidad mayor que es a la vez parcialidad de otra totalidad) tanto más se intensifica la alineación.</li> <li>• Penetración de los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo en la misma medida en que frenan su creatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.</li> <li>• La educación es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad.</li> <li>• La verdadera educación es diálogo</li> <li>• Decir la palabra es transformar la realidad (reflexión y acción).</li> <li>• Educación problematizadora, fundamentalmente crítica virtualmente libertadora; exige la acción (sujeto). Es esencialmente un método de cultura popular, da conciencia y política.</li> <li>• La colaboración entre individuos que se encuentran para la pronunciación del mundo para su transformación. No impone, no manipula, no domestica.</li> <li>• Construir conciencia de clase</li> <li>• Modalidad de la acción con que culturalmente se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en tanto mantenedora de las estructuras en que se forma acción cultural: acción histórica, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada.</li> </ul>
<p>Fuente: Saldívar, 2012</p>	

Surge entonces el concepto de 'praxis'—acción consciente que parte de la reflexión y tiene una dimensión sociohistórica de transformación—en el seno del trabajo político y educativo de la izquierda en América Latina a medianos del siglo XX. La praxis tiene fuerza epistemológica, debido a que se inserta en una concepción de la realidad, su construcción y el conocimiento de ella. Enfatiza la unidad y reciprocidad entre teoría y práctica, texto y contexto, estudio y trabajo, palabra y acción, persona y sociedad, abiertamente favoreciendo un comportamiento consecuente que vincula las posturas políticas de las personas con su actividad cotidiana. Este vínculo sería imposible sin la reflexión honesta e interpretación de las experiencias vivenciales y, después, el 'retornar' del sujeto al campo práctico para la comprobación de la transformada teoría, a través de la transformada práctica. En este movimiento constante entra acción y reflexión, hallan los/as educadores populares el carácter dinámico de la conciencia social y la capacidad de transformación social que tienen las clases oprimidas y explotadas.

Cabe señalar la complejidad de esta capacidad de transformación, que existe en un medio sociocultural dominado por contenidos hegemónicos, donde la 'cultura de silencio' (Freire, 1987) y la 'cultura de miedo' (Chomsky, 1995) son introducidas sobre las mayorías y confirmadas como estrategias de supervivencia ante genocidios pasados y continuos. Dice el historiador Piero Gleijeses (1991:9), "el miedo ha sido, y sigue siendo, el rasgo principal de la sociedad guatemalteca", así como lo es de varias sociedades latinoamericanas que experimentaron la represión en las últimas décadas del siglo pasado. El fin de la Guerra Fría no significó una democratización del saber; el miedo a la desaparición y el asesinato fue parcialmente sustituido y combinado con agresiva subordinación en la división internacional de trabajo y patrones de consumo respaldados por el aparato ideológico-cultural estadounidense. Romper esta lógica de dominación y 'latifundio del saber' (Barbosa, 2013) y asentar en su lugar una lógica de autonomía, autodeterminación y autosuficiencia constituye, pues, una tarea que implica una capacidad

educativa de la dirigencia popular (Red Alforja, 2008), que implica un rol para educadores populares.

### *La mediación en Freire*

La relectura de Freire ha producido una riqueza de críticas a la propuesta original de la educación popular. Esteva, Stuchel y Prakash (2003) son particularmente contundentes en su denuncia del concepto de los educadores como agentes externos o mediadores entre los oprimidos y el mundo, además del supuesto de Freire que las clases oprimidas no pueden actuar por sí solas. Por lo tanto, la pedagogía de Freire se convertiría en una pedagogía de mediadores, en vez de una pedagogía de los oprimidos (ibíd.). Otros autores han notado que Freire efectivamente descarta la posibilidad de que el conocimiento campesino aporte sustancialmente al diálogo con los actores externos; en ese caso, el diálogo se convierte en herramienta más eficaz para suplantar el conocimiento campesino con el conocimiento 'científico' externo y, por lo tanto, el método dialógico se vuelve funcional al sistema dominante y su discurso desarrollista (Rasmussen, 2005; Siddhartha, 2005; Scocuglia, 2012).

Para abordar estas críticas es importante, primero, reconocer que para Freire los mediadores no son únicamente las personas que entren en una situación social como educadores, sino que los símbolos, las acciones y los períodos de reflexión son mediadores. Es así que la mediación se define desde el proceso de aprendizaje o concientización del educando, y no mecánicamente como una categoría social que se implanta entre las clases oprimidas y las estructuras sociales que deben ser cambiados (Au, 2007). Desde el aprendizaje, los mediadores son aquellos artefactos provenientes del contexto sociocultural que sirven para generar una percepción por parte del/la educando de su relación con la cultura (Freire, 1970). Por ejemplo, el relato que cuenta un trabajador agrícola, en el contexto de un círculo de cultura, sobre una deuda de trabajo que paga todos los años al dueño de la tierra donde siembra. En cuanto los demás sujetos

educandos sean capaces de desvincularse de los elementos de la cultura que haya naturalizado (por ejemplo, la propiedad privada como cosa y no como relación social) y analizarlos, su creciente capacidad crítica pasa por mediadores, como en este caso el trabajador que cuenta y también el relato que él comparte. En resumen, la mediación no es unidireccional y no son los educadores populares externos los únicos mediadores de la concientización; la conciencia crítica está producida por sujetos activos, en diálogo con el mundo, en la práctica transformadora.

Segundo, es cierto que Freire está escribiendo para los y las educadores populares, lo que puede implicar que son quienes guían el proceso de concientización. Sin embargo, eso no es lo mismo como decir que los y las educadores populares son poseedores de alguna verdad, y con métodos dialógicos van a lograr que ella se reproduzca en las mentes de los y las educandos. El cuerpo de trabajo de Freire desmiente esta crítica, ya que la relación educador-educando era una preocupación principal a lo largo de la vida del educador brasileño. Su propuesta intersubjetiva de aprendizaje consiste en que el/la educador/a vuelve a conocer al objeto a través del conocimiento del educando (1969). Ningún conocimiento es absoluto o ahistórico para Freire; la mediación es por lo tanto dialéctica, multidireccional, compleja y no mecánica (Au y Apple, 2007).

Existe, pues, una variante del peligro, señalado arriba, de aplicar las técnicas de la educación popular sin recoger el sentido de sus concepciones de cambio social. Ahora podemos agregar el riesgo de querer aplicar la educación popular sin reflexionar acerca de qué podría significar ser democrático en cada contexto cultural e histórico (Andrade, 2008). Particularmente sensibles son las nociones freirianas del humano, del sujeto-objeto y del individuo (Siddhartha, 2005; Andrade, 2008) que no pueden ser empleadas mecánicamente por riesgo de enajenar a las comunidades y personas que aprenden. Aquí, entonces, profundizamos nuestro estudio del educador popular, con el afán de encontrar categorías relevantes al contexto de la presente investigación.

El pensador colombiano Orlando Fals Borda (1986:126) acerca al papel del educador popular desde una concepción del poder popular. Define a éste como “la capacidad de los grupos de

base (explotados hoy por los sistemas socioeconómicos) de actuar políticamente y de articular y sistematizar conocimientos (el propio y el externo) de tal manera que puedan asumir un papel protagónico en el avance de la sociedad y en la defensa de sus propios intereses de clase y de grupo”. Esta definición recoge la importancia del rescate de los saberes populares, así como la apropiación de saberes ajenos, en la construcción de capacidades de actuación política. Según esta lógica, las tareas del educador popular se podrían dividir entre las que favorecen la organización de los sujetos populares—tareas abiertamente políticas—y las que movilizan, articulan y sistematizan la cultura popular—menos ‘políticas’ pero igualmente importantes para consolidar el poder popular. En este caso, entendemos el poder como poder-para-construir, a base de una herencia cultural.

Sobre la organización del sujeto popular, es importante señalar lo que Fals Borda (1986) llama la ‘redundancia potencial’ del educador popular cuando es agente externo al sector obrero, campesino, indígena o excluido en que está trabajando. Es decir, con el tiempo éste debe desarrollar una capacidad organizativa independiente que no necesita la intervención del educador popular, haciéndolo redundante respecto a la organización comunitaria, barrial o social. En cuanto haya una creciente participación de las personas sujetos del proceso educativo en la construcción de contextos para el análisis colectivo de su propia realidad, más dialógica será la reflexión y más intersubjetiva la construcción.

En cuanto a las tareas culturales del educador popular, Aldana Mendoza (1997) destaca cinco: la recuperación de la memoria histórica, la valoración crítica de la cultura popular, el aprovechamiento político-pedagógico de la cultura popular, la síntesis cultural y la devolución sistemática de la cultura al pueblo. Con estas tareas—en las cuales los mismos sectores populares, sin interlocutor, debe poder dirigir el proceso—se reconstruye el contenido cultural con que la organización popular puede entonces asumir un ‘papel protagónico en el avance de la sociedad’ (Fals Borda, 1986) y contribuir al proceso político más amplio.

## **El Enfoque Histórico-Cultural**

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 espacio o la brecha a 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 individuo educando) 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.



Saldívar Moreno (2012) plantea la formación de sujetos-en-contexto, personas cuyas conocimientos, habilidades y actitudes están profundamente vinculados con las situaciones socioculturales en las cuales ellas actúan como parte de comunidades, organizaciones y movimientos. El proceso formativo, entonces, implementa “formas creativas de interrelación, colaboración y cooperación entre la escuela y los distintos actores sociales y sus territorios, como situaciones de aprendizaje” (ibíd.). Clave en esta concepción de aprendizaje son los conceptos de *vinculación* y *resignificación*, a través de las cuales el aprendizaje parte de, y regresa a, la realidad sociocultural del sujeto-en-formación. En este sentido, sin descartar la importancia de los contenidos específicos del aprendizaje, el énfasis está sobre la creación de espacios y contextos socioculturales que facilitan el aprendizaje. Eso se hace construyendo situaciones sociales de desarrollo (Vygotsky, 1978) propicias al cambio en las personas, dándose cuenta del carácter holístico y activo de la personalidad humana. Estimulando la curiosidad, el descubrimiento, estimulando la parte cognitiva y la parte afectiva para motivar las personas a seguir cambiando.

El acto educativo es un proceso dialógico y social entre iguales (Freire, 1969) en que el carácter mediador del docente abre la posibilidad para los oprimidos construir su propio proceso emancipador (Figura 1). El acto pedagógico es una forma de interacción entre personas con niveles de experiencia diferentes (Pérez, 2009) y no una competencia entre poseedores de conocimientos.



Figura 1. La mediación pedagógica. Fuente: Tébar, 2009

Gutiérrez y Prieto (1999) establecen tres categorías de mediación pedagógica:

1) La mediación desde el contenido. Aquí el educador adecua los temas para que sean mejor digeridos por los educandos, para que tenga más relevancia en sus vidas, sean más claros y mejor organizados.

2) La mediación desde el aprendizaje. Aquí lo importante es lograr que el autoaprendizaje se convierta en un acto educativo. ¿Cómo aprendemos aprender? ¿Cómo desaprendemos todo lo que nos obstaculiza el aprendizaje? La puesta en experiencia del tema, las reglas mínimas de un proceso educativo, la alegría de construir, el ritmo que hay que encontrar, etc.

3) La mediación desde la forma. Esto se trata de los recursos expresivos del docente. Entre sus aspectos están el juego pedagógico, la originalidad, la coherencia, la variabilidad, los medios múltiples, etc.

Sin embargo, estos autores tienden a reducir la mediación a unas cuantas técnicas de enseñanza, como si fuera totalmente controlable por el docente. En este sentido, vale recordar que la mediación es algo presente en todas las relaciones sociales ya que la historia humana ha construido culturas que se reproducen en las personas a través de la interiorización. Aquí es necesario diferenciar lo social de lo interpersonal, ya que el primero indica una cualidad históricamente construida y por lo tanto la interiorización de una cultura, mientras el segundo meramente hace referencia a las específicas e inmediatas relaciones en un tiempo y lugar

determinado. La situación social del desarrollo implica todo ese andamiaje cultural, es decir, la herencia humana o la conciencia social.

A raíz de lo anterior, este trabajo busca solamente entender los mediadores pedagógicos en contextos escolares, sino hallar y analizarlos que intervienen en la dimensión pedagógica de las acciones de carácter sociopolítico. El concepto del ser humano inacabado (Marx, 1976; Freire, 1969; Vygotsky, 1978) es también (y muy) válido en cuando a sujetos colectivos: grupos, aulas, organizaciones, movimientos. Estos actores colectivos aprenden, no solamente como una colección de individuales mentes de aprendices, sino como sujetos colectivos en los cuales el aprendizaje—y los elementos socioculturales que fungen de mediadores—pasa por niveles mucho mayores de complejidad, ya que los intercambios materiales, simbólicos, humanos, espirituales, estratégicos y coyunturales entre componentes del contexto sociocultural están dejando lecciones varias en todo momento. Aquí enfocaré en tres momentos de subjetividad que se forman a partir de la mediación pedagógica: el ser humano individual, el grupo interpersonal, y la articulación sociohistórica.

La mente individual es el nivel donde más se ha estudiado el proceso activo de aprendizaje. Vygotsky, al reconocer la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, plantea que el aprendizaje está íntimamente vinculado con el desarrollo de la personalidad. Aplicando la lógica dialéctica, busca entender el desarrollo de las estructuras y los procesos mentales, a partir de la interacción del sujeto con su medio sociocultural. Lo fundamental para Vygotsky es que este medio sociocultural está históricamente constituido, de las experiencias y lecciones acumuladas de la sociedad en la cual crece el sujeto individual. La actividad es mediador pedagógico fundamental, porque produce comunicación, cooperación y, por lo tanto, interiorización de saberes que ya existen al nivel interpersonal.

Ahora, para ‘escalonar’ hacia el proceso de aprendizaje de un grupo o colectivo, partimos del mismo mediador, la actividad. De la interacción colaborativa entre dos personas que produce la

zona de desarrollo próximo, hay una multiplicación de las posibles zonas de desarrollo mental cuando una diversidad de sujetos se encuentra en una determinada situación social de desarrollo. En cuanto mayor relevancia y pertinencia tenga la actividad en que está inmerso el grupo y más distribuidas las tareas para realizarla, más rica se vuelve la dimensión pedagógica de su quehacer. La actividad práctica da lugar al *metabolismo del colectivo*: sus intercambios de saberes, materiales, ánimo, responsabilidades y valores suman a un proceso profundo de aprendizaje.

Este aprendizaje nuevamente experimenta un cambio cuántico en cuanto se agrega una dimensión histórica al colectivo que aprende, como en el caso de un movimiento social. Del sujeto aprendiz hemos transitado al sujeto social en su transformación hacia sujeto político. ¿Cómo está mediada la dimensión pedagógica de la transición de una clase-en-sí hacia una clase-para-sí? En este respecto, podemos buscar los elementos socioculturales que tengan relevancia para la construcción de identidad, la memoria histórica, los valores que pueden asentar un orden cultural y la lucha de clases. Según Hall (1996), se trata de un proyecto histórico. Por lo tanto, se tendría que buscar en las actividades prácticas, las tareas de colectivos y el lenguaje producido en la práctica cotidiana, aquellos mediadores pedagógicos que facilitan la articulación de un proyecto político-histórico con perspectiva de clase.

### **El Aprendizaje Situado**

Si el enfoque histórico-cultural fue una rebelión contra el positivismo que entonces dominaba la psicología, la teoría de aprendizaje situado viene a reivindicar los procesos sociales frente al concepto estrechamente psicológico del aprendizaje que predomina en el cognitivism. Irónico resulta, entonces, que la teoría de aprendizaje situado surgiera justamente en el momento del triunfo del 'pensamiento único' modernista y neoliberal a principios de la década de los noventa del siglo pasado (Lave y Wenger, 1991). En vez del entendimiento estrecho de lo social como

algo más bien ‘interpersonal’, el aprendizaje situado lo entiende como la precondition para toda historia humana y, por lo tanto, todo contexto del aprendizaje actual.

Plantean estas autoras (1991:34):

La noción de aprendizaje situado aparece ahora como un concepto transitorio, un puente, entre la visión según la cual los procesos cognitivos (y, por lo tanto, de aprendizaje) son primarios y una visión según la cual la práctica social es el fenómeno generador primario y el aprendizaje es una de sus características. Hay un contraste significativo entre una teoría del aprendizaje en que la práctica (en un sentido estrecho, repetitivo) es subsumida en procesos de aprendizaje y otra en la que el aprendizaje se considera como un aspecto integral de la práctica (en un sentido histórico, generativo). En nuestro enfoque, el aprendizaje no está meramente situado en la práctica—como si se tratara de algún proceso independientemente realizable que se da el caso de que se localiza en algún lado; el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive. (Traducción por Carlos Alfaro)

Tomando entonces la práctica social como condición básica y totalidad de la cual el aprendizaje forma parte, estas autoras identifican, en una serie de estudios de caso, la manera que los aprendices, o novatos, participan en comunidades de práctica compuestas de miembros plenos, o veteranos. Concluyen que la ‘participación periférica legítima’ describe el proceso a través del cual los novatos paulatinamente acercan a asumir no solamente las destrezas y habilidades conocibles de la comunidad de práctica, sino más importantemente, hacen suya la identidad de veterano, de miembro pleno en la comunidad de práctica. Para poder emplear esta teoría, hace falta aclarar una definición de la reproducción social, que entiendo como las prácticas materiales y discursivos que posibilitan la reproducción de una formación social (incluyendo las relaciones entre grupos sociales) y sus miembros, a lo largo del tiempo (Wells, 2009; en White, 2012).

La teoría de aprendizaje situada se opone a aspectos del enfoque histórico-cultural, específicamente su énfasis en los procesos de internalización. Lave y Wenger (1991) cuestionan el ‘adentro’ y ‘afuera’ simplista en la visión de la internalización de lo culturalmente dado. Para ellas, el enfoque histórico-cultural desarrollado por Vygotsky depende de “una tajante dicotomía entre el adentro y el afuera, sugiere que el conocimiento es en gran medida cerebral, y toma al

individuo como la unidad no problemática de análisis”. Postulan que, para tener una teoría social de aprendizaje, es más coherente pensar en el aprendizaje como participación, no como internalización. John-Steiner y Mahn (1996) ven más bien una complementariedad entre las ideas de Vygotsky y las de Lave y Wenger, en cuanto la actividad del aprendiz en contextos sociales depende desde un principio del conocimiento de los demás, pero esta actividad se vuelve más autónoma con tiempo y práctica.

Rogoff (1994) segunda a Leontiev (1981) cuando plantea que ‘apropiación’ puede ser una palabra que mejor expresa el proceso activo que describe Vygotsky que ‘internalización’, palabra que suena a una transmisión, absorción o asimilación, a través de una frontera no problemática entre lo social y lo mental. Para enfatizar la cualidad activa del proceso de aprendizaje, Rogoff argumenta que la ‘asimilación participativa’ sea un término útil para entender la “constitución mutua de procesos personales, interpersonales y culturales, con el desarrollo involucrando todos los planos del foco en la actividad sociocultural” (1994; traducción mía).

El reto de superar a la dicotomía mente-sociedad y el énfasis psicológico que domina casi todas las teorías de aprendizaje, motiva la construcción de la teoría de aprendizaje situado. En vez de centrarse en los procesos internos (o internalizados) del individuo, la teoría da mucha más atención a las ‘comunidades de práctica’ donde los novatos desarrollan su identidad a la vez que apre(he)nden destrezas. Estudiando el proceso dinámico de producción y reproducción de la comunidad de práctica, la teoría social relevante a las estructuras de práctica social se puede integrar a las teorías que atienden a los procesos de cognición y de desarrollo personal.

### *La mediación en Lave y Wenger*

La relación dialéctica se descubre en el hecho que, a hacerse miembro pleno de una comunidad de práctica, los novatos anteriores la transforman, dándole un sello distintivo. De esta manera la

comunidad de práctica es mediadora del aprendizaje de los novatos mientras éstos median la reproducción de la comunidad de práctica. La relación entre la práctica y el aprendizaje se aclara: la práctica social se renueva a través del aprendizaje de los recién llegados, los veteranos dejan sus huellas en los novatos, quienes terminan resignificando la identidad de la comunidad de práctica. De esta manera la participación periférica legítima 'provee una estructura para reconciliar las teorías de la actividad situada y las teorías sobre la producción y reproducción del orden social' (Lave y Wenger, 1991).

Permitiéndose entrar en las complejidades de la práctica social y sus implicaciones para el aprendizaje, Lave y Wenger (1991:56) observan que:

En cualquier comunidad de práctica concreta, se debe poder descifrar el proceso de reproducción de la comunidad—una estructuración históricamente construida, en curso, conflictiva, de actividades y relaciones entre los practicantes—para entender las formas específicas de participación periférica legítima a través del tiempo. Ello requiere una concepción más amplia de las biografías individuales y colectivas que el simple segmento que incluyen los estudios de los “aprendices”. Así hemos empezado a analizar las formas cambiantes de participación e identidad de personas comprometidas en la participación sostenida en una comunidad de práctica: desde su entrada como novato hasta volverse un veterano con respecto a nuevos principiantes, hasta el momento en que aquellos principiantes se convierten en veteranos. Más que al par maestro/aprendiz, se apunta a un variado y rico campo de actores esenciales y con ello a otras formas de relaciones de participación.

Por ejemplo, en situaciones donde aprender-en-práctica toma la forma de aprendizaje-acción [*apprenticeship*], la sucesión de las generaciones de participantes da lugar a lo que en su expresión más simple es una serie de relaciones triádicas: la comunidad de práctica engloba aprendices, jóvenes maestros con aprendices y maestros, algunos de cuyos aprendices se convirtieron ellos mismos en maestros. Pero hay otros puntos de inflexión también, donde ciertos aprendices, que todavía no son maestros, son veteranos *relativos* con respecto a los recién llegados. El diversificado campo de relaciones entre veteranos y novatos y el que atraviesa los distintos ciclos, y la importancia de los que están casi parejos en la circulación de la destreza conocible, recomiendan no asimilar las relaciones de aprendizaje a la característica forma diádica de los estudios del aprendizaje convencional.

Entre las perspectivas que pueden surgir de un enfoque social del aprendizaje está el carácter problemático de los procesos del aprendizaje y los ciclos de reproducción social, así como las relaciones entre ambos. Estos ciclos emergen en las contradicciones y forcejeos propios de la práctica social y de la formación de

identidades. Hay una contradicción fundamental en el significado de la participación creciente de los novatos, para ellos y para los veteranos; el desarrollo centrípeta de todos los participantes, y con éste la producción exitosa de una comunidad de práctica, también implica el *reemplazo* de los veteranos. Esta contradicción es inherente al aprendizaje visto como participación periférica legítima, aunque de varias formas, puesto que las relaciones competitivas, en la organización de la producción o en la formación de identidades, claramente intensifican tales tensiones. (Traducción por Miguel Espíndola)

De esta manera, las autoras están integrando conceptos eminentemente sociales, como la reproducción, la generación, el cambio, el conflicto y los actores sociales. Es así que los problemas relevantes a las discusiones alrededor de la movilización social puedan abordarse en una concepción de aprendizaje, y contrariamente, una concepción de aprendizaje pueda abordar las necesidades y la praxis de los movimientos sociales.

### **Consideraciones finales**

En este capítulo, he propuesto algunas bases para los procesos de aprendizaje en el contexto sociohistórico de la articulación contrahegemónica por los movimientos sociales del campo en su proceso de autoconstrucción como sujetos históricos. De Gramsci, tomamos como referencia su propuesta de la lucha de clases como proceso complejo, dialéctico y mediada, ya por alianzas estratégicas y coyunturales, sentidos y consensos rectores, o bien por intelectuales que articulan entre sus bases sociopolíticas y el mundo de ideas que les rodea. En esta concepción, la capacidad de clases subalternas de contar con intelectuales orgánicos les facilita enfrentar las demandas de su momento y desafiar a la hegemonía capitalista.

El legado de Paulo Freire nos deja en mejores condiciones para proponer vías para la liberación de los pueblos, desde las diversas realidades de ellos. Muestra como elementos de la cultura vivida sirven de mediadores para la reflexión crítica, así como los educadores populares, sean o no de la misma base social o territorio donde militan, pueden facilitar los procesos de transformación del sujeto popular en sujeto político. Sobre todo, llama a la coherencia entre los



métodos empleados en el trabajo educativo y las concepciones políticas y éticas acerca de quién lidera uno que otro proceso de liberación.

El enfoque histórico-cultural, fruto de la investigación psicológica, releva la magnitud de nuestros pensamientos, y, de hecho, de nuestras personalidades, que se produce a partir del intercambio entre la herencia cultural, expresada en nuestro lenguaje, acciones y señas, y la mente activa del aprendiz. Aprender es mucho más que una asimilación o un procesamiento cognitivo de contenidos; es la resignificación individual y colectiva de conocimientos, saberes, sensaciones, sentimientos y sentidos que ya existen, aunque sea de una forma anterior, en el medio cultural en el cual hacemos vida.

Todo lo que sirve para posibilitar el intercambio de saberes y sentidos, es mediador pedagógico. En caso de que existen comunidades de práctica, éstas pueden servir de mediadores para el aprendizaje de novatos, así como, de manera dialéctica, el aprendizaje de los novatos posibilita el relevo generacional de las mismas comunidades de práctica. En vez de alejarse de este tipo de *metabolismo epistemológico*, este trabajo busca identificar los casos, en la vida real, en que la relación entre elementos puede ser tan importante, o más, como los mismos elementos por sí solos.

El concepto del metabolismo nos permite tantear *principios emergentes* de la formación para la auto-construcción de un sujeto capaz de transformación social. Sin embargo y a pesar de la brevedad de este resumen, hasta ahora hemos sobredimensionado el intercambio de saberes y sentidos, y subestimado la importancia del intercambio material. Nuestra construcción conceptual depende tanto de uno como del otro para tener relevancia respecto al metabolismo social que se da entre una clase en construcción, la naturaleza viva y los demás factores sociales, culturales, económicos y políticos más amplios. En el próximo capítulo, hago un bosquejo de los orígenes y el estado actual del marco de referencia de la tesis, la agroecología como está entendida por las organizaciones miembros de La Vía Campesina.

## Capítulo 2: La agroecología y la movilización social contrahegemónica



Este capítulo pone en perspectiva histórica la acumulación de críticas, experiencias, ensayos, recuerdos y recuperaciones, que hoy se conoce como la agroecología. A pesar de que hace 20 años la agroecología no existía entre las disciplinas académicas y aparecía solamente en un puño de universidades como asignatura, hoy está cada vez más presente en los debates acerca del desarrollo y gobernanza desde la escala local a la internacional. La agroecología está de moda. Sin embargo, su significado está en disputa, ya que la interpretación radical de la agroecología, combinada con su reciente explosión en popularidad, podría implicar mayores contradicciones con el poder hegemónico de las corporaciones transnacionales más grandes del planeta.

Existen entonces una agroecología transformativa y una agroecología conformista. Este capítulo intentará descubrir las raíces de esta bifurcación y asentar las bases para el posterior estudio del papel de la agroecología en el relevo generacional y resignificación del movimiento social, así como el papel del movimiento social rural en la masificación de la agroecología. En las siguientes páginas, hay cuatro secciones: una introducción a la cuestión agraria clásica, un relato del nacimiento y desarrollo de La Vía Campesina, una discusión de la agroecología como síntesis de diversas tradiciones y un resumen del 'estado de la ciencia' acerca de la formación agroecología por las organizaciones de La Vía Campesina.

## La Cuestión Agraria Clásica

La economía política materialista permite un acercamiento inicial a la cuestión agraria clásica y su utilidad para el análisis posterior de los movimientos sociales y la agroecológica. El concepto de la producción está en el corazón del análisis marxista de la sociedad humana. Entendida esta como el 'proceso en el cual el trabajo se aplica en el medio cambiante de la naturaleza para satisfacer las condiciones de la vida humana' (Bernstein, 2010), la producción material se propone como la base fundamental para toda la demás actividad humana, incluyendo la producción de instituciones e ideas.

Las condiciones técnicas de producción de alimentos se interrelacionan con las condiciones sociales, en correspondencia a la división social del trabajo. Aquí se incluyen las relaciones de género alrededor del trabajo, así como las relaciones sociales que determinan la distribución, el uso y el control de las tecnologías empleadas en la producción. Emerge el 'trabajador colectivo'— el carácter social de la producción que se manifiesta en la organización del trabajo y en el suministro, la distribución y el intercambio de mercancías (Bernstein, 2010).

Todos los elementos de la producción tienen que producirse; hasta la misma naturaleza, el suelo, el agua, están inmersos en ciclos de regeneración en los cuales intervienen los seres humanos. La misma producción es la fuente principal para varios complejos, complementarios y, muchas veces, contradictorios procesos de *reproducción*. Primero de estos procesos es el consumo que permite a las personas productoras reproducirse materialmente; hay requisitos básicos de alimentación, abrigo, etc., que deben proveerse para que el/la productor/a se mantiene en el tiempo. Una categoría de reproducción fundamental en la sociedad de clases es la acumulación, en que las clases dominantes se adueñan de una parte de la producción para permitir la acumulación que le permite construir instituciones que aseguran y complementan su poder, como son los ejércitos, las escribas, las burocracias, las cortes, entre otras.

La acumulación capitalista se diferencia de las formas anteriores de acumulación en el hecho que no es una parte de la cosecha que tiene que rendir quien labora a la clase dominante, sino su propio trabajo como mercancía. La economía capitalista presupone que las necesidades básicas de la existencia aparecen como mercancías, las cuáles el trabajador o la trabajadora solamente puede alcanzar vendiendo su propia fuerza de trabajo. Así entonces las herramientas o medios de trabajo—incluyendo la tierra—no son de quien trabaja, sino de quien acumula a través de la explotación del trabajo ajeno. De esta manera, el trabajador y la trabajadora están alienados/as de su propio trabajo, cuya producción no es de ellos/as sino del capitalista, quien la reinvierta en herramientas y maquinaria (trabajo muerto) que multiplican su capacidad para explotar el trabajo vivo (Marx, 1976).

La cuestión agraria surge en medio de las transformaciones que la acumulación capitalista implementaba en todos los continentes del mundo, a partir de la implementación del colonialismo europeo en las Américas, Asia y, posteriormente, África. El sometimiento de distantes tierras y diversos pueblos a la lógica de la acumulación capitalista requería la anterior mercantilización, parcial o completa, de las necesidades básicas de la supervivencia. La formación de rutas de comercio internacional basado en trabajo esclavo, destrucción de instituciones indígenas y el uso de capital financiero, diera lugar a la combinación del capitalismo con ideologías de conquista, racismo, patriarcado y el proyecto ‘civilizador’ de Europa hacia el mundo (Bernstein, 2010). En este medio ideológico, las dudas acerca de la supervivencia o desaparición de la agricultura campesina llegaron a marcar las pautas de un debate fundamental entre observadores/as de la marcha del capital.

Entre los clásicos del marxismo, varios autores advirtieron que la agricultura campesina era anticuada e ineficiente para sobrevivir en el mundo del capitalismo. Marx (1976) entendía el campesino como a la vez explotado y explotador de sí mismo. Kautsky (1899) previó una gradual división del campesinado en dueño y trabajador: burguesía y proletariado agrarios. Lenin (1905)

hizo un análisis de clases en el campo que dejó lugar para campesinos ricos (los que contratan mano de obra), pobres (los que dejan su campo para buscar trabajo durante una parte de o todo el año) y mediados (quienes ni contratan mano de obra ni venden su propio mano de obra, sino viven de su tierra y el trabajo familiar), además de trabajadores rurales sin tierra, siendo estos últimos tres aliados potenciales del proletariado urbano.

Por otro lado, la tradición populista de Rusia fue retomada por Chayonov (1966), quien sustentó teóricamente la economía campesina fuera de la lógica capitalista. Identificó la capacidad de comunidades campesinas de regular su fuerza de trabajo, así como sus tiempos dedicados al trabajo, el descanso y la reproducción de cultura, sin el uso de salarios. Chayonov empleaba la misma concepción que tenía Marx del campesino como explotador y explotado a la vez, quien tiene que mediar su propia ganancia con el esfuerzo propio que la produce. El ingreso colectivo, indivisible, es de mayor importancia que el que proviene del trabajo individual en la unidad económica campesina, según este autor. Así, la familia campesina es vendedor simple de mercancías, pero no mercantiliza su mano de obra, un punto de suma importancia para quienes, décadas después de Chayonov, construyera el sustrato teórico de la economía popular, asociativa y autogestionaria (Núñez, 2015b).

La propuesta de una economía no capitalista del 'campesino medio' es tema de significativo debate, especialmente a la luz de la globalización neoliberal y el crecimiento de movimientos campesinos e indígenas en el planeta. Hay diversas opiniones acerca de la viabilidad del campesinado como clase, como economía y como modo de vida. La tabla 2 expone el linaje del pensamiento social que, según Sevilla Guzmán y Woodgate (2013), produjo el pensamiento crítico agroecológico en las últimas décadas del siglo XX. Los marxistas más ortodoxos 'descampesinistas' consideran que, enredada en medio de las relaciones sociales capitalistas y las mercancías, la economía campesina es simplemente funcional al sistema mientras éste

paulatinamente produce las condiciones para la división social capitalista en el campo (Lenin 1905; Bernstein 2010).

**Tabla 2. El pensamiento social en camino a la agroecología**

Marx, el marxismo, el narodnismo y el anarquismo (1850–1900)	
Narodnismo: 'La marcha atrás', 'unificarse con el pueblo'	A. Herzen, N. Chernishevsky, P. Lavrov, A. Mikhailov
Anarquismo clásico: 'apoyo mutuo como motor de la historia', 'el campesinado como sujeto revolucionario'	P. Kropotkin, N. Bakunin
El capitalismo produce una 'ruptura irreparable en el proceso interdependiente del metabolismo socioecológico'	K. Marx
Marxismo: 'diferenciación del campesinado' en burguesía y proletariado	V. Lenin, K. Kautsky
Neo-narodnismo y el marxismo heterodoxo (1900–1940)	
Cooperación vertical	N. Bukharin
Agronomía social	A. Chayanov
Dependencia y subdesarrollo (1940–1980)	
Centro-periferia y economía global	A. Gunder Frank, I. Wallerstein
Colonialismo interno	P. Casanova González, A. Gunder Frank, A. Gorz
Etnodesarrollo	G. Bonfil Batalla, R. Stavenhagen
Estudios campesinos (1940–1990)	
Economía moral	K. Polanyi, E. P. Thompson
Ecología cultural	E. Wolf, K. Wittfogel, S. Mintz
Neo-narodnismo marxista	T. Shanin
Conocimiento y tecnología campesino e indígena (etno-ciencia)	A. Palerm, Hernández Xolocotzi
Posdesarrollo (1980–presente)	
Desarrollo y ambiente como discurso históricamente producido	A. Escobar
Conmoción en vez de promoción	G. Esteva
Teoría socio-ambiental y agroecología (1980-presente)	
Orígenes de la agroecología en el pensamiento social libertario y marxista	E. Sevilla Guzmán
Ruptura ecológica	J. B. Foster
Apropiación y sustitución de la naturaleza	D. Goodman
Co-evolución	R. B. Norgaard
Deuda ecológica	J. Martínez Alier
Soberanía alimentaria	La Vía Campesina
Feminismo campesino popular	La Vía Campesina
Recampesinización	J. D. van der Ploeg, S. Pérez Vitoria
Transición agroecológica	S. Gliessman
Transición socioecológica histórica	M. González de Molina
Diálogo de saberes agroecológicos	P. Rosset, M.E. Martínez Torres
<b>Fuente: Traducido y adaptado de Sevilla Guzmán y Woodgate, 2013</b>	

En contraste, los 'campesinistas' ven a la economía campesina como algo estable y un horizonte para los pueblos del campo que, en vez de buscar trabajo asalariado en la ciudad, exigen tierra para convertirse en agricultores familiares (van der Ploeg, 2008). El brasileño José Graziano da Silva, quien en 2012 asumió el cargo de Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y fue una figura nacional durante años en la promoción de la 'agricultura familiar' en Brasil, es un ejemplo de esta posición campesinista.

Mientras tanto, se puede hablar de marxistas 'otro'doxos, quienes consideran que las economías campesinas e indígenas ni deben desaparecer ni deben convertirse en un aparato más del sistema capitalista, sino deben alzarse como su relevo histórico. Aquí se sitúan los movimientos agrarios de la 'nueva generación' que ven una disputa territorial de vida y muerte entre contrastantes modelos o 'metabolismos sociales' (Rosset 2003; Rosset y Martínez Torres 2012a; Rosset y Martínez Torres 2013; LVC 2015; LVC 2016). El 'modelo propio' que defienden los movimientos sociales del campo está basado en dos principios fundamentales: la soberanía alimentaria y la agroecología.

### **Los Movimientos Sociales del Campo**

Durante la segunda posguerra, en la mayoría de los países latinoamericanos existían organizaciones campesinas de base con vínculos con partidos políticos urbanos. Desde el gobierno o desde la oposición, estos partidos mantenían a las organizaciones con favores, subsidios, y promesas, aunque en la realidad, prácticamente todos los partidos legales apoyaban la continuación del modelo en que el campo y la producción campesina subsidiaba a la industrialización con alimentos baratos y una reserva de mano de obra (Martínez Torres y Rosset, 2010).

La Alianza para el Progreso, patrocinada por el gobierno de Kennedy, fue instrumental en la creación de organizaciones dóciles en el campo, que advocaban para reformas economicistas pero raramente luchaban por la reforma agraria o la transformación de la relación entre la ciudad y el campo (CLOC, 2015). Con las dictaduras militares, algunas de estas organizaciones fueron reprimidas, pero por lo general las que sobrevivieron fueron organizaciones funcionales al sistema. A la vez, una parte importante de la base de estas organizaciones clientelistas salió para fundar las organizaciones guerrilleras de la lucha armada en las décadas 1950, 1960, 1970 y 1980.

Con la imposición del modelo neoliberal, las organizaciones campesinas clientelistas en América Latina perdieron sus benefactores: los partidos políticos y gobiernos ya no tenían recursos para mantenerlas. A la vez, las comunidades campesinas y obreras agrícolas enfrentaban una crisis en el neoliberalismo: los insumos subsidiados de la Revolución Verde estaban ahora disponibles solamente a precio completo, los créditos y el banco rural público se descontinuaron, y a la vez, las tierras con varias décadas de producción convencional ya estaban dañadas (Patel, 2013). Frente a la nueva coyuntura e influenciadas por el pensamiento de la teología de la liberación y las luchas por la democratización de la sociedad, surgieron una gran diversidad de organizaciones campesinas y de los pueblos rurales en los años 1970, 1980 y 1990, con discursos mucho más radicales de los de sus organizaciones precursoras (Martínez Torres y Rosset, 2010).

Estas organizaciones llenaron el vacío que dejó la desarticulación del socialismo real a partir de 1987, delineando un camino de lucha ante la hegemonía neoliberal y el 'pensamiento único' que caracterizó la década de los 1990. Aunque se puede argumentar que los movimientos sociales del campo surgieron de una política de representación en un contexto social donde las voces campesinas eran excluidas, no es menos cierto que estos movimientos se identificaban y se



identifican con la tradición de resistencia, rebelión y lucha revolucionaria de los pueblos rurales en el continente.

Se forma la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) en los primeros años de los 1990, a partir de varios años de participación de las organizaciones sociales en reuniones y preparaciones internacionales para la “Compañía Continental de 500 Años de Resistencia Indígena, Afrodescendiente, Campesina y Popular” que culminaría en la Declaración de Quito. En estas reuniones, los delegados y las delegadas compartían sus experiencias de lucha social en sus países, se dialogaban sobre los métodos de resistencia al modelo neoliberal y “se contagiaron” de concepciones políticas y esperanzas sociales para el continente. Hubo en este primer momento por lo menos dos ejes fundamentales para la construcción de una identidad colectiva: la historia común de resistencia al colonialismo y la experiencia compartida de luchar contra las políticas neoliberales en cada país.

La Vía Campesina tiene tres momentos de nacimiento: en Managua, Nicaragua, en 1992, después en Mons, Bélgica, en 1993 y finalmente en Tlaxcala, México, en 1996. En la reunión en Tlaxcala se afirma como movimiento social, y no mera coordinación de organizaciones de base. También es en Tlaxcala que La Vía Campesina nombra, por primera vez, el modelo de desarrollo a que aspira: la *soberanía alimentaria*.

La Vía Campesina comenzó a emplear el término ‘soberanía alimentaria’ en los 1990, como una manera de desafiar al régimen alimentario corporativo (McMichael, 2005) impuesto por los tratados de libre comercio y las instituciones económicas internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Rosset, 2003; Altieri y Toledo, 2011). En contraste al concepto convencional de la ‘seguridad alimentaria’, que no hace mención de dónde vienen los alimentos ni cómo se producen, la soberanía alimentaria reconoce las conexiones sociales y materiales en la producción, consumo e intercambio de los alimentos (Wittman, 2010). Mientras las empresas transnacionales ven los alimentos como una mercancía más, los movimientos del

campo argumentan que los alimentos forman la base material para un intercambio complejo entre comunidades y la naturaleza, donde es necesario debatir temas de democracia y justicia. Sistemas alimentarios agroecológicos y locales sostienen la cultura, la biodiversidad y los sistemas de conocimiento. Debido al papel preponderante de mujeres en la producción y preparación de alimentos, Wittman (2010) argumenta que *“food sovereignty for communities and people cannot be achieved without ensuring equality, respect and freedom from violence for women”*.

El concepto de soberanía alimentaria construido en la reunión de La Vía Campesina en Tlaxcala se refería principalmente a una dimensión alimentaria de la soberanía nacional: “la soberanía alimentaria es el derecho de cada nación de mantener y desarrollar su propia capacidad de producir sus alimentos básicos respetando la diversidad cultural y productiva” (LVC, 1996). En la misma Declaración de Tlaxcala, las 69 organizaciones presentes manifestaron su carácter popular y tres corolarios de lo mismo: la solidaridad como principio organizador, la defensa de los y las que viven en la tierra, así como la tierra misma, y el compromiso con la construcción de alternativas.

En estos principios se encuentra ya los elementos que posteriormente se mantendrían reestructurándose y resignificándose a través de los debates internos de La Vía Campesina. Martínez Torres y Rosset (2014) se refieren a La Vía Campesina como un ‘espacio de encuentro’ global entre movimientos y organizaciones con sus propias historias, culturas y sentidos de lucha. Una contradicción creativa adentro de La Vía Campesina ha sido la necesidad de encontrar puntos de encuentro adentro de la megadiversidad de cosmovisiones rurales, a la vez que radicaliza el debate acerca de los alimentos, la tierra, los pueblos rurales y el imperialismo capitalista.

Con la maduración del movimiento, el concepto de la soberanía alimentaria también ha madurado y las dimensiones nuevas de la cuestión agraria han sentado en la *cuestión alimentaria*. En la

Declaración de Nyéléni (2007), el reajuste de la soberanía alimentaria para reflejar “el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica”. Pone los pueblos “en el corazón de los sistemas y políticas alimentarias, por encima de las exigencias de los mercados y las empresas” (LVC, 2007). En esta definición ampliada la soberanía alimentaria “garantiza que los derechos de acceso y a la gestión de nuestra tierra, nuestros territorios, nuestras aguas, nuestras semillas, nuestro ganado y la biodiversidad, está en manos de quienes producimos los alimentos. La soberanía alimentaria supone nuevas relaciones sociales libres de opresión y desigualdades entre hombres y mujeres, pueblos, grupos raciales, clases sociales y generaciones”.

Vale destacar que esta declaración reivindica los *derechos de acceso* y no la propiedad sobre la tierra y el territorio. Esto es la aplicación práctica del rechazo del marco interpretivo del neoliberalismo y su ‘derecho encima de todos los derechos’, el de la propiedad privada. Las experiencias de concentración de tierra en el campo durante los 1980 y 1990 habían dejado claro para las organizaciones del campo que quedarse forzosamente adentro del régimen de la propiedad privada sería una concesión de antemano al capital monopólico. Un elemento significativo de la soberanía alimentaria es el desafío a todas las maneras que el poder se expresa a través de la propiedad, tanto en la tierra como en la propiedad intelectual sobre las semillas, las incursiones del capital en la ‘conservación de la naturaleza’ y los mercados de ‘futuros’ que juegan con los precios de los alimentos. De esta manera, la legitimidad del poder privado está constantemente cuestionada y desenmascarada en la concepción de la soberanía alimentaria (Patel, 2010).

La Vía Campesina viene trabajando una propuesta para la *reforma agraria popular*, que incluye no solamente la redistribución de tierra hacia los pueblos del campo sino también una serie de políticas públicas que respaldan la producción a pequeña escala, que organizan los sectores de producción y de consumo y que los acercan, que defiende los saberes y prácticas ancestrales,

que defiende la igualdad de las mujeres, no solamente en cuanto al acceso a la propiedad, sino como constructoras de la historia humana. En su “Llamamiento de Yakarta” (2013), La Vía Campesina produce una convocatoria “a tejer hilo a hilo la unidad a nivel global entre organizaciones del campo y la ciudad para participar activa, propositiva y decididamente en la construcción de una nueva sociedad, basada en la soberanía alimentaria, la justicia y la igualdad”. A la vez, el documento insiste que “nuestra gran fortaleza es crear y mantener unidad en la diversidad. Nosotros tenemos una visión del mundo inclusiva, amplia, práctica, radical y esperanzada como invitación a unirnos en la transformación de nuestra sociedad y la protección de la Madre Tierra” (2013).

### **La Agroecología**

La agroecología es una teoría crítica, una práctica y un movimiento (Wezel et al. 2009; van der Ploeg 2011; Rosset and Martínez-Torres, 2012) 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: 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; Altieri et al. 2011; Parmentier, 2014).

Miguel Altieri y Clara Nicholls (2007) 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 (Gliessman, 1998; Nicholls et al. 2016). La transición agroecológica de una finca puede demorar entre varios años y requiere 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.

Gliessman (2007) propone algunos principios básicos de la transición agroecología:

- Cambio del manejo extractivista de nutrientes hacia su reciclaje, con mayor dependencia de procesos naturales como la fijación biológica del nitrógeno y las relaciones micorrizas.
- Cambio del uso de fuentes no renovables de energía hacia fuentes renovables.
- Eliminar el uso de insumos externos que puedan hacer daño a la tierra o la salud de trabajadores, familias campesinas o consumidores.
- Favorecen el uso de insumos naturales y locales sobre insumos sintéticos.
- Manejar plagas, enfermedades y malezas como parte del sistema en su totalidad, en vez de 'controlarlos' como organismos individuales.
- Reestablecer las relaciones biológicas que ocurren naturalmente en vez de intentar simplificar o sustituirlas.
- Buscar patrones de cultivo que sean apropiados al potencial productivo y las limitaciones físicas del paisaje agrícola.
- Emplear una estrategia de adaptar el potencial productivo y biológico de las plantas y animales a las condiciones ecológicas del sistema productivo, y no modificar las condiciones de la finca para satisfacer las necesidades de los cultivos y animales.
- Valorar la salud del sistema completo en vez del rendimiento de un solo cultivo o temporada.
- Implementar la conservación integrada de suelo, agua, biodiversidad y energía.
- Hacer cambios en el sistema de alimentación basados en el conocimiento y la experiencia local.
- Promover la justicia y la equidad en todas las partes del sistema alimentario.
- Incorporar una visión de sostenibilidad a largo plazo en todo el diseño y manejo de agroecosistemas.

Gliessman et al (2007) proponen cuatro niveles de conversión agroecológica:

- ❖ Nivel 1. Incrementar la eficiencia de prácticas convencionales para reducir el consumo y uso de insumos costosos, escasos y ambientalmente nocivos.
- ❖ Nivel 2. Sustituir prácticas e insumos convencionales por prácticas alternativas sostenibles.
- ❖ Nivel 3. Rediseño del agroecosistema de forma tal que funcione sobre las bases de un nuevo conjunto de procesos ecológicos.
- ❖ Nivel 4. Re-establecer un vínculo directo entre quienes producen y quienes consumen los alimentos, con la meta de recuperar una cultura de sostenibilidad que toma en cuenta las interacciones entre todos los componentes del sistema alimentario.

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) (Rosset et al. 2011; Parmentier, 2014; Rosset y Martínez, 2012; Isgren, 2016; Khadse et al. En proceso). 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 (IAASTD, 2009; Declaración de Nyéléni, 2015).

Pareciera que mientras la Revolución Verde haya 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/as o consumidores/as (Fox y Haight, 2010; Patel, 2013). 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 (Rosset, 2006; Altieri y Toledo, 2011; Gliessman, 2013). 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 y Rosset, 2016).

Los movimientos sociales del campo en América Latina quieren aprovechar sus extensivas 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, 2008).

El investigador holandés Jan 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’ (traducción mía; énfasis en original). Van der Ploeg concluye que el campesinado es la única fuerza motriz posible de la transición agroecológica (Calle Collado y Gallar, 2010; Sevilla Guzmán y Woodgate, 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’ (Wittman, 2010) que guía el agronegocio y la consolidación del sistema alimentario global por corporaciones transnacionales bajo el lema de la eficiencia (Altieri y Toledo, 2011). La resistencia internacional al régimen alimentario corporativo (Friedmann y McMichael, 1989) está creciendo, en la forma de la ‘intensificación basado 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.

La naturaleza vinculada de la agroecología y la soberanía alimentaria está cada vez más observada por los movimientos sociales, gobiernos y académicos, que argumentan que el cambio ecológico en la agricultura es imposible sin cambiar las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas que constituyen los regímenes alimentarios (McMichael, 2005; Altieri y Nicholls, 2007; Rosset y Martínez Torres, 2012; LVC, 2013; Declaración de Nyéléni, 2015; CLOC, 2015). 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 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 por la humanidad sobre la naturaleza (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 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 al campo, y la industria en contra a la agricultura (Santos, 2009). La contradicción entre el capital y el trabajo, sin embargo, puede verse en otra luz, no solamente en los documentos de LVC, que no enfatizan 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 (Desmarais, 2007; Martínez Torres y Rosset, 2010).

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, 1994, 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 (Escobar, 1998; Rosset y Martínez Torres, 2012). 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) 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.

### **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 (Altieri et al. 2011). En contraste a 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, tanques pensantes 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 (2010) 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 (2010):

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. (18)

Más allá de una traducción de significados, hace falta entender cómo las cosmovisiones no occidentales han sido invisibilizados y denegados por el proyecto moderno-colonial, es decir, cómo lo no existente ha sido activamente producido como no existente. Santos (2010) 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). Dado la enorme diversidad de organizaciones y actores en La Vía Campesina, el diálogo de saberes ha caracterizado los procesos de educación, formación e intercambio en agroecología (ver tabla 3). 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.

**Tabla 3. Caracterización de las epistemes típicas de las organizaciones campesinas, indígenas y proletarias de la CLOC/LVC.**

Marco identitario	Unidad de organización	Transmisión de conocimientos	Luchas emblemáticas	Fuente de afinidad con la agroecología
Indígena	Comunidad	Codificados en tradiciones culturales	Defensa del territorio y construcción de autonomía	Cosmovisión indígena y cuidado de la Madre Tierra
Campesino	Familia	Experiencial, de campesino a campesino	Acceso a la tierra, precios, subsidios, crédito	Costos de producción más bajos, autoabastecimiento en combinación con el mercado
Proletario	Colectivo	Salones de clase y asistencia técnica	Ocupaciones de tierra, huelgas y transformación del modelo económico	Ideología socialista, disputa con el Capital

Fuentes: Martínez-Torres y Rosset, 2014; Rosset, 2015a

La Vía Campesina (2015) 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. (1)

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, 2016). 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 David Meek (2015) en su estudio de los movimientos sociales brasileños.

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 por 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 (Patricia Rojas, ex canciller de Honduras, comunicación personal). 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 (McCune et al. 2014).

Las organizaciones miembros de La Vía Campesina han construido, o están actualmente construyendo, unas 40 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; Giroux, 1981; Goulet et al. 2011; Fonseca and 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, 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). Las escuelas agroecológicas de La Vía Campesina, entonces, tienen el reto complejo de producir individuos que responden a tres demandas (Rosset, 2015a): 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 4 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 4. Formas de aprender y principales dificultades en contextos no occidentales y las escuelas**

<b>Formas de aprender en las culturas no occidentales</b>	<b>Formas de aprender en la escuela</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de la experiencia y la vivencia</li> <li>• En la interacción comunitaria</li> <li>• Por necesidad</li> <li>• A través de la práctica concreta</li> <li>• A partir de la oralidad</li> <li>• A través de las diferentes actividades sociales y culturales</li> <li>• Resolviendo problemas de la vida cotidiana</li> <li>• Sentidos más desarrollados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en el uso de la razón y el pensar</li> <li>• Predominantemente individual</li> <li>• Responde a intereses institucionales</li> <li>• Memorización</li> <li>• Expositiva</li> <li>• Cultura más escrita y visual</li> <li>• Virtual</li> <li>• Descontextualizada (fuera de la práctica cotidiana)</li> <li>• Conocimiento acumulativo</li> </ul>
<b>Dificultades en el proceso de aprendizaje</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento abstracto lógico conceptual</li> <li>• Sistema decimal</li> <li>• Categorías de agrupamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento simbólico mágico</li> <li>• Psicomotricidad</li> <li>• Formas materiales y utilitarias de relación con respecto a la naturaleza</li> <li>• Pensamiento integral</li> <li>• Manejo del tiempo</li> </ul>
Fuente: Saldívar, 2012	

Adentro de La Vía Campesina, coexisten varios enfoques de formación agroecológica (McCune et al. 2014). 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 (Rosset et al. 2011; Holt Giménez, 2006). 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 5).

**Tabla 5. Características de cuatro escuelas de La Vía Campesina en América Latina.**

<b>Nombre de la Escuela</b>	Centro Nacional de Capacitación 'Niceto Pérez'	Escuela Nacional 'Florestan Fernández'	Instituto Agroecológico Latinoamericano 'Paulo Freire'	Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán'
<b>Organización/País</b>	ANAP/Cuba	MST/Brasil	Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior y LVC/ Venezuela	ATC/Nicaragua
<b>Proyección</b>	Nacional	Nacional, internacional	Continental (América Latina)	Nacional, regional (Centroamérica)
<b>Tipo de coordinación, escala de coordinación</b>	Dirección académica, nacional	Coordinación Política-Pedagógica (CPP), nacional	CPP, continental	Dirección académica para cursos nacionales, CPP regional para cursos de LVC
<b>Tipo de formación</b>	Cursos, diplomados y eventos	Cursos, diplomados, eventos	Programa Universitario de Ingeniero Agroecológico (5 años)	Cursos, diplomados y eventos
<b>Estructuras didácticas</b>	Conferencias, trabajo grupal	Encuentros, seminarios	Cursos teóricos y prácticas productivas	Trabajo grupal, talleres prácticos
<b>Perspectivas formativas</b>	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
<b>Papel de la agroecología</b>	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
<b>Vínculos con procesos territoriales</b>	Fuertes	Fuertes	Débiles	Fuertes
<b>Formación de educadores populares</b>	Sí	Sí	No	Sí
<b>Respuesta a la necesidad de crear oportunidades educativas para jóvenes del campo</b>	No	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración Propia

La toma colectiva de decisiones se mantiene en el corazón de las experiencias, sin embargo, la energía gastada en la praxis educativa de la escuela ha limitado la capacidad de los estudiantes de volverse sujetos en los procesos locales, ya que la prioridad ha sido la organización interna y el desempeño académico.



En el caso de la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP) en Cuba, una estructura alternativa—procesos territoriales de innovación y comunicación aplicando las técnicas de la educación popular—llevó al éxito fenomenal de la producción agroecológica (Machín et al. 2010; Rosset et al. 2011). Sin embargo, el Movimiento Agroecológico Campesino-a-Campesino (MACAC) de la ANAP es un aprendizaje informal; no responde a alguna necesidad—urgente en otros países—de crear oportunidades de educación formal para los jóvenes del campo.

En América Latina, el precursor para las escuelas de La Vía Campesina es el Centro Nacional de Capacitación ‘Niceto Pérez’ de la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños, en Güira de Melena, Altamisa, Cuba. Fundado en 1961—dos años después del comienzo de la Reforma Agraria Cubana que dio tierra a cientos de miles de campesinos, el ‘Niceto Pérez’ atiende a las diversas necesidades del sector campesino organizado. Específicamente, la escuela ha enfocado en la formación político-organizativa de cuadros de la ANAP en todos los territorios nacionales—tanto al nivel de las cooperativas como a los niveles municipal, provincial y nacional (Machín et al. 2010).

Desde los 1990, cuando las necesidades objetivas conllevaron a Cuba asumir una transformación de su sistema agroalimentario hacia la agroecología y la soberanía alimentaria, el ‘Niceto Pérez’ forma parte de la estrategia de transición y ha logrado complementarse con el Movimiento Agroecológico Campesino-a-Campesino (MACAC). En 1996, se formó la cátedra de Agroecología en el centro unos meses antes de que comenzara el programa piloto de MACAC en la provincia de Villa Clara. Los y las profesores del centro ayudaron a crear la metodología para llevar Campesino-a-Campesino al contexto cubano después de que había contribuido a un gran movimiento hacia la agricultura sostenible en Nicaragua. Poco después, se realizó el primer Diplomado en Agroecología y Agricultura Sostenible con la participación de la Dirección Nacional del MACAC y profesores de la Universidad Agraria de La Habana. Con este diplomado y tres que se realizaron posteriormente, se formó la primera generación de facilitadores y coordinadores

municipales del MACAC. Hoy en día, el MACAC es un movimiento nacional de masas con la participación de más de 200 mil familias campesinas, y el 'Niceto Pérez' sirve para formar política y organizativamente a su base. Además, el centro ha funcionado para resolver obstáculos que han aparecido en el camino del MACAC. Por ejemplo, se han dado cursos para funcionarios públicos y periodistas para sensibilizarlos a los principios y la lógica territorial del movimiento (Rosset, comunicación personal).

En Brasil, el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) emergió de la lucha para la democracia—tanto político como estructural—durante la última década de la dictadura militar. En las ocupaciones de tierras que duran un promedio de tres años, entre las familias sin tierra surgió la necesidad de crear escuelas para educar los y las niños y niñas, además de los adultos del movimiento (Caldart, 2002). Con la pedagogía popular de Paulo Freire como referente permanente, el MST desarrolló sus propias teorías educativas y una gran acumulación de experiencias empíricas. En 2005, el MST fundó la Escuela Nacional 'Florestán Fernández' en el estado de Sao Paulo. Los cursos de la escuela, en distintas áreas, estimulan la capacidad crítica de las personas y el desarrollo de conocimientos para la construcción de un proyecto popular en Brasil. Ejemplos de cursos incluyen: alfabetización, administración cooperativista, pedagogía de la tierra, salud comunitaria, planificación agropecuaria y agroindustria.

El Instituto Agroecológico Latinoamericano 'Paulo Freire' (IALA-PF) es la primera universidad campesina internacional, un lugar donde las hijas y los hijos de campesinos y pueblos indígenas se forman para ser líderes y cuadros de sus organizaciones, con habilidades en la agroecología y en la organización política. Las y los jóvenes educandos—más de 100 cuando se fundó el instituto—fueron acompañados por un grupo mucho menor de cuadros de LVC (5-7 adultos) encargados de guiar el desarrollo tanto político como pedagógico del instituto. Los cursos durante el primer año en IALA-PF incluyen contenidos universitarios básicos como la matemática, la

química, la biología y la ecología, así como algunos cursos en ciencias sociales sobre la complejidad en la agricultura familiar, la diversidad biocultural y la ecología social.

En el año dos, las y los educandos estudian la estadística, la física, y la botánica mientras también reciben cursos sobre las ecoregiones, las cosmovisiones campesinas, y la agricultura adentro de la historia social de las Américas. Según Fausto Torrez de la ATC en Nicaragua y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), IALA-PF se estableció para ‘inculcar un pensamiento pedagógico y político comprometido con la dinámica social de la lucha popular’.

Para lograr el objetivo de formar cuadros capaces de facilitar las complejas transformaciones rurales a través de las acciones y los pensares colectivos, las y los educandos en IALA-PF distribuyen su tiempo de forma más o menos pareja entre el aula, la producción agroecológica experimental y la organización comunitaria para la transformación del sistema alimentario. Para garantizar que la universidad sea un reflejo de su propia praxis, todo el cuerpo estudiantil trabaja a través de colectivos de 10-12 estudiantes conocidos como núcleos de base. Retomados de la experiencia del MST en las ocupaciones de tierra donde participan cientos de familias sin tierra quienes manejan colectivamente la producción, el consumo, la salud, la educación y la cultura, los núcleos de base de IALA-PF se reúnen para discutir todo desde el contenido de los cursos hasta la producción agroecológica y la distribución de miembros en distintos grupos de trabajo basado en las necesidades específicas o iniciativas que surgen. Los grupos de trabajo fueron creados, por ejemplo, para manejar la recolección y conservación de semilla, para críticamente analizar el desempeño de los profesores y para crear pautas de comportamiento para ser respetadas por toda la comunidad universitaria. Diseñados para que las y los educandos desarrollaran experiencia práctica en la toma colectiva de decisiones, los resultados de los debates adentro de los núcleos de base se llevan a las asambleas universitarias para ratificarse, así fortaleciendo el compromiso colectivo con el proceso del IALA-PF.

Esta metodología está fuertemente influida por las enseñanzas de Antón Makarenko, M.M. Pistrak (2011) y la praxis del MST en la educación popular (Tarlau, 2013). Su debilidad principal, en el contexto del IALA-PF (donde las evaluaciones formales y las calificaciones les condicionan a los educandos a priorizar al aula) es que esta orientación tiende a minimizar el tiempo dedicado a la organización comunitaria, así reduciendo el impacto en la transición de los sistemas alimentarios locales.

En Nicaragua, la Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán' se ha consolidado como referencia en la región para la formación política. Esta escuela parte de la necesidad de fortalecer la formación en valores socialistas. Entre sus cursos están: la metodología de educación popular, la reforma agraria, extractivismo y megaproyectismo, la soberanía alimentaria, las cosmovisiones indígenas, el género, la juventud, la agroecología y agricultura campesina, la participación ciudadana desde los movimientos sociales y la teoría política latinoamericana. Busca formar en tres áreas: lo cognitivo (para saber conocer), lo psicomotriz (para saber hacer) y lo ético-moral (para saber ser nacionalistas transformadores) (Torrez, 2014). La escuela 'Morazán' parte de la siguiente concepción político-pedagógica:

Ante una educación pública y privada excluyente, discriminatoria y racista, que fomenta el individualismo, el consumismo y la privatización, es necesario construir un modelo educativo holístico que fortalezca nuestros valores y nuestra identidad cultural, es decir, nuestra historia, nuestras tradiciones, nuestros cultivos, nuestras formas de producción, nuestra alimentación y nuestras artes; es necesario fortalecer la reflexión y el pensamiento crítico, el espíritu de cooperación y la solidaridad humana de nuestras familias centroamericanas. (Torrez, 2014)

Actualmente, estamos ante una coyuntura en la cual hay una verdadera proliferación de escuelas en las organizaciones de La Vía Campesina (ver figura 2), especialmente en los continentes de América Latina y África. Lo que se puede concluir es que se trata de una oleada histórica de procesos formativos a base de las experiencias de los movimientos sociales del campo en el continente. Un reto emergente, entonces, es lograr la integración de estos procesos, no en el

sentido de fusión, sino como procesos únicos y complementarios. A continuación, se muestra un mapa de algunas de las escuelas de las organizaciones de La Vía Campesina en el continente.



Figura 2. Ejemplos de las escuelas de las organizaciones de La Vía Campesina en Latinoamérica.  
Fuente: Torrez, 2014

### Consideraciones finales

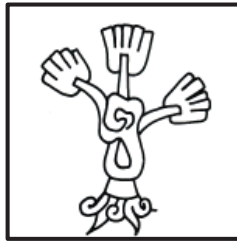
En este capítulo se realizó una breve e incompleta introducción a la agroecología, desde la perspectiva de los movimientos sociales que en ella han encontrado una praxis para construir soberanía alimentaria y un sujeto histórico. Ya debería haber quedado claro que hay un amplio proceso histórico que hoy se desborde en los procesos de formación agroecológica y política en los movimientos populares. Se trata de agroecología para construir la soberanía, para defender el territorio, para transformar la sociedad. Hablamos, pues, de una agroecología política.

En contraste a la *ruptura ecológica* que criticaba Marx del capitalismo, la agroecología siembra las bases para un metabolismo social cualitativamente distinto, con otras relaciones entre la humanidad y la naturaleza, así como entre el campo y la ciudad, la mujer y el hombre, los ancianos y la gente joven. La transición agroecológica a escala sociohistórica pasa por

mediadores, que tanto pueden ser fincas 'faros' como organizaciones, métodos y experiencias. Importante resulta, entonces, mantener un aprecio por las escalas temporales y espaciales, así como las 'fuerzas matrices' de esta transición, para poder entender mejor las brechas que existen, y las relaciones que se puedan establecer, entre los procesos de educación crítica y el escalonamiento o masificación de la agroecología.

En el próximo capítulo, describo los métodos empleados a lo largo de este proceso investigativo. Así será más fácil entender los mecanismos de sistematización utilizados en los dos artículos presentados posteriormente.

### Capítulo 3: Sistematización de participación en procesos emergentes



En este capítulo, presento mi propuesta metodológica para la sistematización de mi experiencia como observador-participante en un trabajo de co-labor con movimientos sociales del campo en Mesoamérica. Resumo algunos de las actividades en las cuales participé durante los cuatro años de trabajo de campo. Después, argumento a favor de los enfoques metodológicos que escogí y los sigo con ejemplos concretos que ayudan a mostrar las herramientas que utilicé para filtrar los datos y construir las afirmaciones que aparecen en los siguientes capítulos.

#### **Colaboración militante**

Este estudio es un ejemplo concreto que respalda la propuesta de co-labor, según la cual los mismos límites, alcances, temas y objetivos para investigar son resultados del diálogo entre los sujetos de la investigación, incluyendo tanto las personas asociadas con alguna institución académica como las que no. Esta propuesta surge de la crítica hacia los estudios extractivistas que mantienen un fuerte sesgo colonialista, ya que mientras quien estudia es sujeto activo del proceso, quienes se estudian se vuelven objetos, pasivos e 'interpretados', con o sin su permiso (Levy y Speed, 2008). El co-labor es un planteamiento inverso: sirve para que las comunidades u organizaciones cuyas ideas, planes, acciones, métodos, estrategias y procesos se estudian, se apropien del proceso investigativo, incluyendo tanto sus beneficios en cuanto a salarios como su potencial comunicativo, para interrogar ¿cuál es la investigación que necesitamos? ¿cómo podemos 'sacarle jugo' a este investigador? ¿qué nos puede beneficiar ser parte de una

investigación científica? Las respuestas comunitarias y colectivas a estas preguntas formarían entonces las demandas con las cuales el/la investigador/a inicia su trabajo.

Esto implica una fase de acercamiento a los sujetos sociales en la cual el/la investigador/a manifiesta su disposición de ser parte de una estrategia compartida para aprovechar de su tiempo, sus capacidades, su potencial para aquellos. En este caso, pasé varios meses en diálogo con diferentes cuadros y dirigentes de La Vía Campesina entre México y Panamá, en el cual explicaba mi situación de becario y la posibilidad de ellos de ‘usar’ mi fase de trabajo en campo para adelantar con algunas tareas orgánicas ya definidas o por definir. En otras palabras, invirtiendo el paso convencional de ‘seleccionar informantes o participantes’ del estudio, trabajaba con la aspiración de que los movimientos ‘seleccionaran’ a mí y me dieran alguna tarea concreta.

Fueron las organizaciones de La Vía Campesina en Nicaragua y, sobre todo, la Asociación de Trabajadores del Campo (ATC), que más abrieron las puertas a un trabajo de co-labor conmigo. Esto quizás se explica mejor tomando en cuenta la tradición del internacionalismo en Nicaragua, de la participación del salvadoreño Farabundo Martí en la gesta guerrillera de Augusto César Sandino a la oleada de jóvenes estadounidenses, europeos y latinoamericanos que realizaron años de trabajo en solidaridad con la Revolución Popular Sandinista (1979-1990). Además, el liderazgo regional de la ATC en La Vía Campesina le da lugar a muchas oportunidades de recibir a compañeros/as internacionalistas de organizaciones campesinas de Cuba, Venezuela, Honduras, Guatemala, Panamá, Colombia y otros países. No fue, entonces, completamente por sorprender que la ATC me acogiera y me diera la oportunidad de ganar un lugar permanente en su equipo nacional de formación agroecológica.

En 2012, comencé a trabajar algunas propuestas de formación con la ATC, en momentos libres de reuniones y encuentros en la Ciudad de México y Managua. En la primavera de 2013, visité a la Escuela Agroecológica del Norte ‘Rodolfo Sánchez Bustos’ en Santa Emilia, Matagalpa, junto



con un equipo de formadores de la ATC. En agosto del mismo año, llegué a vivir en la escuela durante cuatro meses y conocer la problemática de la educación rural en Nicaragua, así como la situación económica-organizativa de la ATC desde ese contexto. Desde enero del próximo año, volví a desempeñar un papel dirigente en la escuela en Santa Emilia hasta el 31 de diciembre. Comenzando el año 2015, fui enviado a colaborar en una ocupación pacífica de una finca-escuela que ha sido propuesta como el sitio del Instituto Agroecológico Latinoamericano (IALA) de Mesoamérica, que formaría parte de la red de instituciones de educación superior de la CLOC a nivel continental. Durante 2015 y la primera mitad de 2016, atendía políticamente al grupo de jóvenes y adultos que ocupaba la finca en nombre de la ATC. Después de ese período, pedí liberación de tareas organizativas para escribir la tesis.

A la vez que fui ganando espacios en los territorios, participé como formador en los cursos regionales de formación de liderazgos de LVC-CLOC, en la Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán' en Ticuantepe, Nicaragua. Esa doble responsabilidad me permitió conocer a líderes históricos de La Vía Campesina a nivel regional y entender el acercamiento a la agroecología tanto desde las realidades territoriales como desde el diálogo de saberes que tomaba lugar en los espacios internacionales de concertación de las organizaciones de LVC. En 2013 y 2015, fui delegado de la ATC a los cursos de la metodología 'campesino-a-campesino' que preparó la ANAP de Cuba para los equipos de formadores en agroecología de las organizaciones miembros de LVC de todos los continentes del mundo, y en el 2015, fui delegado de la ATC al Foro Internacional de Agroecología en Nyéléni, Malí, donde pude participar en la construcción de una agenda común entre las diversas fuerzas sociales que entienden a la agroecología como una forma de vida incompatible con el agronegocio y el capitalismo.

Diría que el proceso de participar activamente en los esfuerzos de la ATC me dejó con importantes aprendizajes como investigador. Estar presente y asumir responsabilidades adentro de espacios 'soberanos' del movimiento implica aceptar el compromiso social y, en el contexto

de las escuelas, ser capaz de dar la 'cara' del movimiento durante ciertos momentos. Nada de lo cual significa comprometer la capacidad crítica de la investigación, siempre y cuando investigadores comprenden la presión y represión política enfrentada por los movimientos, la que puede llevar a dos tipos de problemas: o 'se da la vista gorda' a contradicciones debido a la percibida necesidad de solidarizar con el movimiento, o la participación hiperactiva y la sustitución de preguntas de investigación por preguntas estratégicas y tácticas más allá del dominio académico (Burdick, 1995). Hacer borrosa la línea entre activismo e investigación es parte de la riqueza de la investigación acción, aunque requiere tiempo y espacio para la reflexión individual y colectiva, así como la posibilidad de cambiar rumbo (Fals Borda, 1979; Borrás, 2016).

La tabla 6 muestra algunas de las actividades y mis papeles en ellas, aunque en realidad hubo muchas más actividades durante los años de trabajo en campo.

**Tabla 6. Actividades del trabajo de campo llevadas a cabo en distintos contextos educativos.**

<b>Proyectos o contextos socio-educativos</b>	<b>Actividades del investigador como participante</b>	<b>Lugar</b>	<b>Fechas aproximadas</b>
Escuela de Técnico Medio Agropecuario  Escuela secundaria dominical  Escuela de Promotoría Comunitaria de Salud	Responsable para la coordinación con profesores y estudiantes de todos los programas (secundaria, escuela técnica, etc.) para realizar actividades productivas  Participación en talleres sobre abonos orgánicos, sistemas silvopastoriles, viveros de cacao y café, producción artesana de chocolate, imagen corporal, plantas medicinales, apicultura, uso de productos reciclados, etc.  Entrevistas con profesores, profesoras y administradores	Escuela ATC Rodolfo Sánchez Bustos, Santa Emilia, Matagalpa, Nicaragua	2013-14
Colectivo Agroecológico Tomás Borge	Participación en reuniones semanales del colectivo y en sus actividades productivas durante 12 meses	Escuela Rodolfo Sánchez Bustos, Santa Emilia, Matagalpa, Nicaragua	2013-14
Coordinación política pedagógica (CPP) de LVC Centroamérica	Participación como asesor técnico a la coordinación política pedagógica (CPP) centroamericana	Reuniones en Managua y Ticuantepe, Nicaragua	2013-16

Cursos regionales de formación de LVC	Educador-educando en Agroecología, Soberanía Alimentaria y Gestión Cooperativa  Evaluación pos-curso con educadores y educandos  Entrevistas biográficas  Entrevistas de seguimiento pos-curso con siete sujetos y sus familiares	Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán'  Ticuantepé, Nicaragua	2013-16
Construcción de una propuesta colectiva del IALA Mesoamérica	Participación en trabajo voluntario y talleres  Reuniones regulares con ocupantes  Reuniones de planificación  Preparación de campos y siembra de cultivos	Escuela Internacional de Agroecología Santo Tomás, Chontales, Nicaragua	2014-2016
Construcción colectiva de la Escuela Nacional de Formación Campesina	Participación en debates teóricos y metodológicos  Participación en debates acerca de experiencias contemporáneas en América de Sur y Central y en el Caribe	Escuela Nacional de Formación Campesina 'Lorenzo Zelaya', Tegucigalpa, Honduras	2014
Construcción colectiva del Corredor Agroecológico	Participación como asesor técnico al Corredor Agroecológico	Fincas y escuelas de Estelí, Madriz, Matagalpa y Chontales, Nicaragua	2015-2016

El propósito de este cuadro es dar a conocer algo de la diversidad de contextos sociales que pude analizar por su dimensión pedagógica. Es importante señalar, sin embargo, que varios de los procesos en los cuales participé son emergentes e incluso incipientes. El Corredor Agroecológico, por ejemplo, no se ha llevado a escala mayor que en los 14 municipios donde hay procesos territoriales. La escuela en Santa Emilia no contaba con recursos financieros durante el año y medio que pasé trabajando ahí, severamente limitando su trabajo productivo y el tendido territorial que atiende. El IALA Mesoamérica tampoco ha recibido los fondos de la cooperación internacional que espera para poder iniciar clases. Sin embargo, lo que no ha faltado son las personas que, al participar, fortalecer e intentar construir los procesos de formación,

revelan en sus palabras y acciones la dimensión pedagógica del trabajo político-organizativo de los movimientos sociales del campo.

### **Investigación cualitativa**

Este trabajo suscribe a la investigación cualitativa, la que tiene como objetivo 'capturar el sentido que subyace a lo que decimos sobre lo que hacemos' (Wiesenfeld, 2001: 141) a partir de explorar y sistematizar un fenómeno. Al cerrar el proceso de documentar, analizar y escribir los hallazgos, reconozco varias características de este tipo de investigación (Wiesenfeld, 2001):

- Es inductiva, en que los conceptos, categorías y temáticas se desarrollan a partir de los datos hallados;
- Es holística, ya que busca entender los procesos y escenarios como una totalidad y no en fragmentadas variables sino en las relaciones entre ellas;
- Reconoce el carácter dinámico e histórico de los procesos que estudia;
- Reconoce la inseparabilidad de los procesos estudiados de su contexto;
- Implica un enfoque naturalista e interpretativa, en el cual los fenómenos deben interpretarse con base en los significados que les confieren sus actores;
- La interpretación es dialógica y co-construida;
- Niega la supuesta neutralidad científica y objetividad del investigador en su aproximación al objeto de estudio, por lo que es subjetiva;
- Los resultados constituyen productos negociados entre el investigador y los sujetos del estudio.

Decir que esta es una investigación cualitativa no es encerrarla en uno u otra disciplina. De hecho, se emplearon elementos de la sociología, la pedagogía, la antropología, la geografía y la agroecología para realizar este estudio. Sin embargo, es importante destacar que el trabajo problematiza los aspectos positivistas que aun permean en los criterios de mucha investigación cualitativa, a saber: la validez, confiabilidad y generalización. Estos supuestos recaen sobre la objetividad, ignorando la lectura y sensibilidad del investigador al interpretar los resultados. Aquí veo pertinente explicitar las creencias que me orienta en búsqueda del conocimiento (Kuhn, 1975).

Creo que la limitación e historicidad de todo conocimiento, paradigma o concepto. Si el positivismo está asociado con enormes descubrimientos que uso para, digamos, encender la computadora en la que escribo, creo que es necesario superarlo en el mundo de hoy no porque hay paradigmas más nuevos, sino porque el positivismo está vinculado con el proyecto colonialista y el epistemicidio occidental (Barbetta, 2012). De igual modo, la teoría crítica que constituye una amplia porción del sustrato epistemológico de esta tesis, está siendo cuestionada y así debe ser, aunque no me satisfaga ninguna de las alternativas ('por ahora'<sup>1</sup>). La 'epistemología del sur' de Santos (2009), a pesar de ser más bien de Portugal, representa una de las construcciones posmodernas más interesantes, pues no deniega la existencia de los sujetos históricos contrahegemónicos, sino su jerarquización clásica que coloca al proletariado urbano arriba de los demás.

El construccionismo plantea la deconstrucción de los discursos dominantes y su suplantación con las voces de quienes raramente son escuchados. Sin embargo, como nota Weisenfeld (2001: 124), 'esta deconstrucción generalmente la realiza el investigador a través de estrategias como el análisis discursivo de textos, de conversaciones, y la difunde en el ámbito académico por medio de publicaciones científicas, que nuevamente constituyen círculos de poder al que no tienen acceso los beneficiarios potenciales de las mismas'. El peligro de no trascender al terreno de lo aplicado, y así demorar el cambio social, me obliga a buscar en la teoría crítica la coherencia entre los planteamientos de democratización de la ciencia y las propuestas concretas para la democratización de la sociedad.

---

<sup>1</sup> La frase 'por ahora' tiene gran significado para la izquierda latinoamericana, debido a las desafiantes palabras pronunciadas por Hugo Chávez en 1992 al reconocer que no funcionó su golpe militar contra el neoliberalismo. Su cita completa: 'Compañeros, lamentablemente, por ahora, los objetivos que planteamos no fueron logrados en la ciudad capital. Es decir, nosotros en Caracas no logramos controlar el poder. Ustedes lo hicieron muy bien por allá, pero ya es tiempo de evitar más derramamiento de sangre, ya es tiempo de reflexionar y vendrán nuevas situaciones y el país tendrá que enrumbarse definitivamente hacia un destino mejor.' Disponible en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=PJQHmzW9Jlg>

En este sentido, el paradigma de esta investigación se aproxima a las propuestas en el primer capítulo por pensadores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, acerca de la necesidad de asumir una postura política e ideológica en las ciencias sociales. Una investigación que busca entender aspectos del saber popular y su articulación en los procesos de movilización social, exige la reflexión crítica por parte del investigador acerca de la naturaleza de su intervención en una realidad social y la agencia de sus integrantes. Se hace necesario el cuestionamiento de todo lo que parece natural dentro de la relación entre el investigador, las comunidades de práctica donde participa por un tiempo, así como los objetos de la realidad transformados a través de la actividad práctica.

### **Estrategias de investigación**

Como mencionado arriba, la estrategia principal de esta investigación fue la inserción del investigador en una relación dialógica de co-labor con el movimiento social. Otras estrategias empleadas incluyen la etnografía, la observación participante y el curso de vida. Brevemente fundamentaré cada uno de estas estrategias y discutiré sus sinergias.

#### *Etnografía*

La etnografía es una estrategia con diversas aplicaciones en la investigación cualitativa. Tiene una serie de características comunes (Pole y Morrison, 2003):

- Se tiende a enfocar en un específico lugar, evento o situación;
- El interés está en el rango completo de comportamiento social adentro del fenómeno estudiado;
- Se emplea una diversidad de métodos sin alejarse del propósito de entender el comportamiento social desde adentro del fenómeno;
- Tiene un movimiento, desde la descripción hacia el análisis y la identificación de conceptos y teorías con fundamento en la realidad del lugar, evento o situación estudiada;

- Las complejidades del fenómeno se vuelven más importantes que las tendencias o generalizaciones.

La investigación etnográfica depende de la descripción rica del comportamiento social en una determinada situación y al análisis de este comportamiento a partir de criterios y categorías culturales. En esta investigación ese nivel de descripción fue importante en varios momentos: durante la construcción de un colectivo de trabajadores agrícolas para producir la tierra de la escuela en Santa Emilia, durante los cursos regional de formación política y agroecológica, en los primeros ensayos de la metodología del Corredor Agroecológico. Reproduzco aquí un ejemplo del trabajo metodológico con que aplique la estrategia de la etnografía, con fines de aclarar el proceso de sistematización y análisis posterior. La siguiente cita es de un cuaderno de campo en 2014, acerca de los distintos tipos de saberes y sentidos adentro de un colectivo obrero autogestionario en una escuela de la ATC en Nicaragua:

Por un lado, está la visión de los compañeros Don Catalino y Don Alexis. Estas dos personas se caracterizan por haber trabajado en muchas cosas distintas pero siempre relacionadas con el uso agrícola de la tierra, pero ellos no trabajan en las haciendas de café que son la mayor fuente de empleo en la zona alrededor de la escuela. Alexis y Catalino especialmente quieren pensar en trabajo a escala menor, donde se puede meter una inversión y sacar una ganancia, para crear un fondo como colectivo y comenzar a dar empleo a la gente del grupo que actualmente trabajan en las haciendas. Conocen una gran variedad de rubros en la agricultura, les interesa trabajar con frutas, con animales, es decir fuera del binomio maíz-frijol, no tienen miedo al crédito, más bien creen que el crédito es la manera de marchar para adelante, les interesa hacer las cosas en colectivo pero con trabajo bien definido para cada individuo. Imaginan al ingreso de dinero más que el ingreso de alimentos, cuando piensan en los posibles beneficios del colectivo. Su tendencia productiva es más hacia la producción tecnificada, cuando piensan en una capitalización que ven como necesaria para el colectivo. Han sido significativamente menos entregado al trabajo en colectivo, lo que presumiblemente es porque no lo han visto como tiempo y trabajo que trae beneficios suficientes. En cuanto a características humanas, se puede destacar la humildad. El joven técnico de la ATC, Edgard, está más adentro de esta vertiente de pensamiento.

Por otro lado, se encuentra la concepción que tienen Rosalío, Ricardo, Juan Flores, Francisco Ocampo, Francisco Ruíz, Calixta, Reyna, Azucena, Surayda, y otros, incluyendo quizás a Guillermo, el presidente del colectivo. Estos compañeros se caracterizan por su trasfondo obrero, son personas que nunca han tenido tierra propia y cuyo marco de referencia es el trabajo en la hacienda y el sindicalismo. Piensan en

el colectivo como algo que complementa a su trabajo en la hacienda y no necesariamente como su sustituto. Están pensando principalmente en cultivos alimenticios básicos, esencialmente maíz y frijoles, aunque el plan de producción que redactaron incluye a arroz, plátano, malanga y yuca. Han proyectado grandes extensiones de tierra para la siembra de estos cultivos pero no están pensando invertir en una tecnificación del cultivo. Es decir, su uso de la tierra en la escuela sería de áreas sembradas de forma extensiva con cultivos básicos, sin gran rendimiento y basado en trabajo que pueden realizar durante ratos de tiempo fuera de la hacienda. Les es difícil imaginar un plan de producción con entradas y salidas económicas, pues nunca han llevado control sobre una producción como obreros. Más bien la cosecha se convierte en una parte de su estrategia de resiliencia social, una garantía parcial de su nutrición y la de su familia. Este grupo ha llegado mucho para el trabajo, les gusta trabajar en colectivo y llevan registros de los días-hombre trabajados por cada persona para basar la distribución de la cosecha en los mismos. En cuanto a las características humanas, en este grupo se siente especialmente fuerte el valor de solidaridad. Donde va uno puede que vaya seis, tienen gran capacidad organizativa e identidad de clase.

Al primer grupo tengo la tentación de llamarlo el grupo del pensamiento campesino. Al segundo, siento que son los herederos de la tradición del proletariado rural en Nicaragua. Por supuesto, no son grupos exclusivos y su identidad está mucho más compleja y entrelazada; sin embargo, el hecho de que en los varios ámbitos donde existe el colectivo—en el trabajo físico que se realiza en la escuela, en las actividades de la cocina, en las reuniones y en lo que se dice la gente alrededor del colectivo—existen clases de pensamiento que se repiten entre personas y a través del tiempo, es evidencia de la presencia de distintos saberes adentro del colectivo.

El cuaderno de campo es una herramienta de recolección de datos necesaria para la etnografía. En este ejemplo, la descripción de las diferencias en sus formas de pensar, como indicaciones del origen de clase de un grupo de trabajadores agrícolas organizados en un colectivo autogestionario, permite elucidar las relaciones entre las experiencias históricas de distintos sectores populares y su comportamiento ante determinados contextos sociales. Estos datos están implícitos en los argumentos del capítulo 4. La descripción, entonces, forma una categoría intermedia de sistematización, hacia la construcción inductiva de categorías y conceptos analíticos.



### *La observación participe*

Esta estrategia se parece a otros enfoques anteriormente discutidos, como la investigación de co-labor y la investigación acción participativa. Se diferencia, quizás, en que se refiere más a las actividades puntuales de participación y sistematización, como los talleres y reuniones, donde mucha información puede sintetizarse. Para ilustrar esta estrategia, tomaré algunos resultados de una reunión en 2013 que fueron capturados en el momento y ahora pueden referirse.

<p><b>Problemática-planteamiento de cada actor/grupo:</b></p> <p><i>Representes de la Comisión Agroecológica (CA) de la ATC</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Siembra colectiva para abastecer al comedor y mejorar relaciones con vecinos;</li><li>b) Convencer que la agroecología es una salida productiva;</li><li>c) Comenzar procesos de formación en la escuela con el máximo de apropiación por parte de los campesinos de la zona;</li><li>d) Influir en los estudiantes de la carrera de técnico medio (pro-ATC y pro-ecología) y todos los demás visitantes y/o usuarios de las instalaciones.</li></ul> <p><i>Docentes de la Escuela Técnica Agropecuaria</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Que el trabajo de campo tenga continuidad;</li><li>b) Acceder a más mano de obra en el campo de práctica;</li><li>c) Financiar a la escuela a través de la producción;</li><li>d) Convencer que ellos saben cómo producir/hacer dinero con la tierra;</li><li>e) Implementar proyectos que han ido pensando hace tiempo;</li><li>f) Recibir apoyo de la Comisión (mano de obra, posible financiamiento).</li></ul> <p><i>Administración de Santa Emilia</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Manejar la situación de arrendatarios sin crear líos;</li><li>b) Ver la escuela florecer/funcionar mejor;</li><li>c) Mejorar las relaciones con los vecinos;</li><li>d) Apoyar a la Comisión Agroecológica de la ATC.</li></ul> <p><i>Campesinos vecinos</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Acceder a la tierra de la escuela para producir alimentos;</li><li>b) No perder su convenio de arrendamiento;</li><li>c) Sentir que la escuela le pertenece;</li><li>d) Sentir que las esperanzas de este proyecto también le pertenecen.</li></ul> <p><b>Posibles objetivos en común entre todos los actores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>1) Mejor aprovechamiento de la tierra de la escuela;</li><li>2) Que se coseche lo que se siembra;</li><li>3) Mayor comunicación entre todos;</li><li>4) La escuela como minga comunitaria/ casa comunitaria;</li><li>5) Mejorar la economía de la escuela;</li><li>6) Mejorar la economía de los vecinos;</li><li>7) Mayor acercamiento entre escuela y comunidad;</li><li>8) Ordenamiento territorial y plan de trabajo.</li></ul> <p><b>Posibles obstáculos en las relaciones inter-grupales</b></p> <p>Comisión / docentes de la escuela técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>1) Visión agroecológica vs. visión agricultura convencional;</li><li>2) Visión pedagogía popular vs. visión pedagogía bancaria;</li><li>3) Carácter de la escuela (o espacio) Santa Emilia;</li><li>4) Función de la tierra (\$ o alimentos).</li></ul> <p>Comisión / administración:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>1) Status quo vs. nueva iniciativa (respecto a la tierra);</li></ul>
---

<p>2) Futuro uso de ingresos.</p> <p>Comisión / productores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Trabajo en colectivo vs. trabajo individual;</li> <li>2) Visión hacia el futuro vs. carga de la memoria histórica;</li> <li>3) Agroecología vs. costumbres locales.</li> </ol> <p>Docentes / administración:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ganado está acabando con las investigaciones de tesis;</li> <li>2) Uso de la tierra vs. negligencia.</li> </ol> <p>Docentes / productores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Estudiantes atrevidos que roban cosechas;</li> <li>2) Falta de interés y humildad para formar relaciones.</li> </ol> <p>Administración / productores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Mucha tierra en descanso con campesinos sin tierra alrededor;</li> <li>2) Riesgo de invasión de tierra;</li> <li>3) Arrendamiento basado en acuerdos de poca seguridad y confianza;</li> <li>4) Robo de cosechas.</li> </ol>
<p><b>Mismas propuestas hechas por múltiples actores:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Banco de semilla (Comisión Agroecología, en adelante CA, Docentes)</li> <li>2) Lombricultura (CA, Docentes)</li> <li>3) Nuevas técnicas agroecológicas (CA, Docentes)</li> <li>4) Mejorar la formación de los estudiantes de técnico medio (CA, Docentes, Administración)</li> <li>5) Promoción de la ATC/Vía Campesina (CA, Administración)</li> <li>6) Promoción de la agroecología (CA, Administración)</li> <li>7) Un comedor lleno de comida (CA, Administración)</li> <li>8) Promoción del cooperativismo (CA, Administración)</li> <li>9) Reglas de trabajo para el grupo (CA, Administración, Vecinos)</li> </ol>

En este caso, utilicé la información aquí plasmada para construir afirmaciones acerca de la territorialidad mediada y las dificultades para montar estrategias de promoción o co-moción agroecológica cuando la base social de interés no tiene acceso a tierra propia y se ve obligada de crear nuevas institucionalidades para acceder a los recursos productivos básicos, como se argumentará en capítulo 5. A pesar de que el investigador estaba presente durante la reunión, se comienza a desaparecer a través de la sistematización de los datos. Eso no es un intento de hallar un fallo de esta estrategia, sino notar que la participación, adentro de la observación partícipe, tiende a ser concisa y puntual.

### *Curso de vida*

Los estudios del curso de vida han surgido en los últimos cuatro décadas, en parte debido a la formidable obra del sociólogo norteamericano Glen Elder, cuyo trabajo clásico *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience* (1974) confirma su papel en la creación de un enfoque que cambió la forma en que se entiende al tiempo y las relaciones entre el desarrollo humano en las personas y su contexto social (Blanco, 2011).

Esta perspectiva enfatiza las fuerzas sociales que forman el curso de vida de las personas y su impacto en su desarrollo. Tomando en cuenta que el ser humana está desarrollando su personalidad a través de todas las fases de vida, el curso de vida construye teoría a partir de las diversas interrelaciones entre el ser humano-en-desarrollo y el cambiante contexto social, incluyendo instituciones en evolución (por ejemplo, el matrimonio) y las trayectorias y transiciones de las personas en este medio dinámico (Elder, 1998; Castillo, 2012).

El año en que nace una persona determine el mundo en el cual la persona se desarrolla (por ejemplo, las personas nacidas en el siglo XXI están expuestas a muchos más aparatos electrónicos personales, medios sociales y tecnologías de comunicación), y, por lo tanto, el tipo de socialización que experimenta (Elder y Shanahan, 2006). El concepto de cohortes generacionales ayuda a identificar tendencias y discrepancias adentro de, y entre, grupos que comparten años de nacer cercanos. De esta manera, se puede elaborar teoría explicando cómo las tendencias demográficas y cambios sociales, así como su significancia para las personas de cierta edad, reverberan a lo largo de las vidas de las personas.

Central a la visión del curso de vida es la idea de vidas interdependientes (Elder, 1994). Esto implica que, a lo largo de la biografía de una persona, las transiciones y caminos llevan a cada vez más distintas trayectorias, involucrando no sólo una persona sino una red de vidas interdependientes de diferentes edades y relaciones con el contexto. Desarrollar esta riqueza

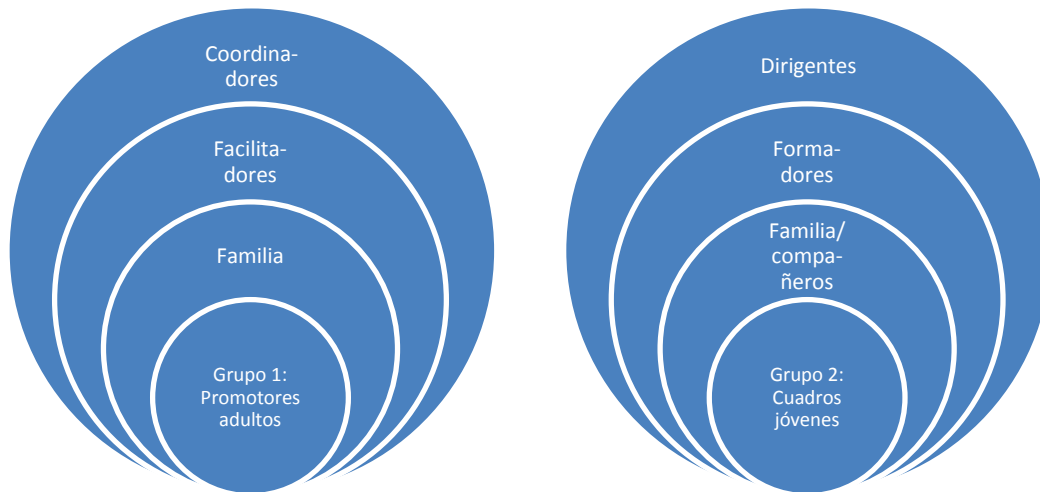
de coyunturas y disyuntivas, a menudo requiere del uso de cohortes generacionales como sujetos de la investigación.

Para darle operatividad al enfoque del curso de vida, apliqué entrevistas biográficas a dos cohortes generacionales, jóvenes (16-29 años) y adultos (30 años y mayor), según los parámetros planteados por Rosenthal (1993). Quedaron un total de 32 jóvenes y 22 adultos entrevistados biográficamente, entre productores y personas asociadas al movimiento de una manera político-organizativa (ver tabla 6), más unos 6 casos de entrevistas con familiares.

**Tabla 6. Generaciones y papeles de los sujetos del estudio.**

	<b>Promotores</b>	<b>Cuadros</b>
<b>Generación adulta</b>	<b>Campesinos/as adultos/as que se convirtieron (o se están convirtiendo) en promotores/as de prácticas agroecológicas en sus propias fincas</b>  <b>Grupo 1 de personas clave</b>	<b>Campesinos/as adultos/as que se convirtieron en cuadros dirigentes de sus organizaciones campesinas o movimientos sociales de campo</b>  <b>Casos atípicos para complementar</b>
<b>Generación joven</b>	<b>Jóvenes que se convirtieron en promotores/as de prácticas agroecológicas en sus propias fincas</b>  <b>Casos atípicos para complementar</b>	<b>Jóvenes que se convirtieron (o se están convirtiendo) en cuadros dirigentes de sus organizaciones campesinas o movimientos sociales de campo</b>  <b>Grupo 2 de personas clave</b>

Fue de interés particular entrevistar no solamente los sujetos de procesos formativos de LVC, sino también sus familiares, especialmente sus hermanos, hermanas y padres (ver figura 3). Se quiso acercarse no solamente a las personas que decidieron convertirse en cuadros o promotores, pero también las que optaron por otros caminos.



**Figura 3. Dos grupos de personas clave y los informantes alrededor de ellas.**

Las personas que dieron entrevistas fueron seleccionadas a través de lo largo del trabajo de campo. Se tomaron en cuenta las variables de edad, sexo, origen social, papel en el movimiento, acceso a tierra, experiencia en la producción agropecuaria, exposición a la agroecología, entre otras, para garantizar la representatividad del grupo que participó en la investigación respecto a la población mayor de integrantes en los movimientos sujetos del estudio. Dos grupos básicos, jóvenes en el proceso de convertirse en cuadros organizativos y campesinos/as adultos/as en el proceso de consolidarse como promotores/as de agroecología, formaron la espina dorsal del grupo de informantes.

Como ejemplo de las evidencias recolectadas en las entrevistas biográficas, aquí tomo un extracto de una entrevista con un cuadro, nicaragüense, masculino de 35 años de edad, acerca de su salida de una ocupación y su integración en las actividades organizativas más amplias.

N: ¿Cómo te sentiste?

L: Salí con una mentalidad de revolución. Es decir, en la forma como planteo la revolución es que comprendí una serie de cosas que me venían a cambiar, a replantear mis ideas, a complementarlas, a entenderlas, y estaba sediento de aprender más, de entender más...

N: En otras palabras, estabas motivado. ¿Qué te mostró el camino?

L: Si uno tiene las ideas planteadas hacia un objetivo muy social, las personas siempre trato de entender un mundo donde la parte social siempre iba a hacer una química con los principios que yo creo, con los principios que yo pensé aprender de la organización.

Yo ya tenía la humildad, ser de la clase pobre, pero a la misma vez, una clase pobre que empieza a entender, que lo dicen la revolución de las ideas, que vengan a cambiar y replantear algunos aspectos, y lógicamente cuando planteo de que creía en mí, es una revolución porque yo trababa de ser un elemento en un movimiento que pueda encontrar los dos objetivos que van a dar un resultado práctica, es decir, si de mí depende, en un futuro, de que llegemos a algo concreto, de algo que sea positivo, pero algo real. Pero los espacios los viene logrando viene por algunas personas, fue un enlace de ideas, Marlen Sánchez, tu persona, cuando hablo con ellos es como estoy hablando un idioma, tenemos un sentimiento común de entender y de ser un poco más sinceros, creo que de ahí viene una apertura, empecé con esa necesidad de aprender, de conocer, de querer aportar, de desarrollar algo que yo pueda replantear de otra manera, pero que sí sea efectiva.

N: ¿En qué momento decidiste tomar responsabilidades con la ATC?

L: Creo que cuando uno trae un poco... es como un diseño ya, como un concepto. Cuando vos lo traes, vos lo vas comenzando a transformar, lo vas comenzando a formar, poco a poco, paso a paso. Es un principio que nace de la sencillez, del entender, como estamos, como vivimos, cuál es la problemática del campesino, cual es la problemática de la mujer, todos los elementos que son necesarios dentro de la organización, es algo que vas desarrollando dentro de ti poco a poco.

N: Me acuerdo cuando diste un taller adentro de la finca. ¿Me lo podrías explicar?

L: Eso fue algo muy especial. Fue algo que, como de que, que me ayudó mucho a desarrollarme, a desarrollar mis ideas y mis capacidades, pero a la misma vez, de ser puntual. Es decir, yo me sentí con la responsabilidad de dar la información tal y como la recibí. Cosas puntuales dentro de la formulación del proyecto IALA. Si dio resultado o no dio, era una formulación y era necesario dar una conferencia y dar a conocer cuáles eran los planteamientos, para que las personas que estaban ahí en esa defensa supieran todos los elementos.

### **Uso de un asistente de investigación**

En dos ocasiones empleé un asistente de investigación. De febrero a abril de 2014, un asistente mexicano realizó entrevistas con 14 jóvenes sujetos de formación, todos menos tres nicaragüenses. Él mismo transcribió sus entrevistas. Desde mayo 2015 a enero 2016, un

asistente proveniente del pueblo mayagna de Nicaragua transcribió 31 entrevistas que yo había realizado—tres hondureños/as, cuatro salvadoreños/as, dos panameños/as, cuatro guatemaltecos/as y 17 nicaragüenses, así que las grabaciones de audio de tres eventos públicos—una reunión de dos días acerca de la formación en Honduras, un evento del gobierno nicaragüense con 100 productores agroecológicos de todo el país y el primer día de un curso de agroecología en la Escuela Obrera Campesina Internacional ‘Francisco Morazán’ en Ticuantepe, Nicaragua.

Las demás entrevistas y grabaciones fueron llevadas a cabo por mi persona, entre septiembre de 2012 y julio de 2016, con la mayor parte realizados entre febrero de 2014 y enero de 2016. Aparte del total de 54 entrevistas mencionadas arriba, se grabaron partes de 8 actividades de formación o sistematización en el marco de organizaciones de La Vía Campesina en los países mesoamericanos.

Adicionalmente, mantuve cuadernos de campo durante todos los años de la investigación. Desafortunadamente uno de estos cuadernos se perdió en un incidente de robo en un autobús en Nicaragua. De todas formas, los cuadernos de campo aportaron mucho desde el enfoque de la investigación situada.

### **Manejo de datos**

Las entrevistas biográficas y grabaciones fueron transcritas de su grabación de audio a documentos de Word con el empleo de Microsoft Office versión 365 ProPlus. Con las transcripciones, se llevaron a cabo los siguientes pasos de análisis, según Rosenthal (1993):

- 1) Análisis de los datos biográficos;
- 2) Análisis temático del campo (reconstrucción del ‘cuento’ de vida)
- 3) Reconstrucción de la historia (más objetiva) de vida
- 4) Microanálisis de los segmentos de texto
- 5) Contraste comparativo del ‘cuento’ de vida e historia de vida.

## **Devolución y vinculación de los resultados con los sujetos de la investigación**

Los hallazgos de esta investigación fueron compartidos con La Vía Campesina a través de tres medios: las reuniones dos veces al año de la Coordinación Política-Pedagógica de LVC de la región centroamericana, las reuniones de la Comisión Nacional de Agroecología de la ATC de Nicaragua y la comunicación personal con líderes y miembros de base de las organizaciones relevantes. Estas oportunidades de compartir resultados comenzaron en 2013 y se repitieron durante todos los años de la investigación. El diálogo sobre teoría y práctica, propuestas y acciones, expectativas y realidades pudo materializarse, iniciado tanto por el investigador-partícipe como por las organizaciones. De esta manera, se evitó una tendencia de algunas investigaciones con movimientos sociales de ‘hacerle exótico’ al movimiento (Wolford, 2010). La relación de colaboración y co-labor entre mi persona y los movimientos sociales de campo se mantiene a pesar de llegar a la culminación de esta investigación científica.

## **Consideraciones finales**


Esta sección de la tesis ha sido dedicada a mostrar algo de la canasta metodológica que respalda las afirmaciones en los próximos capítulos. La exposición de los resultados por artículo ha limitado el espacio disponible para compartir más evidencias directas, por lo que, en los próximos capítulos, el lector encontrará una síntesis de afirmaciones entrelazadas con los planteamientos teóricos acerca de los mediadores del aprendizaje en individuos, colectivos, movimientos y territorios. Por otro lado, exploraré el tema del relevo generacional y su importancia en la resignificación del campo y el movimiento popular. Como está planteado en este capítulo, las categorías y los conceptos empleados nacieron de una sistematización—a veces colectiva, otras veces individual—de las evidencias colectadas en medio de las tareas orgánicas del movimiento.



## Capítulo 4

Artículo sometido a la revista *Mind, Culture, and Activity*

MCA—for Peer Review Only



**The long road: rural youth, farming and agroecological formación in Central America**

Journal:	<i>Mind, Culture, and Activity: An International Journal</i>
Manuscript ID:	Draft
Manuscript Type:	Original Article
Keywords:	social generation, agroecology, critical education, social movements

SCHOLARONE<sup>™</sup>  
Manuscripts

Peer Review Only



### **The long road: rural youth, farming and agroecological *formación* in Central America**

Across the globe, the countryside faces the ‘generation problem’: who will grow food when the current generation of aging small farmers and peasants disappears? A combination of objective and subjective factors effectively discourages young people from assuming the continuity of peasant and family farming, especially in countries that have experienced significant neoliberal dismantling of rural infrastructure and education. Rural social movements are increasingly building educational processes linked with a small-scale, ecological farming model, in the hopes of reinforcing the development of identities and skills for peasant futures. Central American participants in La Vía Campesina’s regional processes of agroecological education, or *formación*, are often young people stuck between deskilled, degraded rural working-class lifestyles, exploitative *maquiladora* labor markets, and migration. The social disintegration forming and formed by neoliberal rural realities is mirrored in the difficult configuration of identity carried out by young adults and their improvised communities of practice in schools, workplaces and communities. La Vía Campesina schools, in contrast, are places where everyday power relations are problematized and discussed, students carry out theater pieces to understand critical social theory, and staff and students work together in agroecological gardens and farm visits that contribute to participants’ collective re-shaping of the meaning of school and of peasant life. Combining Mannheim’s sociology of generations with situated learning theory, this article examines the relations between individual subjects’ trajectory within cultural processes of identity and the community of practice embodied in their social movement. Situated social processes give rise to the re-production and transformation of the social movement, as newcomers move inward from peripheral participation to assume movement identity, develop communicative, sociopolitical and agroecological capacities and gradually become cadre in the struggle for popular land reform, agroecology and food sovereignty.

**Keywords:** social generations, agroecology, critical education, social movements

“The most comprehensive social body to which the individuals belong is *historically developing humanity*, with its incomparably more extensive lifespan than that of the particular individuals. In this sense the historical time of humanity transcends the time of the individuals—bringing with it the most fundamental dimension of value—but remaining at the same time in a dialectical sense inseparable from it. Accordingly, only through the closest interrelationship between the individuals and humanity can a proper value system be established and further developed—both expanded and intensified—in the course of history. Humanity is not acting on its own, but through the intervention of particular individuals in the historical process, inseparably from the social groups to which the individuals belong as social subjects.” -István Mészáros, 2008

## **Introduction**

Critical research is beginning to emerge on educational processes linked to agroecology of rural social movements across the world (Rosset et al. 2011; Meek, 2015; Turniawan, 2015). To the extent that agroecological training or *formación* (McCune et al. 2014; LVC, 2015; Declaration of Nyéléni, 2015) becomes a dialogue-based, social learning process permanently and dialectically linked to peasant territories, movements and demands, it may challenge the historic logic of capitalist development and create alternative presents and futures for young people living in the countryside. The transnational agrarian social movement, La Vía Campesina (LVC), maintains land reform, agroecological small farming and the popular construction of food sovereignty as banners of struggle with which to oppose the dominant free trade, agribusiness development model. LVC member organizations have recently taken steps to collectively document, analyze, debate and improve their educational programs, in order to guarantee two fundamental objectives: generational continuity in the peasant movement and generational continuity in peasant farming. Recently a third objective has been added: to scale out agroecological production ‘from below’ across the landscape as a historic alternative to monoculture agribusiness (Rosset et al. 2011; McCune et al. 2014; Khadse et al. in press).

Developing educational initiatives from, and for, the countryside is a long-term challenge, given the pro-urban bias present in most education systems (Schoenhals, 1964; Sevilla-Guzman and Woodgate, 2013; Sandíval, 2013; Barbosa, 2015). In Central America, this is especially exacerbated by the pervasive poverty in rural areas that have been profoundly affected by decades of civil war, repression and neoliberal dismantling of infrastructure, especially education (Bonino, 2016). A full 41 percent of Latin American and Caribbean youth are affected by poverty, including 64% of the 23 million young people who live in the countryside (CEPAL, 2015). Among the fastest growing segments of the population are children and youth in the countryside, who inherit grave structural problems associated with the reconcentration of land and the reappearance of monoculture agro-export plantations and extractive industries (Borras, 2016). Despite their peasant and indigenous origins, these young people are the children of neoliberalism, neocolonialism and the transcultural consumer society that increasingly produces the foods, trends and social settings with(in) which they come of age. However, they also may be the greatest hope for the continent, since history shows that youth, particularly peasant youth, have enormous potential for sparking broad social transformations (Wolf, 1969; Kapsia, 2005). The factors in young people's decisions about when, where and how to struggle for social change appear to be extremely complex and often badly misunderstood (Jeffrey, 2011).

Two related but distinct fields of scholarly work provide a historical background for our work: one, the literature related to land grabbing and its effect on the capacity of rural youth to participate in agriculture; and two, research on rural social movements that use agroecological education as part of a strategy for scaling-out agroecology across the landscape. However, this work is more focused on the subjective aspects of youth resistance and self-development—as critical actor and historical author—of a social generation reacting 'from below' to the multilateral push and pull factors that make difficult the transition to a peasant adulthood (Hall et al. 2015). In taking on this topic, we are careful to recognize the dichotomies between schooling vs 'other' forms of education

(see Barronet, 2009), as well as between formal and ‘informal’ education. In developing youth as a research subject, we are conscious of the “right of young people to be properly researched—not as objects, but as subjects and where possible as participants in research” (White, 2012).

Using the sociology of generations (Mannheim, 1952) and situated learning theory (Lave and Wenger, 1991) we have investigated the social situations in which young people begin to participate peripherally in agrarian social movements, with particular attention to the role of educational or *formación* processes in legitimizing this participation. Just as an apprentice gradually joins the world of craftsperson—both in terms of identity and knowledgeable skill—so young subjects of *formación* gradually transform themselves into political-organizational cadre of social movements and, sometimes, into agroecological farmers. This is by no means a linear or simple process, especially since in becoming social movement cadre young people change the historical sense and meaning of the movement to which they belong. The growing focus within peasant movements on recovering food systems through agroecology is linked to the vastly different sociohistorical context in which the younger generation of cadre is living its formative years.

The Rural Workers’ Association (*Asociación de Trabajadores del Campo*—ATC) of Nicaragua, a founding member of La Vía Campesina, has in the last decade begun to enact a range of efforts to promote agroecology among its territorial structures, including 273 cooperatives, 70 farm worker labor unions, and five schools, as well as in allied local organizations of peasants and farm workers (McCune et al. in press). In numerous international educational spaces, such as the ‘Francisco Morazán’ International Worker Peasant School in Masaya and the ‘Rodolfo Sánchez’ Agroecology Institute of the North in Matagalpa, the ATC organizes the *formación* processes of Central American youth and adults from regional LVC organizations. In this paper, we analyze the generational factors that condition the ATC’s agroecological *formación* and the subjective

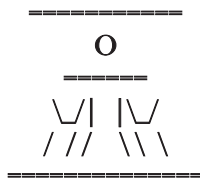
aspects of youth integration into small-scale agroecological farming as a historical task of rural agrarian movements. We ask two main questions:

- How do youth subjects of LVC *formación* processes become historical subjects with the capacity to transform the realities of the Central American countryside?
- How do transformative educational processes and generational renewal within social movements influence the priorities and sociohistorical tasks of agrarian movements?

Our work is based on situated, socially committed research methods, in which researchers are active co-participants in social movement processes that they also reflect upon individually and collectively. In becoming educational subjects, we also enter into the process of legitimate peripheral participation in communities of practice, by which we expose ourselves to the possibility of qualitative transformation. Critical study of ongoing processes of which we form a part is never easy, but is all the more important in order to resolve problems as they arise whenever possible, and alert ourselves and movements to more significant contradictions when necessary. Ethnographical tools as well as biographical interviews and first hand document revision were the primary techniques employed for gathering data, complemented by occasional 'systematization workshops' which provided opportunities for the collective construction of ideas and senses related to agroecological *formación* and generational renewal.

We argue that the conformation of a contra-hegemonic historical bloc to resist resource concentration and construct agroecology and food sovereignty takes place within a broad '*diálogo de saberes*' (roughly translated as 'dialogue among ways of knowing', see Martínez-Torres and Rosset, 2014) that brings together diverse traditions and historically constructed knowledges to collectively creates new meanings and senses in the struggle for a better world. As young subjects of *formación* processes experience learning and acquire the skills involved in social movement activity, they simultaneously take on and redefine the factors of their own identity, and often combine various identities corresponding to their generation, their gender, their social class, their

production (and consumption) mode and their movement. Within the social situations of development (Vygotsky, 1978) created in 'sovereign' movement spaces, concurrent subjective processes take place at three levels: individuals' affective and cognitive learning, groups in dialogue 'pronounce the world' (Freire, 1970) and sociohistorical construction of an agroecological movement. The agroecological historical subject is not only intimately connected to peasant realities, senses and knowhow, but also to the ideological imprint of a generation coming of age amongst concomitant global crises, profound uncertainty and a relative absence of optimistic, revolutionary political projects. The confluence of class, generational and territorial identities in the agrarian social process plays out as a subjective factor in the absence or presence of young peasant farmers across a landscape, a factor linked to the dialectical challenge of young people to 'become movement' and the agrarian movement to 'become young'. This suggests that efforts to scale-out agroecology should take a closer look at the 'generation question' within peasant movements, both in terms of forming leadership and in territorial grassroots structures.



**Youth: a moving target**

The term “youth” has a double meaning in the English language: as a transitional stage of life between childhood and adulthood, and also as the people themselves who experience this transition. DuBois-Reymond and López-Blasco (2003) argue that the concept of ‘transition’ underlines the acquisition of abilities and rights associated with adults. Socialization and individualization are seen as processes based on learning and the internalization of certain cultural norms which allow society to recognize the individual (Vygotsky, 1978). Youth, then, refers to a trajectory toward adulthood; a transitional period that is at once a step, and also a wait, between two states: infancy and adulthood, before and after.

Despite the common usage of the term, the concept of such a transitional period may only have emerged over the last several centuries and in different ways across the world. Marin (2009) argues that the category of 'rural youth' emerged intimately related to the needs of the industrial agriculture model developed after the Second World War in industrialized countries of the global North, moving south as Green Revolution technologies and capitalist structures were exported, especially into the Latin American context. The functionality of 'schooling', a social processes linked with colonialism, in forming a population prepared for and docile to capitalist expansion, has been explored by diverse authors (Berlanga-Gallardo, 1996; Goulet et al. 2011; Fonseca and Frantz, 2014).

In recent decades, what were regarded as 'normal' pathways to adulthood have come under increased strain, as neoliberal policies put a squeeze on social reproduction (Marin, 2009; White, 2012). The diversification of routes to maturity is linked to two concurrent processes: the extension of schooling and advanced training in pursuit of employment security, as well as the diffusion and variety of forms of youth culture and consumerism. Career insecurity and diversified forms of consumerism in turn are linked to the evolving crises related to perpetual growth of production and consumption, respectively, in neoliberal capitalism. As mobile capitalist 'development' shows a vastly diminished commitment to creating lasting social or material infrastructure, patterns of social reproduction have become more dispersed, both geographically through migration and socially through boom-and-bust cycles of (un[der])employment. The concept of 'individualization' implies that the young person must construct his or her own biography without depending on the stability of the contexts or traditions in which he or she moves (DuBois-Reymond and López-Blasco, 2003). When the transition to adult life deviates from the 'normal' path, young people are obliged to make personal decisions that might have major repercussions for their future, without being able to clearly foresee all the implications of their options. The uncertainty—and risks—that surround these decisions has become a new characteristic of the transition to adulthood. This has



been compounded by the prolonged nature of the uncertainty: young people often spend years without knowing what kind of work, home life, or relationships will bring them stability.

'Researchers trying to capture this extended transition period during which "young people wait for the pieces of their lives to fall together" have coined the term "waithood"' (Assaad and Ramadan, 2008, in White, 2012). Social inequality is inevitably a significant factor in defining individualized trajectories—broadening or narrowing the biographical options available to young people (DuBois-Reymond and López-Blasco, 2003). Transformation of the 'linear' transition has much to do with the changing structures of capital: thus responding not only to gender, geographic, ethnic and social origin, but also, importantly, to historical era. Among the objective problems faced by rural youth are chronic unemployment and underemployment, contributing to seasonal food insecurity and 'thin months' (Morris et al. 2013; Bacon et al. 2014). Many stay busy finding odd jobs, helping family members in paid and unpaid labor, looking for opportunities for formal employment or education: many form the new category of the 'working unemployed' (White, 2012). Currently, both urban and rural economic structures lead to 'yoyo' transitions, in which for example an individual finishes school to enter the workforce, only later to return to studies, or another becomes economically independent for a period of time but eventually becomes dependent again (DuBois-Reymond and López-Blasco, 2003). Ben White (2012) argues that "the problems generating mass youth unemployment are structural ones, as every takeover of smaller by larger enterprises, and every investment in new technologies tends to destroy jobs and expel people rather than creating jobs and absorbing them."

In Central America, the creation of industrial havens or 'free trade zones' has effectively swallowed a significant part of the youth population, as hundreds of thousands enter day and night into 24-hour *maquiladora* clothing factories, where workers face militarized working conditions, frequent abuse by foreign shop managers, very low wages, and zero opportunities for advancement. Often built on the outskirts of cities, free trade zones fill up with workers from urban

and rural backgrounds, homogenizing the youth population through alienated production and mass consumption of commodities sold in informal markets just outside the shop gates. Not even the highly productive automated processes that characterize free trade zones increase the time available to individual workers to develop themselves, their talents, or their capacity for enjoyment. Instead, working youth feel alienation, estrangement, and abandonment, as social wealth (capital) becomes an alien and dominating force opposing the young worker (Marx, 1976). Rural young people face a situation in which they represent cheap labor, and must choose between working with their family (often without pay), working locally in informal piecemeal jobs, or migrating to seek work. Various studies have identified the role of education in deskilling and alienating rural youth (Giroux, 1981; Frymer, 2005; White, 2012). In formal education, farming skills are not included in curriculum, while farming itself is presented as a predicament to be transcended, rather than a legitimate occupation or way of life. White (2012) notes that “those children who had gone to school found themselves both ill-prepared for the kinds of work available locally, and inadequately educated for other kinds of employment.”

### **Where does agroecological *formación* come from?**

The idea of developing cadre with capacity for critical thinking, or ‘organic intellectuals’ in the language of Gramsci (2011), is not new to social movements pushing for structural change; evidence for similar thinking on political *formación* exists from even before the explosion of revolutionary movements in the twentieth century (Martí, 2011). What has been less common is the linking of political education to an alternative historical project based on indigenous understandings of unity with Mother Earth and peasant knowledge of co-production with living nature (LVC, 2015; McCune et al. in press). In this section, we offer a brief and incomplete genealogy of the evolution of the concept of agroecological *formación*, this last word being narrowly translated as ‘training,’ although movements use it in the sense of ‘molding’ a person,

not only in terms of skills but also values, attitudes toward work and collectivity, and sense of historical purpose.

An official document of the 'Florestan Fernández' National School of Brazil's Landless Workers' Movement (MST), a member organization of La Vía Campesina, describes *formación* (Plummer, 2013 in Turniawan, 2015):

The force that makes ideas, strategies, the program, the methodology and the organizational principles and structures commonly known and collectively constructed. It is information made into knowledge, a material force that transforms nature and society and is never simply scholarship or academicism... Leaders must understand and take in the contents and methodology of *formación* in order to creatively multiply leadership, instead of being the simple reproduction of obedient followers.

Finding a way to overcome relations of domination has been a challenge for Latin American popular organizations, many of which adhered to hierarchical clandestine structures during decades of fierce social struggle and have found that their structures reproduce patriarchy and verticalism (Koral, 2007). La Vía Campesina's global campaign against violence towards women, equal representation of men and women in leadership positions and ongoing construction of the concept of 'popular peasant feminism' have been important steps toward unpacking and separating the patriarchy from social mobilization (LVC, 2013).

Part of this process involves the transformation of the school as an institution. Schools have traditionally served a functional role in society, by molding or 'schooling' individuals to internalize and reproduce the *status quo* ideology of capitalist structures and founding myths (Parsons, 1959; Marcuse, 1964; Giroux, 1981). In rural schools, this has involved reinforcing the assumptions of capitalist development, such as private property social relations, substitution of labor by capital, monoculture, and the illegitimacy of all 'other' knowledges besides Eurocentric reductionist science (Santos, 2000; Barbetta, 2012). Inspired by Antonio Gramsci's (2011) observation that the interaction of social forces in public spaces legitimizes, through consent or coercion, political projects responding to social classes, rural social movements seek to transform educational

institutions, in order to legitimize an alternative political project and form the individuals who will facilitate the revolutionary transition from capital's project to a project that realizes the potential of the working classes (Barbosa, 2015). Roseli Salette Caldart, a leading pedagogue of the MST of Brazil, describes this process (2015):

The question of transformation of the school can be formulated in terms of a better fit of the educative project, or of the format of the institution, to the demands of *formación* for the reproduction of capital, and of the human being who sustains capital's logic. But this question can be formulated from a different pole, by asking how to take advantage of the contradictions of the current society in order to link this educational institution with the challenge of constructing new social relations and that of forming human beings capable of assuming, as concrete subjects of social struggle, the direction of another mode of production, another form of society. Part of the paradox of this situation is that this second pole is not the one with hegemony over the discussion of schools in our current society, although it does effectively have paths constructed for their transformation. It is into this pole, which incarnates the interests of workers as the class that carries the future, that we insert ourselves. (Translation from Portuguese by authors)

In this case, rural social movements aspire to transform schools in order to use them, even within capitalist society, to produce individuals committed to taking on the challenge of new social relations and a different mode of production. LVC's agroecological schools, then, have the complex challenge of producing individuals who meet at least three demands (Rosset, 2013): technical proficiency in low-input, ecological agriculture; capacity for facilitating dialogue among many kinds of knowledge, wisdom, and knowhow, with an emphasis on horizontal popular processes of knowledge recuperation and systematization; and historical subjectivity, that is, a class interest in taking on the task of consolidating agroecology as a mode of production substantially different from capitalism, both in terms of social relations and the metabolism of human culture with living nature.

On a similar token, the 'popular peasant' construction of agroecology is a way for La Vía Campesina to break from the modernist notion of humanity dominating nature (Declaration of Nyéléni, 2015). The dominant view of progress as industrial development—expressly endorsed by both capitalist strategists and European Marxist thinkers of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries—locked

both rulers and rebels into a dualist mindset that sided with man against nature (invisibilizing women), the city against the countryside, and industry against agriculture (Santos, 2000). The contradiction of capital and labor, however, can be seen in a different light, not only in LVC documents, which de-emphasize class contradictions in the countryside (Borras et al. 2008), but also in the very existence of La Vía Campesina, a ‘peasant international’ that brings together small and medium farmers, farm laborers, landless, indigenous rural peoples, pastoral nomads and others into one megadiverse movement in favor of food sovereignty as an alternative to neoliberalism and capitalist agriculture (Desmarais, 2007; Martínez-Torres and Rosset, 2010).

In the ‘ecology of knowledges’ that emerges in dialogue in and around social movement actions, critical actors problematize ‘development’ as an overarching desirable objective for society, especially in countries that have been exploited for centuries by colonialist and imperialist centers of power and the global division of labor (Santos, 2009; Escobar, 1994, 1998). Rather than focusing on explosive moments of revolutionary progress stemming from the ‘classic’ contradictions of capitalism—particularly those occurring in the production process—social movements frame their actions in terms of the ‘territorial struggle’ between clashing sociohistorical ‘models’ (Rosset and Martínez-Torres, 2012). According to this explanation, transnational capital—in which finance now fully dominates industry-- reaches its tentacles into the ‘many worlds’ of the countryside to create agribusiness ‘empires’ (also known as extractive agriculture), using commodities in order to hedge risk and pull value from global resources such as land, soil, freshwater, biodiversity and farmers. This “‘model of death’ of agribusiness, of farming without peasants of families, of industrial monocultures, or rural areas without trees, of green deserts and land poisoned by chemical pesticides and genetically modified organisms” (LVC, 2015) is actively challenged by movements of peoples and territories dedicated to diversity and popular sovereignty rights over food, culture and habitat.

In the dialogue among 'ways of knowing' that occurs within La Vía Campesina, peasant- and landless-based organizations have increasingly taken on the concepts and frameworks of those of its member organizations that represent indigenous peoples, especially with regard to non-Western epistemologies (Rosset, 2015) that relate people and living beings to land, territory, nature and the cosmos. In a 2015 publication on peasant agroecology, LVC notes that:

We believe that the origin of agroecology lies in the accumulated knowledge and knowhow of rural peoples, systematized by a dialogue between different types of knowledge ("diálogo de saberes") in order to produce the "science", the movement and the practice of agroecology. Just as is the case with seeds, agroecology is the heritage of rural peoples and must be placed at the service of humanity and Mother Earth, without cost or patents. It is "ours" and is not for sale... In fact, at this moment agroecology can be broadly divided into two stances. The institutional stance basically regards it as a series of additional tools for industrial agriculture, which is faced with reduced productivity and increased production costs, as a result of the ecological degradation it provokes in productive resources such as soil, water, pastureland, functional biodiversity, etcetera. This stance regards agroecological tools as a means of rendering this industrial model slightly more sustainable, without in any way challenging either the relations of power or of exclusion, nor the monoculture structure, nor corporate control, which places financial gain above people and above Mother Earth. They speak of "climate smart agriculture", "sustainable intensification" and of industrial style organic farming. As far as we are concerned, that is not agroecology, and we reject it. The other stance, which is unquestionably ours, does not regard agroecology as a tool for industrial farming, nor as a mere toolbox of techniques, but rather as an alternative to industrial farming, a way of life, an option for transforming food production into something more beneficial to humans and to Mother Earth. Our agroecology is absolutely political, it does not conform either to structures of power or to the monoculture system, but instead challenges power and places local communities at the centre of food production, in harmony with Mother Earth.

Industrial monoculture and agroecology are more than two different technical approaches to agriculture; they represent distinct epistemologies, concepts of life and historical possibilities for humanity. While industrial agriculture effectively mines water and soil nutrients, impoverishes local communities and causes hunger, agroecology is the practical application of the principles of ecology and also of food sovereignty, in specific places and territories, to guarantee healthy, diverse, culturally appropriate food, controlled by producers and consumers (Altieri, 2009; Kremen et al. 2012). In terms of knowledge, industrial monoculture is taught as an engineering field, in

which transnational corporations develop patented seeds, fertilizers for producing in dead soil and a constantly changing repertoire de highly toxic substances used to prevent biodiversity within productive areas. Once a conventional technology is released, specialists from both the private and public sector *extend* the technology to farmers through a top-down process in which farmers themselves are merely the consumers of a technology—even subcontracting out tasks like pest control as a purchased service (IAASTD, 2009). The *social process of monoculture* is a process of rural crisis—economies of scale that drive out small farmers, exploitative conditions for farm workers, prices that fluctuate with global markets, dependency on toxins and fossil fuels, boom-and-bust cycles, out-migration (van der Ploeg, 2008). This process of crisis is so extended that the Food and Agriculture Organization of the United Nations, among many other institutions, is currently seeking to incorporate agroecology into a ‘green-washed’ version of industrial agriculture (Henderson and Casey, 2015; Declaration of Nyéléni, 2015).

Agroecological knowledge does not come from a manual, or even exclusively from academic research, but rather it is the systematization of centuries of accumulated knowledge of peasants and indigenous farmers (Altieri et al. 2011; Nicholls et al. 2016). Instead of top-down extension programs, agroecological production multiplies through the creation of spaces for sharing, exchanging, and collectively building knowledge and knowhow. La Vía Campesina understands the *agroecological social process* to mean that:

We must remember, retrieve, document, exchange, share, disseminate, teach and use this knowledge of our peoples actively, whilst defending it against cooption, privatization and distortion. Many of our organizations have processes for recovering, recompiling, sharing and teaching this knowledge of the science of peasant agroecology, via local processes and community groups, formal and informal schools, and horizontal exchange processes, such as from peasant to peasant, family to family, community to community and from organization to organization, as well as through videos, bulletins and community radio programs, pamphlets, publications, leaflets and other creative ways of sharing and transmitting our knowledge of agroecology. (LVC, 2015)

This description of basic grassroots organizing work in agroecology reflects the Freirian concepts of popular education (1970; 1973) that are ingrained in the agroecological movement: dialogue

among peers, historical praxis, contextualization, sharing of knowledge. Table 1 shows some of this concepts arranged as pedagogical principles by the ATC in its formación courses at the ‘Francisco Morazán’ International Worker Peasant School (*Escuela Obrera Campesina Internacional*, hereafter referred to as *Escampi*). We have added short descriptions to facilitate comparisons with other educational processes. An initial observation is the apparent simplicity of the principles, along with the complexity of their transversal application in all levels of social movement practice.

**Table 1. Pedagogical Principles of *Formación* in La Vía Campesina of Central America (adapted from ATC, 2008, 2013)**

<b>Principle</b>	<b>Definition</b>
<b>Sharing <i>mística</i></b>	<b>Recognizing the unity and diversity in the ‘sacred’, the ‘now’, the ‘here’ and the ‘we’</b>
<b>Learning by doing</b>	<b>Resisting the gap between theory and practice, mental and manual labor, by finding points of encounter between the process of development of each</b>
<b>Unlearning in order to learn</b>	<b>Discovering the willingness to part with prejudices, listening and developing a capacity for dialogue without falling back on preconceived ‘truths’</b>
<b>Dialogue among wisdoms</b>	<b>Collectively constructing of new and revived senses of struggle out of historical experiences, knowledges, wisdoms, ideologies, truths and (cosmo)visions of diverse peoples, possible only when no one way of knowing dominates another</b>
<b>Problematize power relations</b>	<b>Developing a process for questioning each moment within and outside the formative space, making implicit power relations explicit and proposing creative, fair solutions for daily manifestations of oppression</b>
<b>Starting from and returning to experience</b>	<b>Incorporating the premise that everyone has experience and as such, wisdom; the need to make learning content set out from contexts and problems found in real life</b>
<b>Valuing diversity</b>	<b>Learning to live with contradictions rather than forcing syntheses or dismissing alternative interpretations; understanding that the validity of processes and results depends on the broadest possible set of social subjects representing themselves</b>
<b>Relearn, reteach</b>	<b>Recognizing the unfinished character of human beings and of knowledge; incorporating humility and humanity into practice</b>



### **Agroecological *formación*: practicing youth, making movement**

It is perhaps ironic—or equally possibly, necessary—that the theory of situated learning (Lave and Wenger, 1991) arose in the last decade of the twentieth century, just as the global events surrounding ‘end of history’ thesis ushered in a (short) era in which critical theory languished in despair. Cognitive, psychological theories of learning, deeply concerned with individual differences, seemed to epitomize and abet the ahistorical dominant discourse of social Darwinism and meritocracy. The state became an arena for the offensive of the ruling class—mostly by cutting the former’s power and responsibility, in order to decrease taxes on corporate earnings. The neoliberal period in Nicaragua was marked by the *commodification of society* through privatizations, one of the most painful of which was carried out through the euphemistically named Law of School Autonomy, which made individual public schools responsible for paying their own expenses, effectively passing the cost on to parents. This law, repealed in 2007, contributed to the re-appearance of massive illiteracy among the Nicaraguan population and much lower average levels of schooling in 2006 than in 1988 (HRI, 2008).

In the brief ‘end of ideologies’ that marked the 1990s, education theory became a space for re-vindicating historical, dialectical social practice theory—as well as integrating the historical lessons of the socialist projects of the twentieth century. An overdue emphasis on daily practice, along with the recognition of the many kinds of alienation that are negotiated through cultural practice—rather than one dominant kind of alienation that can be simply overcome by changing economic structures of society—gave rise to feminist, de-colonial and ecological social theory, all of which was affected, but not dominated, by postmodern discourse proposing an ahistorical, dispersing incapacity of social subjects to enact change. Education literature began to get past the simple dichotomy of formal education—as decontextualized, general, and universal—and informal education—as contextualized, applied and limited to know-how, rather than knowledge. Situated learning theory posits a co-production in all social contexts of learning, in which

knowledgeable skills are developed at the same time as learners take on and transform their own identities. In other words, people are produced, at the same time as they produce and reproduce the communities of practice to which they belong (Lave, 1996).

In the case of La Vía Campesina's schools of *formación*, young people develop their skill set as movement people as they build their identity as a movement person, and as they produce and reproduce the social movement. Newcomers become cadre through a social process that begins with *legitimate peripheral participation*—say, as an *educando* in a course of political and agroecological education—before moving toward increasingly central participation, in a trajectory which depends on legitimate access to ongoing movement practice. These young people develop a changing understanding of their movement over time, from the improvised opportunities to participate peripherally in ongoing activities. Knowledgeable skill is encompassed in assuming an identity as an agroecological farmer, of becoming a full participant, a cadre. The development of an identity in practice is even more substantial in the young person's life path than the specific knowledge and skills associated with that identity.

Integrating the historical cultural approach (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1981) to learning into the analysis, we can point to specific sociocultural instruments or mediators that allow for the internalization of identity and senses in young people during their transformation into cadre of social movements (McCune et al. in press). The transitions experienced by these young people are like moments of qualitative leaps, interrupting other possible trajectories and setting them on a new course in life. The pedagogical mediators that reach people's consciousness and motivate their transition to a new trajectory can include moments (e.g. a land occupation, their first week at a training course, or the moment in life when they decide to follow a parent's path into social struggle) or people (e.g. a teacher, a friend who decides to 'live the struggle') with great influence on a learner's future path. Individual trajectories are given context and substance by ongoing social relations, in which people and practices change, re-produce, and transform each other.



<b>Physical-emotive games</b>	Motivations, stimulating creativity	Stimulating self-esteem, collective bonds, interpersonal trust	Creating new categories of meaningful fun, bonding
<b>Exchanges with local peasant farmers and communities</b>	Developing protocol and methods for working in communities	Breaks out of the classroom dynamic, improves reflection	Legitimizes course in eyes of the community; broadest contextualization of LVC courses
<b>Theater created by <i>educandos</i> in small groups and performed for class and guests</b>	Creative thinking, transforming course itself into 'performance' to observe critically	Gaining fuller participation, trust within group, bringing 'electricity' to group	Gaining a simple, flexible 'tool' for critical reflection in communities
<b>Interpretation of poetry and songs</b>	Use of figurative language, cultural codes	Chance to share and compare taste in music and art	Connection between historical moment and the art it produces
<b>Intergenerational and intercultural dialogue</b>	Gratifying experience, listening skills	More complete collective constructions and senses	Continuity, <i>relevo</i>
<b>Oral and written self-, co- and hetero-evaluation and synthesis of course</b>	Critical writing and thinking skills	Distribution of responsibility for collectives processes	Historical record
Source: Original work by authors			

The simultaneous action at these three levels of subjectivity is a central aspect of the coherence of the LVC's *formación*. From the cultural historical perspective, we can point to the process of internalization in individual subjects of senses, ideas and concepts that first occur at the social and cultural level (in this case, the table is best read from right to left!). However, as a situated social process, in which the social movement is a community of practice which the newcomer *formación* subjects approach through peripheral participation—such as a LVC course—the process of initiation and transformation can be seen dialectically, in terms of the simultaneous production of identity and a set of knowledgeable skills. Here, it is not only the identity of the newcomer that is being reconstructed, but also that of the community of practice to which she gives new life by becoming a member, a full participant, a cadre. In this sense, the individual subject participates actively and centripetally in the social historical subjectivity of the movement as a whole. Her self-construction as cadre is posited upon the continuous self-construction of the movement as historical subject.

How linear is this process? We might answer that if a social movement were only its educational dimension, it might be easier to ignore the very rough transitions in both the production of cadre and the generational *relevo* (literally, 'relay' or 'relief', we can translate as 'torch-passing') of the movement itself. The difficult aspect of *formación* and *relevo* para movements such as La Vía Campesina is found in the fact that the community of practice itself is highly vulnerable—to losing key people, to bad economic times, to the national political environment—leading to tentative, decentered and often invisible practice. Few movements are fully economically supported by their own functioning territories, leaving with within the realm of constant fundraising and situating them between often contending factions of transnational NGOs and the state for material resources. The elaborate, often placeless sites of struggle and negotiation in global agrarian movements can be seen as a mirror of the geographically vague dynamics of capital reproduction in neoliberal globalization (Borras, 2016). To better understand ongoing social movement practice, and its potential for transformation based on more place-based territorial and agroecological reasoning, we turn to the sociology of generations, developing an analysis of *relevo* in its sociohistorical dimension.

### **Agro-ecologies of youth movement: experience in learning, autonomy in experience**

The sociology of generations has its roots in the theories about social construction of knowledge and consciousness that began to prosper in Western Europe in the early decades of the twentieth century, especially after Russia's socialist revolution in 1917. Indeed, much of what would later come to form the assumptions of diverse sociological theories and methods related to social generations can be traced back to the work of German sociologist Karl Mannheim in the early 1920s. Mannheim (1952) argues that a social group of a similar age shares a 'common location in the historical dimension of the social process' and thus tends to internalize certain forms of thought, experience and behavior. Every social generation's 'fresh contact' with its historical

context produces the possibility of similar reactions and senses among contemporary social subjects, especially those who live out their formative years in the midst of rapid social change.

Jean Pilcher (1994: 489) highlights the importance of youths' historical moment in influencing their thinking throughout their lives:

Mannheim assumes that a person's location in the socio-historical structure sets the parameters of their experience and that the significant period in this respect is the exposure to events and experiences in the formative years, the years of youth. Clearly, this assumption is heavily reliant on the validity of the relationship between stages of the ageing process and key periods of socialization: people are 'fixed' within a socio-historical world that predominated in their youth and carry this with them throughout their lives. In this manner, each social generation, although contemporaneous with other social generations, has a distinctive historical consciousness which leads them to experience and approach the same social and cultural phenomena differently.

An important implication of this understanding of generations is that one generation may have an entirely different 'common sense' than the preceding generation, in direct relation to the historical moment in which both generations experience the socially formative years of life—generally understood as youth. Carried into our applied analysis, discovering the social events that permanently formed the older adult generation within social movements—and the principal traits of the historical moment currently forming the young people entering into agrarian movements—becomes an imperative for unpacking the relationship between *formación*, *relevo* and agroecological farming as social movement practice.

In an interview, a 56 year-old Nicaraguan movement cadre referred to someone who had gained land through the *piñata*<sup>2</sup>:

Maybe if I could go back I would have accepted a piece of land, too. I grew up in the countryside and I have always liked raising animals, looking after a place. But you have to understand the feeling, we were so utterly committed to the Revolution, to get a piece

---

<sup>2</sup> The *piñata* refers to a notorious episode in Nicaraguan history when, after losing the elections of 1990, many Sandinista officials with administrative power over state and collective assets, mostly farms and houses, quickly privatized those assets in the name of close allies, rather than handing them over to the newly elected neoliberal government. Much of what was properly handed over was also subsequently privatized during the ensuing neoliberal administrations (see Núñez-Soto, 1995).

of land was completely beside the point. We thought it was weird when somebody wanted a house.

It may sound odd that, in a revolutionary process in large part premised on land reform to individual peasants, collectives and farm workers, a participant in the revolutionary struggle would find accessing land himself to be 'beside the point'. But the sociohistorical context of Central America in the 1970s and 1980s was dramatically different from today, to the extent that the category of revolutionary cadre was considered, in the sociocultural norms of the times, to be fairly exempt from the benefits of class struggle, regardless of their class background. Indeed, across Latin America, the founding members of the member movements of La Vía Campesina have similarly marked concepts, stemming from their participation as youths in the leftist revolutionary urban and rural guerrilla activities of the era. Armed struggle, the skills it required and the meaning that it gave a generation, weigh heavily on the movements and organizations that today defend food sovereignty and agroecology as political projects.

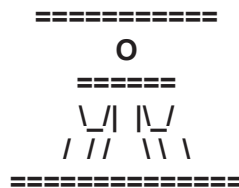
Remarkably few of Central America's highest level 'peasant leaders' are themselves peasants, in any kind of an economic sense. Most have no property of their own, and live month-to-month or by the grace of loyal friends who believe in what they are doing, in a sort of modern day Engels-and-Marx relationship. Yet in interviews, all advise young would-be movement cadre to do what they have never done. "Stability," one emphasized in an interview. "We want stable cadre, who make their home in the countryside, live from their farms, and can take on political tasks in their community, in their territory." This definition of cadre is far from that of Carlos Fonseca or other Central American Marxists of generations past, who demanded young people with no qualms about leaving their homes and families, sometimes permanently, in pursuit of strategic victories for the working classes. The ATC and other LVC organizations in Central America increasingly work with young couples, foregrounding their synergies, rather than continuing the traditional organizational culture of strict separation of work and home life.

In other ways, however, the ATC and other organizations retain characteristics that link them with the reality in which their principal cadre lived their youth, making the transition to cadre difficult for today's young people. The fact that much of the more legitimate, central activity is necessarily done out of sight of the majority of (also legitimate) members—in concordance with Central American leftist custom marking the still-living generation of formerly clandestine organizations and people—makes the process of developing skills and identity feel more like a labyrinth than an apprenticeship. After one or two highly encouraging interactions with the movement, a subject may feel 'left out in the cold' for months or years as the more central parts of the movement look for funds, methods or opportunities to involve him. Legitimate oldtimers are accustomed to the decentered, compartmentalized style of practice, even if it means that they spend periods of time in uncertainty. Communicated information from legitimate cadre to the newcomer may be spotty, unclear or highly inaccurate, basically due to the circumstantial, pending nature of social movement practice, but also because true cadres are comfortable working with this kind of information. Individual, improvised participation in ongoing activities may be alternately encouraged, ignored or frowned upon, while legitimate cadre debate the subject's eventual role. All of this takes place as young subjects are part of other ongoing communities of practice among peers (outside of the movement), in which they take on knowledgeable skills and identity as they make meaning of themselves and the world around them.

In a post-course evaluation, virtually all participants in a 2016 course of Central American LVC subjects indicated that they would like continued and broader practical training in agroecological farming. Many of them are looking for jobs, and the educational opportunities they seek are those that relate to eventual employment. The majority of participants are experiencing serious difficulties accessing water in their home; drinking water is less accessible than even a few years ago, let alone a generation ago. Compared to the wars that marked a generation in the 1970s and 1980s, survival is a different process for today's rural youth, but it remains a major objective



within young peoples' realities. Diversified, agroecological farming offers relative autonomy from input markets and unequal commodity exchanges, and puts firsthand experiences onto the front stage of agriculture. These are compelling traits of becoming smallholder producers for many young people, along with the more direct relationship with land and Mother Earth (Declaration of Nyéléni, 2015).



## Conclusions

We face a dilemma: was this study about youth integration into farming, or *formación* methods? In terms of an answer, we are afraid that it must be about both. For young subjects of LVC *formación*, learning to practice agroecology, critically analyzing consumerism and its relation to the exploitation of workers and nature, using social tools for fomenting agroecology and accompanying agroecological processes, actively 'remembering' the agroecological practices of their parents and grandparents, discerning 'people's agroecology' from 'green capitalism' and contextualizing themselves in the growing attention paid to agroecology by public and private sectors, take place simultaneously. The risk of transforming the peasant identity, by embedding it with critical theory and 'new ruralist' ideology (Kerssen, 2015), cannot be greater than the risk of not transforming it, because the latter would exclude generational *relevo* as a social process.

We have identified some of the principles of LVC agroecological training, in terms of a learning process, and also in terms of a historical process of renewal. Creating a qualitatively distinct 'daily life' at school spaces allows subjects to creatively produce an alternative to superficial relationships and consumer society. The creation and resignification of culture is how subjects, in dialogue with others, create meaning and historical senses. As such, all moments at the school—including time of leisure and socializing—are formative. The relations of near peers: role of young

facilitators, assistant facilitators, articulate *educandos*, farmers frequently visited, school workers such as cooks and administrators, as well as teachers not participating in the current course, play a major role in motivating subjects to continue the road of becoming a cadre and reproducing the social movement. Mixed, participatory techniques such as group work, mixed media, generative questions, base groups and other groups, theater, reading and discussion, all contribute to an active situated learning process and contribute to autonomy in students. In courses, the social situation is at least as important as the content of curriculum.

Practical activity is the essence of the learning process. A learning-by-doing approach passes more useful technical knowledge than other, less interactive approaches to teaching agroecology, helping learners acquire skills in a short period of time. In these practice lessons, theory cannot be abandoned in favor of activism; on the contrary, theory and technical knowledge are best utilized and understood as close as possible to practical activities. Even off-farm lessons, such as discussion of facilitation methods or indicator systems, are best carried out as activities with as real an application as possible. Collaborative work to clean the center, serve food, wash dishes, in an organized fashion, adds a pedagogical component to the entirety of the experience, including moments of mental and manual labor.

The ideological dimension does not diminish learning, but rather deeply motivates learners. Politicized, militant agroecological education develops subjectivity, senses and life projects in learners as individual and collective subjects, and makes broad-based movements toward peasant agroecological farming a more likely future. The dialogical approach yields much deeper, honest reflection and transformative experiences. Learning needs to be situated in the concrete social and cultural situations that subjects deal with in their home communities and neighborhoods. The linkages to sociocultural realities in peasant and indigenous territories is what ultimately legitimizes the *formación* process. In the case of cadres who carry out concrete tasks of the social movement—say, organizing a workshop on seed saving for a women’s cooperative—

as well as in the case of situated peasant farmers, young people transform themselves as they take on a territorial responsibility. The territorial sense may have more or less ideological content, just as it may have more or less to do with income and economic livelihood, but it does tend to become more explicit through greater interactions and more solid relationships within the social movement (McCune et al. in press).

In becoming peasant farmers, in becoming social movement cadre, the presence and placement of mediators is fundamental to the production of identities within ongoing social practice. This is not an argument for universal mechanisms; mediators are substantive, situated, and historically specific. Rather, we think the question resides in how to make pedagogical situations in schools and in territories. Proper exposure to ongoing practice, by cadre and by peasant farmers, is vital to include in *formación* efforts. Participation in peripheral ongoing activities helps newcomers understand the goals of their process learning to assume an identity. In this sense, linking *formación* subjects with ongoing projects, challenges, and tasks of the movement is the best contextualization available, breaking down distinctions between learning and doing. The intricately patterned relations between practices and places, bodies, moments, interpersonal relationships, life courses—the manta of social movement practice—are indeed the content and principle of learning (Lave, 1996). In producing complementary, richly structured processes of learning among generations, social movements may effectively be building food sovereignty.

## References

- Altieri, M.A. 2009. Agroecology, Small Farms, and Food Sovereignty. Monthly Review
- Altieri, M.A., F. Funes-Monzote, P. Petersen. 2011. Agroecologically efficient agricultural systems for smallholder farming: contributions to food sovereignty. *Agronomy and Sustainable Development* 13pp.
- Assaad, R. and M. Ramadan. 2008. 'Did Housing Policy Reform Curb the Delay in Marriage among Young Men in Egypt?', Middle East Youth Initiative Policy Outlook 1, Dubai: Brookings Institute and Dubai School of Government
- ATC. 2008. *La Mochila Campesina*. Masaya, Nicaragua: Escuela Campesina Centroamericana Francisco Morazán.
- ATC. 2013. *IALA Mesoamérica: Concepción Pedagógica*. Unpublished Working Paper.
- Bacon, C; W.A. Sundstrom; M.E. Flores-Gómez, V.E. Méndez, R. Santos, B. Goldoftas, I. Dougherty. 2014. Explaining the 'hungry farmer paradox': Smallholders and fair trade cooperatives navigate seasonality and change in Nicaragua's corn and coffee markets. *Global Environmental Change*, 17 pp.
- Barbetta, P. 2012. *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.
- Barbosa, L.P. 2015. Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. Mexico City: LIBRUNAM.
- Barronet, B. 2009. Autonomía y Educación Indígena: Las Escuelas Zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. PhD Dissertation, El Colegio de México and Université Sorbonne Nouvelle- Paris III.
- Berlanga-Gallardo, B. 1996. Dignidad, identidad y autonomía como fundamentos centrales de una ética emancipadora en las culturas negadas: una propuesta educativa. Zuatla, Puebla: CESDER.
- Bonino, J.C. 2016. Globalización a la Centroamericana. Alcaldía de Managua: Managua.
- Borras, S. 2016. Land politics, agrarian movements and scholar-activism. Inaugural Lecture, International Institute of Social Studies (ISS), The Hague. 14 April, 2016.
- Borras, S., M. Edelman and C. Kay. 2008. Transnational agrarian movements: origin and politics, campaigns and impact. *Journal of Agrarian Change* 8: 2-3.
- Caldart, R.S. 2015. Caminhos para transformação da escola. In: Caldart, R.S. (Org.), *Caminhos para transformação da escola Vol 3*. São Paulo: Expressão Popular, p. 115-138
- Declaration of Nyéléni. 2015. Declaration of the International Forum on Agroecology. Nyéléni, Mali, 27 February, 2015.
- Desmarais, A. 2007. *La Vía Campesina: Globalization and the power of peasants*. Halifax: Fernwood Publishing.
- DuBois Reymond, M. and A. López Blasco. 2003. Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. In: López Blasco, A., McNeish, W. and Walther, A. (eds.) (2003), *Young People and Contradictions of*

- Inclusion: towards Integrated Transition Policies in Europe. Bristol: Policy Press, pp. 183-203.
- Escobar, A. 1994. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Escobar, A. 1998. Whose knowledge, whose nature? Biodiversity, Conservation, and the Political Ecology of Social Movements. *Journal of Political Ecology* 5: 53-82.
- Fonseca, E.M. and W. Frantz. 2014. Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas. *América Latina en Movimiento* 499: 9-15.
- Fraymer, B. 2005. Freire, Alienation, and Contemporary Youth: Toward a Pedagogy of Everyday Life. *Interactions* 1(2): 1-16.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. 1973. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing.
- Giroux, H.A. 1981. *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Goulet, L., W. Linds, J. Espiskenew, K. Schmidt. 2011. Creating a space for decolonization: health through theatre with Indigenous youths. *Native Studies Review* 20(1): 89-116.
- Gramsci, A. 2011. *The Prison Notebooks*. New York: Columbia University Press.
- Hall, R., M. Edelman, S. Borrás, I. Scoones, B. White and W. Wolford. 2015. Resistance, acquiescence, or incorporation? An introduction to land grabbing and political reactions 'from below'. *The Journal of Peasant Studies* 42(3-4): 467-488.
- Henderson, C. and J. Casey. 2015. *Scaling up agroecology through market systems: using technology justice to leave no one behind in agriculture*. Rugby, UK: Practical Action Publishing.
- HRI. 2008. Nicaragua: Living in the Eye of the Storm. Humanitarian Response Index, 2008. Accessed on July 19<sup>th</sup>, 2016, <http://daraint.org/wp-content/uploads/2010/10/HRI-2008-Crisis-Report-Nicaragua.pdf>
- IAASTD, 2009. *Agriculture at a Crossroads, Synthesis Report*.
- Jeffrey, C. 2011. Geographies of children and youth III: Alchemists of the revolution? *Progress in Human Geography* 37(1): 145-152.
- Kapcia, A. 2005. Educational revolution and revolutionary morality in Cuba: the 'New Man', youth and the new 'Battle of Ideas'. *Journal of Moral Education* 34(4): 2005
- Kerssen, Tanya. 2015. Food sovereignty and the quinoa boom: challenges to sustainable re-peasantisation in the southern Altiplano of Bolivia, *Third World Quarterly* 36(3): 489-507
- Khadse, A., P. Rosset, H. Morales and B. Ferguson. In press. Taking agroecology to scale: the Zero Budget Natural Farming peasant movement in Karnataka, India. *The Journal of Peasant Studies*.
- Koral, Claudia. 2007. La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL* 8(22):227-240. Buenos Aires: CLASCO.
- Kremen, C. A. Iles, and C. Bacon. 2012. Diversified Farming Systems: An Agroecological, Systems-based Alternative to Modern Industrial Agriculture. *Ecology and Society* 17(4): 44.

- Lave, J. and E. Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge Press.
- Lave, J. 1996. Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture and Activity* 3(3): 149-164.
- Leontiev, A.N. 1981. The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe.
- LVC. 2013. Llamamiento de Yakarta. Declaración de la VI Conferencia de la Vía Campesina. Junio 2013, Yakarta, Indonesia.
- LVC. 2015. Peasant agroecology for food sovereignty and Mother Earth: Experiences of La Via Campesina. Notebook No. 7. Harare: La Via Campesina International.
- Marin, J.O.B. 2009. Juventud rural: una invención del capitalismo industrial. *Estudios Sociológicos* 27(80): 619-653.
- Mannheim, K. 1952. The Problem of Generations. In: Mannheim, K. *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: RKP (originally published in 1923).
- Martí, J. 2011. *Ideario Pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Martínez-Torres, M.E., and P. Rosset. 2010. La Vía Campesina: the birth and evolution of a transnational social movement. *The Journal of Peasant Studies* 37(1): 149-175.
- Martínez-Torres, M.E. and Peter Rosset. 2014. Diálogo de Saberes in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. *The Journal of Peasant Studies* 41(6): 979-997.
- Marx, K. 1976. *Capital: A Critique of Political Economy, Volume I*. New York: Vintage (originally published in 1867).
- Mészáros, I. 2008. *The Challenge and Burden of Historical Time: Socialism in the Twenty-First Century*. New York: Monthly Review Press.
- McCune, N., J. Reardon and P. Rosset. 2014. Agroecological formación in rural social movements. *Radical Teacher* 98: 31-37.
- McCune, N., P. Rosset, T. Cruz, A. Sandíval and H. Morales. In press. Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. *The Journal of Peasant Studies*
- Meek, D. 2015. Learning as territoriality: the political ecology of education in the Brazilian landless workers' movement. *Journal of Peasant Studies* 40(2): 1-22.
- Marcuse, H. 1964. *One dimensional man*. Boston: Beacon Press.
- Morris, K., V.E. Méndez, M. Olsen. 2013. 'Los meses flacos': seasonal food insecurity in a Salvadoran organic coffee cooperative. *The Journal of Peasant Studies* 40(2): 423-446.
- Nicholls, C., M.A. Altieri and L. Vásquez. 2016. Agroecology: Principles for the Conversion and Redesign of Farming Systems. *Journal of Ecosystem and Ecography* S5: 10.
- Núñez Soto, O. 1995. *La Economía Popular, Asociativa y Autogestionaria*. Managua: CIPRES.
- Patel, R. 2013. The Long Green Revolution. *The Journal of Peasant Studies* 40(1): 1-63.
- Parsons, T. 1959. The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review* 29(4).
- Pilcher, Jean. 1994. Mannheim's sociology of generations: an undervalued legacy. *British Journal of Sociology* 45(3): 481-495.

- Plummer, Dawn. 2013. Formação: A Key Concept to Understand MST success. *CUSLAR Newsletter* 39(1): 4.
- Rosset, P. 2013. The Agroecological Schools of La Vía Campesina. Video-conference recording during the 2013 LVC Course on the Peasant-to-Peasant Method, ANAP 'Niceto Pérez' National Training Center, Artemisa, Cuba. Accessed on July 26th, 2016 at <http://agroecologia.espora.org/>.
- Rosset, P.M. 2015. Social organization and process in bringing agroecology to scale. En: Food and Agriculture Organization (FAO) of the United Nations, *Agroecology for Food Security and Nutrition*. Rome: FAO.
- Rosset P.M., Sosa B.M., Roque Jaime A.M.R., Ávila Lozano R.A., 2011. 'The Campesino-to-Campesino agroecology movement of ANAP in Cuba: social process methodology in the construction of sustainable peasant agriculture and food sovereignty', *Journal of Peasant Studies* 38(1), 161-191.
- Rosset, P. y M.E. Martínez Torres. 2012. Rural social movements and agroecology: context, theory and process. *Ecology and Society* 17(3): 17.
- Santos, B. de S. 2000. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Spain: Editorial Desclée de Brouwer.
- Santos, B. de Souza. 2009. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Sevilla-Guzman, E. and G. Woodgate. 2013. Agroecology: Foundations in Agrarian Social Thought and Sociological Theory. *Agroecology and Sustainable Food Systems* 37(1): 32-44.
- Schoenhals, L. 1964. Mexico Experiments in Rural and Primary Education: 1921-1930. *The Hispanic American Historical Review* 44(1): 22-43.
- Turniawan, M.L. 2015. Constructing a Counter-Discourse: Agroecological Formação at the MST's Milton Santos School. Dissertations ALL. Paper 286.
- Van der Ploeg, J.D. 2008. *The new peasantries: struggles for autonomy and sustainability in an area of empire and globalization*. Sterling: Earthscan.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, B. 2012. Agriculture and the Generation Problem: Rural Youth, Employment and the Future of Farming. *IDS Bulletin* 43(6): 9-19.
- Wolf, E. 1969. *Peasant wars of the twentieth century*. New York: Harper and Row.



## Capítulo 5

Artículo aceptado por la revista *The Journal of Peasant Studies*



July 25, 2016

Dear Mr McCune:

Ref: Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale-out agroecology in Nicaragua

We are pleased to accept your paper for publication in the *Journal of Peasant Studies*.

You will receive proofs for checking, and instructions for transfer of copyright in due course.

The publisher also requests that proofs are checked and returned within 48 hours of receipt.

Thank you for your contribution to *Journal of Peasant Studies* and we look forward to receiving further submissions from you.

Sincerely,  
Saturnino M. ('Jun') Borrás Jr.  
Editor-in-Chief  
*Journal of Peasant Studies*



## Journal of Peasant Studies

### Title.

**Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale-out agroecology in Nicaragua**

### Authors.

Nils McCune\*(a), Peter M. Rosset (a), Tania Cruz Salazar (a), Antonio Saldívar Moreno (a) and Helda Morales (a)

\*Corresponding author

(a). El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur)  
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas México  
29290

### Abstract.

The Spanish word *formación* can be translated as ‘training’ or ‘education’, but Latin American social movements use it as inspired by Che Guevara’s notion of ‘molding’ the values of the new woman and new man for egalitarian, cooperative social relations in the construction of a ‘new society’. This article presents findings on the dialectical linkages between the *formación* processes led by the Rural Workers’ Association (ATC) and the gradual *transformation* of the Nicaraguan countryside by peasant families choosing to grow food using agroecological practices. We use Vygotsky’s sociocultural historical theory to explore the developmental processes of *formación* subjects and the pedagogical mediators of their transformation into movement cadre. The motivations of active learners to develop new senses and collective understandings about their material reality become a counterhegemonic process of *internalization* and *socialization* of agroecological knowledges and senses. In this article, we further explore the *formación* process by identifying *territorial mediators*: culturally significant elements within and outside of individuals that facilitate the rooting of agroecological social processes in a given territory where the social movement is active. By placing the territory, rather than the individual, at the center of popular education processes, new synergies are emerging in the construction of socially mobilizing methods for producing and spreading agroecological knowledge.

### Key words.

social movements, mediators, territory, agroecological transition

## Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale-out agroecology in Nicaragua

‘We will transform the struggle for land into the struggle for territory, along with developing a new productive model for food sovereignty, based on a more “autonomous” agroecology by using our own local resources and inputs and recovering our ancestral knowledges.’

La Vía Campesina, Marabá Declaration, 2016

### Introduction

An incipient literature on agroecological *formación* is emerging among academics who study new generation agrarian movements (Caldart 2002; Sevilla-Guzmán 2013; Meek 2011, 2014, 2015; Rosset et al. 2011; McCune et al. 2014; Costa et al. 2014; Rosset 2015a,b). With the consolidation of La Vía Campesina (LVC), an international alliance of peasant, indigenous, rural proletarian, youth, feminist and pastoralist organizations and social movements from 79 countries, the capacity for rural movements to share ideas and criteria about educational processes has vastly increased, as well as the sophistication of their pedagogical proposals. In Zimbabwe, Mali, Mozambique, Niger, Haiti, India, Thailand, South Korea, Spain—and many more countries in five continents—LVC member organizations are founding agroecology schools based on both formal and informal educational approaches. Indeed, the Coordination of Latin American Rural Organizations (*Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo*—CLOC), continental expression of La Vía Campesina in Latin America, has even created a series of peasant universities called the Latin American Agroecological Institutes (*Institutos Agroecológicos Latinoamericanos*—IALA) in Brazil, Venezuela, Paraguay, Argentina and Chile, with several more in development (Roman and Sánchez 2015). These popular universities are ‘sovereign spaces’ for social movements of CLOC-LVC to develop their own curriculum and organizational structures, based on their original pedagogical theories and methodologies. The organizations of CLOC have converted agroecology into a tool for social and political struggles to recover and transform food systems, using the frame of food sovereignty to challenge capitalism, colonialism, environmental destruction and patriarchy (Wittman 2010; Moyo et al. 2013; McMichael 2008; Martínez-Torres and Rosset 2010).

Teaching agroecology turns out to be an epistemologically complex task, given its incisive critical nature, wholesale rejection of formulae, and insistence on equal footing for Western and non-Western forms of knowledge (Francis et al. 2003; Toledo 2011; Ferguson and Morales 2010; Sevilla-Guzman and Woodgate 2013). Conventional university education in Northern countries increasingly includes agroecology in some form or another, often as action- or participatory education (Lieblein et al. 2004; Méndez et al. 2013), but has difficulty foregrounding the knowledge of rural peoples, likely due to the highly diverse knowledges and *ways of knowing the world* found in rural cultures. The organizations and movements of LVC approach agroecology from distinct historical experiences and collective identities, making their agroecological pedagogy (a dialogue between a sociopolitical organization and its members) inherently diverse (Martínez-Torres and Rosset 2014), a point we will return to later. The fact that despite its complex definition, the rural peoples of the world have been practicing agroecology for thousands of years makes the challenge of ‘teaching’ agroecology that much more of a paradoxical and pedagogically rich process within LVC (Rosset and Martínez-Torres 2013). Irene Leon (2010), an Ecuadorian theorist within CLOC, has proposed a

creative use of Spanish phrases to suggest that rather than the traditional focus on the future (*'el porvenir'*) popular movements can look around them and discover the already-existing solutions (*'el ad-venir'*) to social and environmental crises.

Agroecological *formación* by LVC necessarily finds itself within the debate about how to scale-out (create many more successful experiences) and scale-up (create institutional support for) agroecological farming (Parmentier 2014; Rosset et al. 2011; Rosset and Martínez-Torres 2012; Rosset 2015b; Isgren 2016). Despite increasing recognition of agroecology as a key element of just, healthy, sustainable food systems, there is continuing debate on the political economy and methods for scaling out agroecological farming, which favors the interests of small producers, rural communities and consumers, but not private capital accumulation (IAASTD 2009; Declaration of Nyéléni 2015). Researchers, advocates and social movements look for methods for transforming isolated experiences by dedicated farmers into state-supported, landscape-wide processes of agrarian change (Rosset 2006; Altieri and Toledo 2011; Gliessman 2013). Latin American rural social movements are looking to use their extensive territorial structures and trained cadres to accelerate the transition to agroecological farming, while also pushing for enabling state supports for small farmers and an end to government subsidies to socially and environmentally destructive agribusiness 'empires' (LVC 2013; van der Ploeg 2008).

In the Rural Workers' Association (*Asociación de Trabajadores del Campo*—ATC) of Nicaragua, a classic example of a rural proletarian organization within La Vía Campesina, *formación* has traditionally been a process of developing knowledge and leadership capacities in labor union cadre. After its founding as a clandestine organization in 1978, the ATC taught thousands of its members to read and write in the early 1980s, having been transformed into a mass organization during the Sandinista Revolution, with capacity to push through agrarian reform and give continuity to the historic popular literacy campaign spearheaded by Fernando Cardenal in 1980 (Núñez Soto, 1995). Of the Nicaraguan mass organizations, the ATC sent the largest contingent of members to defend the Revolution against the *Contra* armies. It became the organization responsible for political education of all Nicaraguan labor unions, after building a national school in 1986 in Santa Emilia, Matagalpa (CIERA, 1989). The ATC's original curriculum became models for teaching literacy, gender equality and youth leadership, both nationally and in the context of LVC.

After the Sandinista Revolution was voted out of power in 1990, incoming politicians immediately prepared to privatize state farms, combining neoliberal ideology with business interests (Núñez Soto, 1995). Having defended the state farms for a decade from *Contra* attacks and recognizing that they would be immediately fired and blacklisted by private owners, ATC workers massively occupied and transformed state farms (*Áreas Propiedad del Pueblo*) into collective worker-owned cooperatives (*Áreas Propiedad de Trabajadores*). Under pressure from the banking sector and neoliberal politicians, many cooperatives were subsequently 'parcelized' by their members and turned into individual peasant smallholdings, in which the ATC has established 276 cooperatives (Wilson 2013). The two wings of the ATC—farmworker union locals and peasant cooperatives—represent the same highly marginalized sector of Nicaragua, although one has gained a degree of land access. Despite the process of *re-peasantization* (van der Ploeg 2008) experienced by its base, the ATC's rural proletarian ideological and organizational perspectives remain in its core identity. Since 2006, LVC's regional Central American *formación* programs have taken place in Nicaragua, at the ATC's 'Francisco Morazán' International Worker Peasant School in Ticuantepe, at 15 kilometers from the capital city of Managua.

Most of the scholarship related to the ATC has focused on the worker-owned cooperatives that it created in the chaos of the early 1990s, its attempts to become a participant in Nicaraguan coffee markets, and its

role in the marches of unemployed workers and the breaking up of the mortgaged large coffee plantations into individual farms in the early 2000s (Wilson 2013, 2015). More recently, the role of the ATC in the creation of Law 693, the Law of Food and Nutritional Sovereignty and Security, has been discussed by Araujo and Godek (2014). The ATC's educational work has not received much attention, despite its role as regional leader in *formación* processes of LVC (Costa et al. 2014; McCune et al. 2014).

In this article, we explore the linkages and gaps between the critical pedagogical processes generated by the ATC and the landscape-level transition toward agroecological farming in Nicaragua. Using the sociocultural historical approach to learning, as developed by Soviet psychologist Lev Vygotsky (1896-1934), we try to identify the relationships between purposeful transformations at individual and social scales in order to find mediators of a qualitative shift toward collective action in agroecology. Systematizing observations of incipient territorial processes, we reflect on how critical educational processes can contribute to social organizations' material capacity to change food systems. Specifically, we ask two questions: How do people transform themselves through participating in agroecological *formación* by agrarian movements? And, how do agroecological *formación* processes transform territories? Our research is based on 26 months of participant-observation as a guest teacher in the ATC's 'Francisco Morazán' International Worker Peasant School, as well as four other schools of the ATC in Nicaragua where agroecology is taught and discussed among youth and adult rural workers and peasants<sup>3</sup>. Socially committed, 'situated' research methods permitted access as a semi-external 'technical team member' to debates and internal studies that took place in the ATC's National Agroecology Commission during the ongoing collective construction of the Agroecological Corridor, a social process methodology intended to scale-out agroecological practices. Biographical interviews were carried out with youth and adult peasant farmers and ATC members, and feedback workshops yielded valuable information on knowledge, attitudes and critical perspectives on *formación*.

We argue that the construction of counterhegemonic education strategies using agroecology is a process of emergences (Santos 2009, 2016) that stem from the *diálogo de saberes* that characterizes LVC's use of food sovereignty and agroecology in its highly politicized territorial struggles with agribusiness, the banking sector and institutions that support global capital expansion (Toná 2009; Martínez-Torres and Rosset 2012). Due to agroecology's place-based specificity and insistence on solutions that come 'from below'—from the real, living experiences of rural workers, peasants and indigenous farmers, especially women—we consider that LVC's dialogue-based educational approach has taken on spatial characteristics. The insertion of ATC cadres-in-formation as facilitators in real territorial contexts creates social situations of development that permit the internalization of values, knowledge and attitudes. We synthesize the ATC's emerging body of experience in order to draw out lessons that can be used in planning territorial *formación*, both in Nicaragua and more generally in rural social movements' efforts to scale-out agroecology. We use the term 'territorial mediators' to identify the political, social and cultural elements that can radically alter the spatial relations of a social movement with its potential mass base in the countryside, allowing agroecological farming to expand quantitatively, and qualitatively to set into play further transformations within individuals and across the rural landscape.

### **The sociocultural historical approach to learning**

---

<sup>3</sup> These include the National Cooperative School in Somoto, the 'Rodolfo Sánchez Bustos' Agroecological Technical School of the North in Matagalpa, the Tobacco Workers' School in Estelí and the Mesoamerican School of Agroecology in Santo Tomás.

The sociocultural historical approach stems from Russian psychology of the early Soviet period. Lev Vygotsky (1978) analyzed human development, beyond the strictly physical-biological parameters, in terms of interactions with culture; that is to say, our biological inheritance is manifested within a culture that redesigns and reconstructs it to provide socially mediated functions. Learning is not separate from living, but rather is the internal reflection of life activity within the mind. Cognitive and emotive processes intermingle as individuals actively take part in *social situations of development*, in which cultural contents first occur at an interpersonal level, before being reproduced individually and coming to form part of one's personality. As individuals *internalize* the meaning given to behavior and activities in the social interactions that surround us, the development of our minds takes place in dialogue with what Karl Mannheim (1941) calls our 'historical moment.'

Vygotsky's theories on the development of language, personality and knowledge are strikingly in line with his contemporary thinkers, such as US pedagogue John Dewey (1915) who developed the experiential, *learning-by-doing* approach in the 1910s; Soviet educator Makarenko's (1955) work pedagogy of the 1920s; Leontiev's (1978) theory of activity; Tolstoy's ideas on experimental learning; as well as the development decades later of critical social action research (Fals Borda 1979; Sevilla-Guzman 2013). Indeed, *activity* as the fundamental learning mechanism is also present in materialist philosophy. As Engels (2012) emphasizes, human acts part from all *preceding human social activity*, that is to say, each individual's activities take place within a historical framework that we can call human experience and which is reflected in individuals as *social consciousness*. In Marxist philosophy, consciousness is fundamentally developed through *transformative practical activity* (Cardentey et al. 2004). The writings of Ernesto 'Che' Guevara particularly emphasize how individuals' perspectives about themselves and their reality change through voluntary participation in collective efforts, developing within them the capacity and necessity to follow through on their convictions with concrete actions (2009). In doing so, conscious collective action changes the objective constraints of social and political struggle, creating possibilities for major structural transformations.

Freire (1970) adds another dimension to this reasoning, by arguing that our process of seeing our relationship to social structures of injustice, our *contextualization*, takes place through *dialogue* with others who also are seeing their relationship with social reality. This pedagogical dialogue among equals produces a pattern of social action followed by collective reflection, followed by more conscious action, in a process known as *praxis*. Transformative, class-based social action is invariably linked to an alternative historical project of human emancipation. Gramsci (2011) writes of *hegemony* as a historical condition present in class society, in which one class leads a historical bloc that is capable of generating hegemonic social consensus around certain ideas or senses. He points to the role of intellectuals in legitimizing or transforming this consensus by assuming and defending key positions before society. Meek (2011, 2015) notes that rural proletarian social movements educate cadre as *organic intellectuals* capable of participating in the *war of positions* by developing and using mobilizing concepts such as 'food sovereignty' and 'agroecology' to advance the struggle of popular classes to transform society by creating new *historically transformative senses* and consensus against Capital. Barbosa (2015, 2016) demonstrates how rural social movements consciously design educational processes as a *political project* to transform rural peoples into *the* political subjects and actors in the transformation of their own realities.

Returning to Vygotsky, the pedagogical component of Capital's hegemony is in the clever *mediators* through which individuals (unintentionally) internalize and eventually reproduce the logic of the dominant system. Consumerism, made possible through global inequality and the speculative economy, is a *socially*



*demobilizing* mode of life that currently threatens human survival. The role of media in internalizing the logic of consumerism is fundamental to capitalist hegemony. Counterhegemonic movements, such as La Vía Campesina, must create processes of *counter-internalization* and spaces for learning outside the reach of Capital's cultural mediators (Mészáros 2008; Meek 2011). This is exactly the basis for the autonomous peasant schools used by CLOC in Latin America and globally by LVC to develop leadership, social consciousness and agroecological knowledge in movement cadre.

Recognizing that culture provides *pedagogical mediators* used by people to internalize historically constructed behavior patterns, social movements intentionally create social situations and cultural contexts that construct and reinforce qualitatively distinct learning processes in individuals (Cho 2010). Group cohesion is fundamental to this effort. In the schools of the Landless Workers' Movement (MST) of Brazil, 'school time' is highly organized to create contexts for developing solidarity, cooperation, reflection, and transformative action in learners (Cardart 2002; Meek 2015; Barbosa 2015, 2016). Pedagogical mediators may include specific *moments or activities* experienced by learners, or certain *people or mentors* that highly influence *formación* subjects' sense of themselves or their context. While consumerist culture uses exploitative body images and stereotypes to erode individuals' sense of self-worth, processes of *formación* explicitly make the effort to help people understand themselves, collectively and in a sociohistorical context, thereby developing critical self-awareness and self-esteem.

The sociocultural historical approach to learning emphasizes the instruments that transmit knowledge and senses *from* a cultural medium *to* the internal mindscape of individuals. Many of its corollary concepts are applied in agroecological *formación*. Scaffolding learning, for example, is an approach in which peers and teachers carry out activities *with* an individual learner for a period until she is able to perform the activity by herself (Pea 2004). This, which Leontiev (1978) calls *appropriation*, is perhaps *the* classic (indeed, pre-historic) means by which to teach food production and collection activities. Pea (2004) draws the parallel between appropriation in both unrehearsed, necessary life activities and classroom settings: 'even the naturally occurring interactions in which the mother scaffolds the baby [are] culturally constituted productions with a history that [makes] them akin in kind to the more historically recent instructional interventions in formal education by which we seek to teach a scientific view of concepts.' Agroecological *formación* draws from the necessary, socially shared activities of food production to discover mediators of human development.

It would be incomplete, however, to characterize the sociocultural historical approach as focused solely on processes of internalization. On the contrary, internalization has its dialectical counterpart in *socialization*, the process by which knowledges and senses are returned to the cultural medium after having been re-constituted within the individual mind (Donato and MacCormick 1994). People construct culture even as culture constructs them, and in doing so, they become carriers of sociocultural patterns and knowledge. Much of the debate with which this article engages is on how to create formative processes of internalization and socialization within cultural media that are ripe for agroecological transitions.

### **Agroecological transition, collective action and cadre**

Agroecology is a critical theory, a practice, and a movement (Wezel et al. 2009; van der Ploeg 2011) that inserts ecological principles as well as peasant and indigenous knowledge into food system management, in a scaled, systemic approach that recognizes biological, social, cultural and economic factors of complexity. Stemming from a critique of the negative externalities of the industrial agriculture model,

agroecology as a scientific discipline emerged during the 1970s and 1980s (Francis et al. 2003; Parmentier 2014). General principles include nutrient cycling, energy and water efficiency, and above- and below-ground biological diversity, but agroecological practices are context-specific, and depend on locally available resources and knowledge (Altieri 1995; Gliessman 1997). The UN Special Rapporteur on the Right to Food recognized in 2010 that agroecological farming could double food production in many parts of the world, and with lower usage of water and energy resources (de Schutter 2010). Proponents argue that agroecological farming has the potential to slow, stop and even reverse global climate change (Grain 2009).

Van der Ploeg (2011) notes that to qualitatively transform the global food system, agroecology needs a *social carrier*: a group whose ‘own emancipation (the struggle for its own interests and prospects) strongly coincides with the defence and further development of agro-ecological practices [Emphasis in original].’ He further concludes that the peasantry is the only possible such social driver of the *agroecological transition* (Calle-Collado and Gallar 2010; Sevilla-Guzmán and Woodgate 2013) on a sociohistorical scale. Agroecological thinking posits a critical interpretation of capitalist development and global inequality, disputing the ‘neoliberal ecological rationality’ (Wittman 2010) that guides agribusiness and the consolidation of the global food system by corporations under the guise of efficiency (Altieri and Toledo 2011). As an offspring of the classical agrarian question, agroecological social theory sees small farmers and the peasantry as part of the working classes, rather than petty bourgeois commodity producers (Sevilla-Guzmán 2013; Moyo et al. 2013). Global resistance to the corporate food regime (Friedmann and McMichael 1989) is growing, in the form of agroecological *labor-based intensification* (van der Ploeg 2008) as communities re-order natural and social resources to meet local needs into the future.

Despite the collective nature of this struggle, social movements recognize that it is necessary to have individuals with technical, political and professional formation, in order to carry out the tasks of mediation between popular power and existing political and economic powers (Román and Sánchez 2014). Five centuries of colonialism have left their marks: due to the lack of self-esteem, lack of class consciousness, or simply due to custom, in daily practice the relations of power reproduce the roles of oppressed and oppressor (Koral 2007). This imposes subjective limits on human emancipation, even when popular sectors make significant political gains, such as in the countries of the socialist-leaning elected governments that participate in the ALBA alliance (Santos 2009). Institutionalized reductionist knowledge, superficial mass media stereotypes, and the long shadow of the ‘end of history’ neoliberal finality function as tools for reproducing social differentiation, isolating communities from the ‘technical’ decisions made by political or legal ‘experts.’ The middle layers of society, constituted of managers, professionals and bureaucrats, often normalize inequalities in class society, since they give the impression of mobility and meritocracy (Mészáros 2008).

Many movements have discovered that in practice, it is more convenient to educate their own *mediators* than to depend on individuals trained by the oppressive system (Sevilla-Guzman 2013; Barbosa 2015, 2016). As examples: agrarian reform is mediated by bureaucrats and attorneys; agroecological production by technicians and staff of non-governmental organizations; markets by intermediaries. The conscious creation, by the movement, of a version of the sociocultural category of ‘trained’ person or professional, is not to cede to a mechanism of domination, but rather to subvert it with a subaltern identity, as in the *organic intellectual* described by David Meek (2015) in his study of Brazilian social movements. Having people trained to understand the ‘how’ of the challenges involved in structural and political change, movements are able to carry out actions and incursions into terrain outside of the familiar, such as negotiations with FAO, articulation with universities and participation in social media. By reconstructing and transforming

the social roles historically reserved for the sons and daughters of the elite or middle classes, popular sectors are ‘occupying’ strategic spaces of the political and class struggle (Patricia Rojas, former Foreign Minister of Honduras, personal communication).

According to leading Panamanian peasant leader Erick Fernández, La Vía Campesina inherited the concept of ‘*formación*’ from the proletarian internationalist tradition of the 20<sup>th</sup> century. What makes the political and agroecological *formación* of CLOC and LVC historically unique is the level of continental and global collective construction and articulation of formative processes, curriculum and educators, even while each organization’s autonomy is maintained. CLOC considers its very *construction* of *formación* processes to be a space of Latin American unity among peasants, indigenous peoples and rural proletarians, in the interest of global working class struggle (Stronzake 2013). The tension inherent in using schools (a colonial construct) to form radical consciousness is partly addressed by Paulo Freire’s pedagogical contributions, toward the creation of spaces for popular subjects to take account of their context and ‘pronounce’ the world using their own experiences as objects of analysis.

In a world still dominated by colonialism, patriarchy and capitalism, knowledge is divided and specialized to the point that it loses its social meaning and relevance (Barbetta 2012). Social movements that work for deep changes in power structures also defend the diverse *ecology of ‘other’ knowledges*—popular, empirical, traditional, ‘magic,’ peasant, indigenous, Black, feminist, queer—through the *diálogo de saberes* (roughly translated as the ‘dialogue among ways of knowing’). Starting off with the recognition that there are many ways of knowing, producing and pronouncing the world—without one being inherently superior to another—the *diálogo de saberes* is a method for co-existence and cross-pollination of knowledges, in function of the collective construction of new senses of struggle (Martínez-Torres and Rosset 2014). The diverse historic experiences of movements and cultural identities in the rural world contribute kinds of knowledge that are necessary for a dialogue on human co-existence in the 21<sup>st</sup> Century; however, these knowledges will only emerge from fabricated ‘absences’ (Santos 2009) once Western science, Cartesian and reductionist knowledge no longer dominate and imperil other ways of knowing. The cadres formed through the vast *diálogo de saberes* that takes place in internationalist agroecological education are highly valued by their movements (McCune et al. 2014).

### **Critical pedagogy and individual transformations: pedagogical mediators**

The ATC’s ‘Francisco Morazán’ International Worker Peasant School (*Escuela Obrera Campesina Internacional*, hereafter referred to as Escampi) is an autonomous social movement space, subject to the ebb and flow of diverse courses, meetings and gatherings during a given year, based on need. Some technical educational programs have had support from the Nicaraguan government, while others depend on funded projects or programs, and others are made possible by participants’ willingness to shoulder their own costs. In 2014, for example, a partial list of gatherings at the school would include: regional meetings of La Vía Campesina’s Political Commission and Women’s Commission; a national ATC youth encounter; a pedagogical gathering of social movement youth of Latin America; the annual planning meeting of the Political-Pedagogical Commission of LVC Central America; several government-funded training programs for tobacco and banana plantation workers; a three-day meeting of the International Coordinating Commission (ICC) of La Vía Campesina; a summit of women who belong to social organizations in Nicaragua; an emergency meeting of Central American social and political organizations ‘against imperialism;’ a weeklong course on muralism taught by an educator from a Mexican LVC organization;



courses in jam, wine and honey production for ATC youth; two two-week *formación* courses in agroecology and food sovereignty for regional LVC youth.

In these regional LVC agroecological *formación* courses, learners create small groups called *núcleos de base* (Barbosa 2016) to share daily chores, carry out agroecological practices, and reflect upon their own learning process. Most days begin with a *mística* ceremony to commemorate peasant and indigenous roots, followed by practical farm and classroom activities and reading time in the evenings, mixed with meals, film showings, guest visits and spaces for reflection. At Escampi, the ATC uses the concept of *learning to learn* as a process for developing in subjects the capacity for dialogue and exchange of knowledges without falling back on preconceived, eternal, Western ‘truths’ (Barbosa, 2013) or assumptions. Prejudices and chauvinism are dealt with as part of subjects’ conscious and intentional process of *unlearning in order to learn* and are often used pedagogically within coursework and discussion. In moments between concrete, increasingly complex group activities, learners are asked to reflect based on simple questions: What do I feel? What do I think? What can I/we do? These questions correspond to emotive, cognitive and developmental learning objectives, in the interest of inciting debate, creative thinking and original proposals in subjects.<sup>4</sup>

During growing seasons, Escampi activities involve learners directly in planting, weeding, watering, pruning and harvesting crops, depending on climatic conditions and the frequency of courses in each school. All five ATC schools have *in situ* seed libraries that include medicinal plants. As students plant trees, prepare seed trays, make cuttings, learn the cycles involved in farming, find pleasure in seeing changes from one day to another, they discover in themselves new characteristics: patience, stewardship, comradeship, intense feelings of belonging to the land (Lieblein et al. 2004). Ecological and agroecological education tends to inspire humility and a sense of wonder, as students discover the complex and compelling ecological structures and processes that surround them (Carson 1965). The organization of the educational process provides learners with settings in which they can develop new skills based upon the accumulation of experience and reflection, with growing trust in themselves and their abilities as they gradually combine subject matters with agroecological activities. As *formación* subjects develop their capacity to reflect upon and debate relevant topics, the Freirian principle is reinforced: *in changing the world, we change ourselves*. The connection between the structural transformation of society and the emancipation experienced by individuals in *communion* with one another is a dialectic explored in classic texts of critical pedagogy (Freire 1970, 1973).

Recovering *historical memory* is another strategic objective of LVC *formación* (Cuevas-Marín 2013). This means that the histories of popular struggles, such as indigenous resistance to displacement, Black resistance to slavery, peasant resistance to modernization schemes, and women’s resistance to objectification and violence, are taught in order to put social movements’ current efforts within a historical frame. Historical memory is necessary for constructing collective identity, and in many cases, developing the self-esteem of students. Many students mention that for the first time in their lives, they feel that they know themselves, or that they can understand and forgive their parents, now that they understand their

---

<sup>4</sup> In 2014, these courses were carried out by 71 students and 12 LVC educators, and then followed by ‘replica’ courses organized by Escampi students in the territories of Central American movements, ultimately involving 1,135 people from seven countries as subjects of the ATC’s agroecological curriculum. Although the ‘replica’ aspect was later discontinued as an ATC funding source scaled down its operations, the ATC held onto the concept and applied it in subsequent formulations of agroecological education, as we discuss below in the sections on the agroecological corridor.

social and historical context. During classroom sessions on Latin American history, students often make the connection between agroecological farming and cultural resistance. Agroecological practices are about more than producing food; they are sociocultural patterns and knowledges that people can decide to recreate and share in social settings. A creative, intersubjective process of tending animals, coaxing plants to grow, learning and sharing words of the trade, agroecological activity is also an appropriation by students of their peasant and indigenous roots.

Agroecological curriculum at Escampi refers to, but does not focus on, specific functions of organisms within agroecosystems, energy efficiency of different cropping patterns, specific pest management strategies, and other topics within what educators call the ‘technical’ aspects of agroecology. Of the various tendencies within agroecology, LVC is most often seen as representing the more ‘political’ tendency, in that agroecology is understood as an alternative to the dominant, top-down agribusiness model (Rosset and Martínez-Torres 2012). While this is true, it would also be accurate to describe LVC’s agroecological thought as particularly focused on the recuperation of ancestral knowledge, rather than promoting the kind of exogenous, ecologically sound technical fixes often supported through FAO and government programs (Declaration of Nyéléni 2015). Without comprehending and recovering their own ancestral practices, LVC youth would have little of their own to bring the *diálogo de saberes* that they develop with Western reductionist thought.

At the same time, lots of empty ‘motivational’ talk about agroecology (referred to variously as ‘rolls,’ ‘straw,’ or ‘tossing a molar’ by students of different Spanish-speaking countries) is also fiercely rejected in the social setting of the school. Rather, educators highlight changes that occur in students’ attitudes and behavior, changes that are interpreted as signs of readiness to take on responsibilities related to agroecology. For example, a student who adds to an exercise on compost building by explaining how composts function differently in her high-altitude region of Guatemala is likely to win praise from her professor and might be given more responsibility within the course. For Escampi educators, training in agroecology requires curriculum that strikes the right balance between teaching ecological principles, rooting knowledge in local experiences and practice, and articulating students into strategies for building food sovereignty.

In their post-course reflections, Escampi educators generally use adjectives to describe entire classroom groups, rather than individuals. Among educators’ 2014 notes are phrases describing different groups as ‘overly cautious,’ ‘boisterous’ and ‘tired.’ The intensity of interactions and collective living creates dynamics of behavior, attitudes and learning strategies that occur first at interpersonal levels, before becoming part of what each person learns from the experience. A student confirmed the importance of the emotive factors in an interview: ‘After the course, I felt that I brought all that feeling back home with me; it makes me see things with a human feeling, and share more. When [at the course] you converse deeply with people who you never met before and you feel that you are with friends for life, it gives you this joy and you feel that you are struggling in something dignified’ (Fran Gutierrez, interview August 9, 2015).

### **From pedagogical mediators to territorial mediators**

The ATC has over three decades of experience as a popular educational subject in processes involving farm workers, worker-owned cooperative members, peasant farmers, women’s groups and youth movements. The integration of agroecological content into ATC schools has been a gradual and at times tentative process, as the movement’s many organizational needs have contended for opportunities. Historically, the priority has been on educational initiatives that develop the capacity for ATC workers to negotiate for better

wages and working conditions in monoculture plantations and agro-industrial plants. Escampi's signature programs for many years were courses for coffee, banana, tobacco and sugar cane workers. These courses are financed by the Nicaraguan Government's National Technology Institute (INATEC) and provide a singular chance for farm workers to learn relevant labor legislation and normative conventional practices, to better defend themselves from labor violations and agrochemical exposure. Training field workers in safety procedures, the courses provide spaces for worker dialogue about health, gender, contamination, and monoculture. Based on the approach of 'validating empirical knowledge,' the ATC's INATEC courses graduate workers with diplomas in their field (as examples: certified cigar roller, certified coffee nursery worker), generating notable shifts in self-esteem and higher expectations for labor negotiation with private sector agribusiness, although this latter strategy has yet to bear significant fruit in terms of wages.

As national and international funding priorities have moved toward issues like 'youth employability' and 'entrepreneurism,' the ATC has responded with educational programs that promote peasant youth and women's self-employment cooperatives of honey, wine, and jam producers. These cooperatives generally have a tendency toward low-cost, agroecological production methods, since the Nicaraguan consumer market provides insufficient demand for labeled, processed farm products. As such, in the ATC there are two grassroots tendencies that have generated a demand for agroecological education in the ATC: one from the cooperatives that seek to bring down their production costs and commercialize agroecological products, and another from the farm worker sector that recognizes the social costs of agro-chemical use and exposure within the monoculture model. In addition to these grassroots demands, the ATC leadership's participation in regional and global LVC critical dialogues around agroecology has generated another, exogenous demand on the ATC to offer agroecological education.

One of the challenges that movements face as they educate subjects based on agroecological principles is to connect learning content with real problems in the grassroots of the peasant and rural peoples' movement. While subjects are frequently integrated into the leadership structures of their movements, they are not always able to participate in the transformation of the territory they come from, and often wind up working far from home. It has been a challenge for the ATC to dialectically connect the learning processes in its schools with long-term, landscape-level growth in organizational capacity of rural communities. School activities have been more successful in developing cadres than in the re-integration of those cadres—the *socialization* of their developing senses of struggle—into the actions and strategies of territorial structures such as union locals, peasant cooperatives and related women's and youth movements. Partly due to the several distinct demands for agroecological education, students of agroecology courses are often selected from all parts of the ATC, making invisible important differences in land access, farming experience and responsibilities within organizational structures. Indeed, at times the high level of abstract debate and analysis at social movement schools contrasts sharply with the pace and content of local needs and organizing processes in participants' home communities, leading to an expanding gap between theory and practice, and a sense of frustration in young cadre.

Many former subjects in movement educational processes find it extraordinarily difficult to apply even a small amount of what they feel they have learned, since components of their home reality—such as unemployment, landlessness, and poor communication within families—contrast sharply with the movement school's learning content. Many have learned the lesson on collective action and alienation that one mentioned in an interview: 'I know that alone, my actions have no impact. It is inside, not outside, the organization where I can be useful. But while I am waiting for their call, I have to find [economic] solutions' (Oscar Santana, interview March 15, 2014). In Nicaragua, it is common for returning students pay frequent

visits to their municipal or departmental ATC office at first, but many offices are unable to provide new tasks for cadres-in-training, and some office staff may even see some the animated, articulate young cadres as potential rivals. Over time, these young people tend to either gravitate toward the activities carried out through national ATC leadership structures, or distance themselves entirely after a few discouraging attempts to involve themselves in local organizational structures. Although some may continue with the movement for years, their sense of power and capacity to impact their own reality is limited. Many feel that they can only apply what they have learned in movement schools if the movement offers them a job and in fact, several movements carry out enormous efforts to find a little money to provide occasional employment to trained cadre in the effort ‘not to lose them.’

In meetings on the political and pedagogical dimensions of forming cadre, national ATC leaders recognize the openness (and reversibility) of *formación* processes: they point to various cases of ‘de-formation’ of young cadre, who have internalized elements of their social reality—factors both internal and external to the organization—especially macho or ageist attitudes, poor communication skills, and an insufficient sense of belonging to/ownership of movement processes. This problem is compounded by doubt among ATC leaders about whether they all mean the same thing when they speak of the qualities to be desired in a cadre. Despite general agreement on the role of ATC schools and popular education, the concept of cadre is not universal in all ATC spaces. The more radical idea of cadre as mediators in the ascendant democratization and transformation of social reality is especially present in youth and adults who have participated in internationalist spaces. In these settings, including LVC meetings or international courses at Escampi, educators and learners frequently refer to, discuss and even update the Guevarian conception of principled, critical revolutionary cadre. A more limited idea of cadre, as workers trained mainly in the administrative and legal procedures of unions and cooperatives, persists among many 1980s-era ATC cadres who themselves have had little access to LVC spaces, and particularly among those with administrative roles. For the ATC, temporarily pulling youth from the empirical, ‘nuts-and-bolts’ labor movement sociocultural learning process and inserting them into the international LVC *formación* dynamic is a method for injecting new energy and ideas into the movement in Nicaragua, thus institutionalizing the concept of cadre as critical transformative subjects. However, this strategy runs the risk of giving the young learners ‘more ideas than space to implement them’ and causing friction in local ATC offices in the territories.

ATC educators recognize the need to integrate the *formación* of cadres into real, grassroots processes of *in situ* agroecological learning that complement existing territorial structures of the ATC. In 2013, the Cuban LVC organization, National Small Farmers’ Association (*Asociación Nacional de Agricultores Pequeños—ANAP*), taught a first-ever international course on the methodology of *campesino-a-campesino* (CAC) specifically for LVC agroecology trainers, at ANAP’s ‘Niceto Pérez’ National Training Center in Artemisa, Cuba (McCune et al. 2014). After the course, the returning Nicaraguan delegation proposed a methodology for combining the more ideological agroecological *formación* already being carried out at Escampi with the social process CAC method. This dialogical learning method, from peasant organization-to-peasant organization, has been discussed by Martínez-Torres and Rosset (2014). ATC educators used their relationships with other *Vía Campesina* organizations to retrace the history of the *campesino-a-campesino* method in its evolution from a local program in San Martín Jilotepeque, Guatemala to a pilot project in the municipality of Santa Lucía, in Nicaragua (Holt-Giménez 2006), to a national program of the National Union Farmers and Ranchers (*Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos—UNAG*) in the heat of the Sandinista Revolution’s interest in popular education (Burgos 1999), to a national agroecological movement within the Cuban Revolution, with over 300,000 peasant families implementing agroecology (Machín Sosa et al. 2010; Rosset et al. 2011).

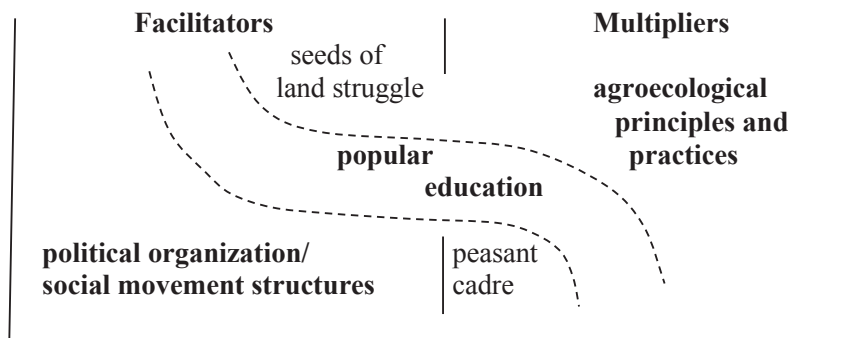
The ATC study of the CAC method and specifically the experiences in San Martín, Santa Lucía, and ANAP's national school led in 2015 to the creation of an internal working document called 'The Agroecological Corridor,' a methodological proposal that integrates the ATC's strategy of agroecological *formación* of cadres with the territorial effort to scale out agroecological practices. This methodology represents a qualitative change because rather than a formative process based on the individual subject, the agroecological corridor is based on *formación* at a socio-territorial level. Learning is thus doubly mediated: first as a process of *internalization* in youth cadre and peasant farmers, second as a process of *socialization* in the socio-territorial context of peasant farms. The action-reflection-action pattern of popular education is carried out territorially in the feedback dynamic between young, often landless, politically trained ATC cadre, and peasant farmers with land access, with ATC *formación* processes and peasant agroecosystems as mediators. A socially activating educational process is spread out across and linked to *places*: specific socioecological contexts and land-based cultural relations (Martínez-Torres and Rosset 2014; Meek 2015; Barbosa 2015, 2016).

The social method of the agroecological corridor stems from the creation of two differentiated roles: the peasant-multiplier and the cadre-facilitator. The peasant-multiplier is a peasant with land access who is interested in continuing to improve their agroecosystem using agroecological principles and willing to freely teach peers aspects of agroecology. Peasant farmers who are already practicing several principles of agroecology in their parcels spend time at ATC schools and reflect upon popular education concepts, in groups with the accompaniment of trained ATC cadre. These peasant producers study pedagogical methods for teaching agroecology from their own parcels, as local 'multipliers' of agroecological practices using the *lighthouse farms* concept developed by Miguel Altieri (see Montenegro 2014). Later, by carrying out experiments and workshops out on their own land, these peasant-multipliers help expand the use of agroecological principles in the territories where the peasant movement is active. Rather than offering a theoretical explanation, or even demonstrating a couple of agroecological techniques, the social movement facilitates an opportunity for peasant farmers to travel to a farm and feel the soil, taste the fruits and speak with the farmer who is putting agroecological principles into practice. Without using technical language or creating a hierarchical teacher-student relationship, these exchanges motivate would-be agroecological farmers and facilitate learning.

The agroecological corridor methodology uses the term 'multiplier' rather than 'promotor' because the organizational role of 'gender promoters' already exists in all ATC cooperatives. Additionally, the special requirement of the CAC method that peasant-multipliers should have land access means that previously trained youth 'agroecological promoters' may not be eligible. These youth cadres with political training in agroecology from Escampi, however, are indeed the very definition of cadre-facilitators, who in specific territories carry out the role of organizing encounters, exchanges and workshops among peasant farmers. Rather than try to tell peasants how to farm, the cadre-facilitators identify agroecological principles already used on peasant farms and then accompany the territorial processes of horizontal, place-based learning in a facilitative role. Their activities range from the mundane, such as signing people up for a workshop and negotiating transportation situations, to tasks requiring a high degree of communication skills, such as engaging isolated peasant families to carry out participatory agroecological assessments of their farms. The relationship they develop with peasant families will be a measure of their appropriation of concepts and methods of popular education. Only occasionally do cadre-facilitators intervene during exchanges to clarify concepts or offer examples of different practices in distinct settings, in order to help groups conceptualize the common principles behind diverse agroecological practices. As in Irene Leon's (2010) above-mentioned concept of the *ad-venir*, much of the methodology of the agroecological corridor involves revaluing and re-



patterning the territorial resources and grassroots base that the ATC already has, rather than inventing something altogether new and organizationally costly (see Figure 1).



**Figure 1.** Fields of learning in facilitators and multipliers of the agroecological corridor. Both roles are connected through their use of concepts and methods from popular education. However, facilitators primarily take on political tasks related to the structures of their organization, whereas multipliers take on agroecological production practices. Overlap happens when peasants take on political roles as cadre, or when youth facilitators “fall in love” with agroecology and develop eventual land demands.

### The workshop

Using an ethnographical example, we can cautiously trace a few of the steps that have occurred in the earliest experiences of peasants’ agroecological transformation mediated by the corridor. In a rural community in the department of Managua, there is a part of the population that identifies with the ATC—a cooperative of 32 members within a community of 240 people. From Escampi, young learners are sent out to the territories of the country to carry out agroecological farm assessments. In a parcel of a member of the cooperative, Doña Edelma, a small group of learners identifies two agroecological practices: crop rotation and the use of legumes to improve soil. They speak with Edelma to see if she would be interested in carrying out a workshop in her farm. At first, the peasant expresses her doubts: maybe it would be better if her husband were to explain things in the workshop. The youth invite her to a one-day capacity-building workshop for multipliers that will be held within a month at Escampi, the nearest ATC school. Doña Edelma arrives to the workshop with her youngest son; among the cooks, trainers and other participants, everyone watches the child so that she can participate in the day’s activities.

Two months later, the day of the workshop in Edelma’s parcel approaches. She has been preparing, saving legume seed to show the group. The students of Escampi have made several visits, and have gotten to know Edelma and her family better. They have learned in these two months about the problems in the community, where drought during two years has forced most of the families to depend on someone earning a salary in the capital. Formal employment is non-existent, and adults are hoping to find any work option that might appear. There are no clinics nearby, and the primary school in the nearby community has class hours so short that many children don’t want to walk so far just to turn around and come home.

The day of the workshop, a bus rented by the ATC arrives with 14 people—four male peasant farmers, six women farmers and four students of the regional training program at Escampi. Additionally, seven people from the community have come—three from the cooperative and four who are not cooperative members. During the next five hours, a great deal of dialogue occurs: first a round of introductions and expectations, then a walk through the parcel of Doña Edelma that culminates in a generalized feeling of fascination with her garden of medicinal plants—something the students hadn't noticed in their farm assessment. Several people ask for stems of medicinal and ornamental plants to root in their home gardens. Others ask for Edelma to set aside a few seeds for them. The conversation is at times among everyone present; often it scatters into a dozen side conversations, but it is almost always centered on the phenomena being seen and felt in the parcel. Edelma never stops talking, answering questions, providing orientation and additional information.

Once all are back under the shade of the block-and-zinc house's porch, Edelma's husband serves coffee. This is an unusual role for him, but he seems to make the most of it, tenderly joking around with those he knows and politely serves the rest. Both the technical and the political aspects of agroecology have been present without ever dominating the conversation; on the contrary, the process of trial-and-error has been in the foreground, as well as a sense of identity, pride and belonging. Edelma has received both the complements and the suggestions with animated patience. Her children blend into the crowd and attract no special attention.

At the end of the workshop, participants seem to emphasize their commitment to take what they have learned to their farms, parcels and communities. Nearly half mention the recuperation of ancestral knowledge. Several offer up their interpretation of the meaning of agroecology; none mentions food sovereignty, but one hears the concepts of retaking and taking care of 'our health,' 'trees,' 'the land,' 'the whole community,' and the need to 'struggle together' so that 'our children and grandchildren have something to eat, something to live on.' Agrochemical and seed corporations are identified as predators that threaten the peasant family, although several say that 'we are the guilty ones' for having 'vices' and being 'lazy.' The students of Escampi make no effort to dominate the conversation, but do state their opinions once in a while and try to make sure that the women, youth and elders of the community are participating. For their *formación* course, the students will later write a report to reflect upon and suggest improvements to the workshop process.

### **Territorial mediators and scaling out agroecology**

As shown in the ethnographical example, the agroecological corridor is, above all, the re-patterning of grassroots organizing to meet the needs of the 'movement form' of agroecology. While this methodology has not yet been scaled beyond pilot school-territory relations in 14 municipalities of Nicaragua, sociocultural and cognitive processes are indeed emerging. The integration of youth cadre into territories as popular educators who drive the pedagogical development of peasant-multipliers, and help them transform their agroecosystems, is an entirely new conception of work for some areas of the ATC that have had less exposure to LVC and CLOC *formación*. In this sense, the ATC's newsletter, *El Machete*, has played an important pedagogical role in socializing and clarifying the agroecological corridor methodology to grassroots membership and leaders, some of whom have affectionately taken to calling the methodology *trabajo de hormiga*—'ant work,' meaning humble, massive, gradual—in agroecology.

For the peasant-multiplier, the process involves trusting oneself, learning to value certain farm activities—such as seed saving and intercropping—for their ecological basis, gaining communication skills, learning to handle social situations and surprise questions, as well as becoming a more integral part of the movement’s territorial structure. These learning experiences are not as much about processing certain agroecological techniques or *content*, as they are about *becoming* an agroecologist—in an ethical, cognitive, cultural, social and political sense. As Lieblein and colleagues (2004) have identified in the case of university agroecological education, the ability to *envision* a distinct future is part of agroecological learning. For peasant-multipliers, designing their farm’s transition and conceptualizing change that takes place over *agroecological time scales* (Giraldo, 2015) is part of the transformation they experience as individuals.

For youth cadre-facilitators, the learning process is more oriented towards the needs of the social movement to eventually replace cadre with a newer generation. It is necessary to have people trained in agroecology, not only as a technical discipline but also as a social process of participation, assessment and inquiry, as well as experimentation and sharing of know-how. Agroecological social processes are broad, plural and dialogical, and so must be the outlook of newly formed cadre. *Learning to learn* and *learning to unlearn* are key developmental steps in the consciousness-raising needed to become relevant actors in a world without fixed truths or definitive knowledge (Lieblein et al. 2004). Escampi educators mention that teaching humility, solidarity, curiosity, and patience is necessary for creating cadre capable of *challenging a social reality* damaged by spirals of poverty, a civil war fresh in the collective memory and a decade and a half of neoliberalism.

Territorial transformation is not a subject-object action carried out directly by a social movement; instead, it is a mediated process in which diverse subjects assume specific tasks in specific moments, creating social feedbacks and emergent principles. In systematizing the first set of experiences in the agroecological corridor, we can identify two categories of mediators: those provided by the movement and those that the movement must find in a territory. Mediators of the first category include: the social *movement presence* and local acceptance; local or regional movement *schools* that can be used to propel the territorial process; *cadre-facilitators* with training in agroecology and popular education; a *socially-activating method* that facilitates the interaction of agroecological subjects; and agroecological *organizational structures* that consolidate experiences into accumulated social learning. To diverse degrees, the ATC can provide all of these mediators in the territories where the agroecological corridor is taking root.

Other mediators are beyond the material capacity of the ATC, which must find ways to discover or activate them in a territory. As such they constitute ‘assumptions’ or *a priori* elements for the corridor’s function. These include: *land access*, which is often the major demand of ATC communities but not part of the corridor methodology; *peasant farmers with previous positive experience with agroecology*, whether or not they use the term ‘agroecology’ to describe what they do; and *local markets with direct access to consumers*, which in addition to providing income also offer a meeting space for interactions, seed and idea exchanges among peasant farmers. The ATC’s membership has less land access than other farmer organizations in Nicaragua, so the corridor’s function requires that either those ATC members with land access take a central role, or that cadre-facilitators work with peasant farmers who are not members of the ATC. This is encouraging the development of territorial alliances with community organizations made up of local peasant farmers, a particularly important and undermentioned kind of *diálogo de saberes*—between locally integrated, community-focused organizations and national social movements. Alliances with organizations



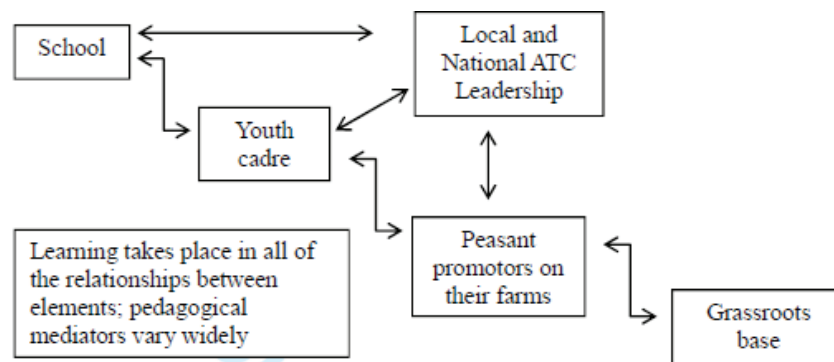
like the Las Diosas Women's Cooperative Union in Estelí and other important local groups have significantly helped the ATC consolidate the agroecological corridor.

The friendly, long-term relationship between the ATC and Cuba's ANAP in the context of LVC has enabled constant dialogue and exchange of cadres between the two organizations, allowing them to draw comparisons and contrasts between the two national contexts—including the identification of conditional factors for success of the CAC method in building an agroecological movement in Cuba. While Cuba's singularity is often noted in the high level of academic preparation of its peasant farmers, the ATC finds an even more important difference in the fact that agrarian reform is an on-going process in Cuba, allowing people to enter farming without huge initial costs. The massive turning over of land to family usufruct farming in Cuba since 2008 has provided the ANAP with a continuous flow of new cooperative members interested in learning about agroecology. The organizational capacity of ANAP is also an important factor, as peasant farmers in Cuba—in contrast to most LVC members' experience—have an organization that takes care of their bookkeeping, consistently finds them credit, inputs and markets, and involves them directly in national and local policy-making and revision. ATC leaders also recognize that the lack of a private agribusiness sector in Cuba has allowed the organized peasantry to assume the lion's share of food production needs of the nation and develop important synergies with the state and with urban productive sectors.

Inspired by the example of ANAP's Niceto Pérez school, the ATC's conception of the role of the school within the corridor methodology is as a place for the 'training of trainers.' ATC schools are slotted to become the base of operations, the theory engine and the facilitator of the learning process that takes place within the territories of the agroecological corridor (Figure 2). The dialectical relationship between the school and the territory is based in dialogue and feedback, to deepen the educational process for cadre involved in territorial work, scale-out agroecology and create new 'quarries of cadres' that can be polished through their participation in the movement (Román and Sánchez 2015).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Notably, the Cuban example is also felt in Nicaraguan public universities, where a long-existing undergraduate program in agroecology (at the National Autonomous University in Leon) and newer masters and doctoral graduate programs (at the National Agrarian University in Managua) have increasingly filled with students from the Nicaraguan Government's food-related institutions and ministries, organized and coordinated as the National System of Production, Consumption and Commercialization. This 'sensitizing' of national political and technical leadership to agroecology is analogous to the courses for government functionaries at ANAP's Niceto Pérez National Training Center (Machín et al. 2010), with the obvious difference that in Cuba, the peasant movement itself is training public sector 'mediators.' Both cases are based on recognizing the need for teaching social and political actors how to play a facilitative role in the scaling of agroecology.



**Figure 2.** Idealized relations in the school-territory system.

With the gradual implementation of the agroecological corridor throughout Nicaragua, youth *formación* subjects are increasingly given concrete tasks that relate to their learning objectives in the territories of the social movement (Lieblein et al. 2004; Méndez et al. 2013). As they study the political, social and cultural dimensions of agroecology, they will be responsible for accompanying communities, families and individuals who are learning agroecology and teaching it to others (Leontiev 1978; Pea 2004). The agroecological corridor’s capacity to effectively harness territorial mediators will ultimately be measured by the quantity, quality, distribution and diversity of real experiences of peasant agroecology. The ATC has not yet introduced a methodological tool for measuring the self-propelling character that the peasant-to-peasant method has shown in other contexts. However, it has proposed itinerant *formación* for territorial cadre and multipliers—in which documented farm assessments, workshops and peasant exchanges are all part of the ‘homework’ that subjects carry out in the ‘territory time’ between itinerant courses at the schools—as the preferred instrument to give a systematic quality to the corridor. This, as well as incipient collaborative relationships with academic institutions, government research and extension centers, and community organizations, will likely yield opportunities soon for documentation of the corridor’s territorial impact.

## Conclusions

Like many LVC organizations in Latin America, Asia, Africa, Europe, and North America, the ATC is combining its own experience with the best examples it has been able to find among its allies, especially Cuba’s ANAP and Brazil’s MST. Within and around these efforts, there is an emerging body of theoretical and methodological work on what has been called place-based agroecological education (Meek 2014), the *campesino-to-campesino* movement (Holt-Giménez 2006; Rosset et al. 2011), peasant pedagogy (Turniawan 2015), and land pedagogy (Jungemann et al. 2014). A merger of several traditions, such as Marxist political education, with indigenous oral histories, action-learning educational approaches, and Freirian problem-posing education, is underway across the globe within social movements that support and defend agroecology as the urgent and necessary path for humanity’s right to a future. The resulting tensions and creative educational practices contribute to an understanding of how rural social movements use agroecology to construct a historical subject capable of developing viable alternatives to capitalism.

While several CLOC agroecological *formación* processes in Latin America have been centered upon the individual subject and his or her transformation into a movement-identified leader or cadre, this paper

proposes a methodology based upon the capacities of the movement to generate and sustain processes of territorial transformation toward agroecological farming. Such a focus on territory responds to the need to move beyond efforts that have concentrated solely on developing critical consciousness and leadership qualities in individuals, without necessarily developing social processes that facilitate the integration of these cadres in specific territories and the scaling-out of agroecological experiences. The process of curriculum development and reflection present in ATC is a product of both internal debates and the horizontal learning that takes place as a *diálogo de saberes* among rural social movements in CLOC and LVC.

By using horizontal, action-based education strategies, especially the peasant-to-peasant method, in combination with the territorial structures and massive radius of action of social movements, the LVC schools generate a globally articulated dynamic toward adaptation and innovation in agroecology. Taking agroecology to scale, from isolated experiences into a mass movement among small farmers, requires social actors willing to take on the complex political and organizational challenge. The movements of La Vía Campesina in Latin America and other continents treat the expansion, promotion, and territorial advance of agroecology as an educational task. Organizations like the ATC have dedicated themselves to processes of agroecological teaching and learning among the cooperatives of small farmers and rural youth that make up part of their base. As the ATC's capacity to unite the conditions of territorial transformation grows—including both the harmonization of efforts and demands within the movement, as well as alliances with agroecological actors from universities, government institutions and other farmer unions—the scale of the Nicaraguan agroecological transition will also expand.

At a broader level, agroecological change is the result of societal shifts—peoples' values, strategies, and interests changing as a response to new challenges (Isgren 2016). Nicaragua is a vastly different case than Cuba, where in 1990—the same year that neoliberal reforms in Nicaragua began devastating education, health and human development—the loss of all major trading partners stimulated on the island a unique search for autonomy at a national level, which eventually united the conditions for a globally unprecedented 'massification' of critical agroecological thought and practice (Rosset et al. 2011). Place-based, popular education captures the essence of the agroecological learning process, because it recognizes that popular actors are the subjects of their own transformation. The *diálogo de saberes* is a method of exchanging historically constructed knowledge, know-how, and senses in order to collectively produce new meanings and shared struggles.

Limited land access among the membership of the ATC is the most significant obstacle thus identified in the territorial processes of multiplying agroecological farming in Nicaragua. Efforts to globally scale-out agroecology must introduce redistributive land reform to the agenda of national governments, particularly for rural women and youth, sectors especially sensitized to the pitfalls of monoculture (White 2012; León-Campos and Mosquera-Góngora 2015; Borras 2016). Agroecological knowledges and senses are part of a counterhegemonic construction that exists but needs to enter into dialogue and be heard, thought, tried, changed, felt, pronounced by the popular actors in rural territories.

## **Funding**

This contribution was made possible by a research scholarship from the National Commission of Science and Technology (Conacyt) of Mexico.

## Acknowledgements

The authors would like to thank the educational subjects of La Vía Campesina in Central America, particularly the educational workers of the Rural Workers' Association (ATC) of Nicaragua.

## References

- Altieri M.A., 1995. *Agroecology: The Science of Sustainable Agriculture*, 2nd ed., Boulder: Westview Press.
- Altieri, M.A., and V.M. Toledo. 2011. The agroecological revolution in Latin America: rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants. *Journal of Peasant Studies* 38(3): 587–612.
- Araujo, S. and W. Godek. 2014. Opportunities and Challenges for Food Sovereignty Policies in Latin America: the case of Nicaragua. In: N.C.S Lambek, P. Claeys, A. Wong, and L. Brilmayer (Eds.), *Rethinking Food Systems: Structural Challenges, New Strategies and the Law*. London: Springer, Pps. 53-74.
- Barbetta, P. 2012. *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.
- Barbosa, L. 2013. Pedagogías Alternativas: el Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista. In: M. Gómez Sollano and M. Corenstein (Editors), *Reconfiguración de los Educativo en América Latina*. Mexico: UNAM.
- Barbosa, L.P. 2015. *Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Mexico City: LIBRUNAM.
- Barbosa, L.P. 2016: *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*, DOI: 10.1080/03066150.2015.1119120
- Borras, J. 2016. Land politics, agrarian movements and scholar-activism. Inaugural Lecture, International Institute of Social Studies (ISS), The Hague. 14 April, 2016.
- Burgos, J. 1999. *Redes campesinas: una estrategia didáctica para la innovación productiva*. PhD dissertation, Universidad de Panamá.
- Caldart, R.S. 2002. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Sao Paulo: Expresso Popular.
- Calle-Collado, A. and D. Gallar. 2010. Agroecología Política: transición social y campesinado. VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural: ALUSRU. 15-19 November, Pernambuco, Brazil.
- Cardenty, J., R. Pupo; J. Fabelo; J. Núñez; J. Díaz; J.F. Fuentes; J.L. Acanda; R. Pino; C.E. Hidalgo; J. González; M. Pi; M. Zardoya; G. Portuondo; L. López; C. Suárez; V. Sabater; M. Bendichu; N. Morales; L. Salomón. 2005. *Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista*. Havana: Editorial Félix Varela.
- Carson, R. 1965. *The Sense of Wonder*. New York: Harper and Row.
- Cho, S. 2010. Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements. *Educational Philosophy and Theory* 42(3): 310-325.
- CIERA, 1989. *La Reforma Agraria en Nicaragua: 1979-1989*. Volume II. Managua: CIERA.

- Costa, C., N. McCune, and X. Hernández. 2014. Processi educativi ed esperienze di emancipazione: un'etnografia dal Sud del mondo. In: *Etnografia e intercultura*. Roma: CISU. Pp: 148-174.
- Cuevas-Marín, P. 2013. Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In: C. Walsh (Editor), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo 1*. Quito: Abya-Yala.
- Declaration of Nyeleni. 2015. Declaration of the International Forum on Agroecology. Nyéléni, Mali, 27 February, 2015.
- De Schutter O., 2010. *Report submitted by the Special Rapporteur on the right to food, Olivier De Schutter, United Nations Human Rights Council, 16th session, agenda item 3*.
- Dewey, J. 1915. *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Donato, R. and D. MacCormick. 1994. A socio-cultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal* 78(4): 453-464.
- Engels, F. 2012. *The Dialectics of Nature* (originally published 1925). London: Wellred.
- Fals Borda. 1979. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Ferguson B.G., and H. Morales. 2010. Latin American agroecologists build a powerful scientific and social movement. *Journal of Sustainable Agriculture* 34: 339-341.
- Francis, C., Lieblein, G., Gliessman, S., Breland, T. A., Creamer, N., Harwood Salomonsson, L., Helenius, J., Rickerl, D., Salvador, R., Wiedenhoft, M., Simmons, S., Allen, P., Altieri, M., Flora, C. and Poincelot, R. 2003. Agroecology: The ecology of food systems. *Journal of Sustainable Agriculture* 22 (3), 99–118.
- Freire, P. 1973. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Friedmann, Harriet, and Philip McMichael. 1989. Agriculture and the State System: the Rise and Fall of National Agricultures, 1870 to the Present. *Sociologia Ruralis*, 29(2):93-117.
- Giraldo, O.F. 2015. Agroecología y Complejidad. Acoplamiento de la técnica a la organización ecosistémica. *Polis* 14 (41): 277-301.
- Gliessman, 2009. *Agroecology: Ecological Processes in Sustainable Agriculture*. Boca Ratón: CRC Press.
- Gliessman, S. 2013. Agroecology: Growing the Roots of Resistance. *Agroecology and Sustainable Food Systems* 37(1): 19-31.
- Grain, 2009. *The climate crisis is a food crisis. Small farmers can cool the planet. A way out of the mayhem caused by the industrial food system*.
- Gramsci, A. 2011. *The Prison Notebooks*. New York: Columbia University Press.
- Guevara, E. 2009. *Retos de la transición socialista en Cuba (1961-1965)*. Anthology prepared by María del Carmen Ariet. Havana: Ocean Sur/Centro de Estudios Che Guevara.
- Holt Giménez, E. 2006. *Campesino a Campesino: Voices from Latin America's farmer to farmer movement for sustainable agriculture*. Oakland: Food First Books.
- IAASTD, 2009. *Agriculture at a Crossroads, Synthesis Report*.

- Isgren, E. 2016. No quick fixes: four interacting constraints to advancing agroecology in Uganda. *International Journal of Agricultural Sustainability*, 1-20.
- Jungemann, Beate; Guimaraes, N., Francis, M. 2014. Resignificación de la educación rural desde el movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST) de Brasil, estado Paraná: el caso de las escuelas itinerantes *Perfil de Coyuntura Económica* 23: 195-211
- Koral, Claudia. 2007. La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL* 8(22):227-240. Buenos Aires: CLASCO.
- Lave, J. and Wenger, E., 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León-Campos, P. and Mosquera-Góngora, J. 2015. Aproximación al modelo agroexportador de Nicaragua y relaciones de género. *Encuentro* 100: 60-70.
- León, Irene. 2010. Unpublished text prepared for 5<sup>th</sup> Congress of CLOC, 12-16 October, 2010, Quito, Ecuador.
- Leontiev, A.N. 1978. *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lieblein, G., E. Ostergaard, and C. Francis. 2004. Becoming an Agroecologist through Action Education. *International Journal of Agricultural Sustainability* 2(3): 147-153.
- LVC. 2013. Declaration of Jakarta. Declaration of the VI Conference of La Vía Campesina. June 2013, Jakarta, Indonesia.
- LVC. 2016. International Conference of Agrarian Reform: Marabá Declaration. April 2016. Available at: <http://viacampesina.org/en/index.php/actions-and-events-mainmenu-26/17-april--day-of-peasants-struggle-mainmenu-33/2041-international-conference-of-agrarian-reform-declaration-of-maraba1> [Accessed 29 May 2016]
- Machín Sosa, B., et al. 2013. Agroecological revolution: the farmer-to-farmer movement of the ANAP in Cuba [online]. Havana and Jakarta: ANAP and La Vía Campesina. Available from: <http://viacampesina.org/downloads/pdf/en/Agroecological-revolution-ENGLISH.pdf> [Accessed 21 May 2016].
- Makarenko, A. 1955. *The Road to Life: An Epic of Education* (original title: Pedagogical Poem). Moscow: Foreign Languages Publishing House.
- Mannheim, K. 1941. *Ideología y Utopía: Introducción a la sociología del conocimiento*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez-Torres, M.E., and P. Rosset. 2010. La Vía Campesina: the birth and evolution of a transnational social movement. *Journal of Peasant Studies* 37(1): 149-175.
- Martínez-Torres, M.E. and Peter Rosset. 2014. *Diálogo de Saberes* in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. *The Journal of Peasant Studies* 41(6): 979-997.
- McCune, N., J. Reardon and P. Rosset. 2014. Agroecological *formación* in rural social movements. *Radical Teacher* 98: 31-37.
- McMichael, P. 2008. Peasants make their own history, but not just as they please. . . *Journal of Agrarian Change*, 8(2&3): 205–28.
- Meek, D. 2011. Propaganda, collective participation and the ‘war of position’ in the Brazilian Landless Workers’ Movement. *Studies in the Education of Adults* 43(2): 164-180



- Meek, D. 2014. Agroecology and Radical Grassroots Movements' Evolving Moral Economies. *Environment and Society: Advances in Research*: 47-65.
- Meek, D. 2015. Learning as territoriality: the political ecology of education in the Brazilian landless workers' movement. *Journal of Peasant Studies* 40(2): 1-22.
- Méndez, V.E., C. Bacon, and R. Cohen. 2013. Agroecology as a Transdisciplinary, Participatory and Action-Oriented Approach. *Agroecology and Sustainable Food Systems* 37(1): 3-18.
- Mészáros, I. 2008. *The Challenge and Burden of Historical Time: Socialism in the Twenty-First Century*. New York: Monthly Review Press.
- Montenegro, M. 2014. A lighthouse for urban agriculture: university, community and redefining expertise in the food system. *Gastronomica: The Journal of Critical Food Studies*, Vol. 14(1).
- Moyo, S., P. Jha, and P. Yeros. 2013. The Classical Agrarian Question: Myth, Reality and Relevance Today. *Agrarian South: Journal of Political Economy* 2(1): 93-119.
- Núñez Soto, O. 1995. *La Economía Popular, Asociativa y Autogestionaria*. Managua: CIPRES.
- Parmentier, S. 2014. Scaling-up agroecological approaches: what, why and how? Discussion Paper, Oxfam Solidariteit.
- Pea, R. 2004. The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education and Human Activity. *The Journal of the Learning Sciences* 13(3): 423-451.
- Rojas, P. 2014. Ex-chancellor of Honduras. Personal communication, 11/14/2014.
- Román, R. and M. Sánchez. 2015. La Agroecología: Puntal de la Soberanía Alimentaria. *América Latina en Movimiento* 502, 19/3/2015.
- Rosset, P.M. 2006. Moving forward: agrarian reform as part of food sovereignty. In: P. Rosset, R. Patel and M. Courville, eds. *Promised land: competing visions of agrarian reform*. Oakland, CA: Food First Books, pp. 301-21.
- Rosset, P.M. 2015a. Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina. *Ciência & Tecnologia Social*, 2(1): 4-13.
- Rosset, P.M. 2015b. Social organization and process in bringing agroecology to scale. In: Food and Agriculture Organization (FAO) of the United Nations, *Agroecology for Food Security and Nutrition*. Rome: FAO.
- Rosset P.M., Sosa B.M., Roque Jaime A.M.R., Ávila Lozano R.A., 2011. 'The Campesino-to-Campesino agroecology movement of ANAP in Cuba: social process methodology in the construction of sustainable peasant agriculture and food sovereignty', *Journal of Peasant Studies* 38(1), 161-191.
- Rosset, P. y M.E. Martínez-Torres. 2012. Rural social movements and agroecology: context, theory and process. *Ecology and Society* 17(3): 17.
- Rosset P.M., Martínez-Torres M.E., 2012. 'La Via Campesina and Agroecology', *La Via Campesina's Open Book: Celebrating 20 Years of Struggle and Hope*.
- Rosset P.M., Martínez-Torres M.E., 2013. 'Rural Social Movements and Diálogo de Saberes: Territories, Food Sovereignty, and Agroecology', Conference Paper #4, *Food Sovereignty: A Critical Dialogue, International Conference Yale University September 14-15, 2013, The Journal of Peasant Studies*.
- Santana, O. Interview with Author. 3/15/2014. El Crucero, Nicaragua.
- Santos, B. de Souza. 2009. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

- Santos, B. de Souza. 2016. La izquierda del futuro: una sociología de emergencias [online]. Mexico City: La Jornada. Available from: <http://www.jornada.unam.mx/2016/01/06/opinion/014a1pol> [Accessed 2 February 2016].
- Sevilla Guzmán, E. 2013. 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.
- Sevilla Guzman, E. and G. Woodgate. 2013. Agroecology: Foundations in Agrarian Social Thought and Sociological Theory. *Agroecology and Sustainable Food Systems* 37(1):32-44
- Stronzake, 2013. Movimientos sociales, formación política y agroecología. *América Latina en Movimiento* 487(June 2013): 27-29.
- Toledo, 2011. Agroecología en América Latina: Tres revoluciones, una misma transformación. *Agroecología* 6: 37-46.
- Toná, N. 2009. O Diálogo de Saberes, na Promoção da Agroecologia na Base dos Movimentos Sociais Populares. *Revista Brasileira de Agroecologia*, 4(2), 3322–5.
- Turniawan, M.L. 2015. Constructing a Counter-Discourse: Agroecological Formação at the MST's Milton Santos School. Dissertations ALL. Paper 286.
- Van der Ploeg, J.D. 2008. *The new peasantries: struggles for autonomy and sustainability in an area of empire and globalization*. Sterling: Earthscan.
- Van der Ploeg, J.D. 2011. The drivers of change: the role of peasants in the creation of an agro-ecological agriculture. *Agroecología* 6: 47-54.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wezel A., Bellon S., Doré T., Francis C., Vallod D., David C., 2009. 'Agroecology as a science, a movement and a practice. A review', *Agronomy for Sustainable Development* 29, INRA, EDP Sciences, 503-515
- White, B. 2012. Agriculture and the Generation Problem: Rural youth, employment and the future of farming. *IDS Bulletin* 43(6): 9-19.
- Wilson, B. 2013. Breaking the chains: coffee, crisis, and farmworker struggle in Nicaragua. *Environment and Planning* 45: 2592-2609.
- Wilson, B. 2015. Reclaiming the worker's property: control grabbing, farmworkers, and the Las Tunas Accords in Nicaragua. *Journal of Peasant Studies* 42(3-4):747-763.
- Wittman, H. 2010. Reconnecting Agriculture and the Environment: Food Sovereignty and the Agrarian Basis of Ecological Citizenship. In: Wittman, Desmarais and Wiebe (Eds.), *Food Sovereignty: Reconnecting Food, Nature and Community*. Food First: Oakland.



## Conclusiones



### I. El Güegüense

No hay desarrollo, ni lucha social, ni contradicciones, que proceden exclusivamente según la voluntad de hombres y mujeres. Entramos en luchas, en formas de vida, que operan sobre un determinado terreno. En parte, lo que hacemos y qué tan lejos llegamos, están inscritos en las limitaciones históricas del terreno dado sobre el cual operamos. Difícilmente encontraremos soluciones del siglo XXII a los problemas del siglo XX. Estamos dados en la determinancia de las cosas. La historia arregla el terreno, establece los parámetros, dentro de que la lucha y la supervivencia toman lugar. Nos da los determinantes objetivos de las formas de lucha social y limita amargamente, a veces profundamente, a veces hirientemente limita las posibilidades de construir nuevas formas de vida.<sup>i</sup>

Stuart Hall, 1983

Unas lunas más, unos inviernos más, y ni uno de los descendientes de los vigorosos anfitriones que una vez se paseaban sobre esta amplia tierra o vivía en hogares felices, protegidos por el Gran Espíritu, quedará para llevar luto sobre las tumbas de un pueblo que una vez fue más poderoso y esperanzado que lo suyo. Pero, ¿por qué debo lamentarme al destino inoportuno de mi pueblo? Tribu sigue a tribu, nación sigue a nación, como las olas del mar. Es el orden de la naturaleza y el remordimiento es inútil. Su tiempo de decadencia puede ser distante, pero seguramente vendrá, porque hasta el Hombre Blanco, cuyo Dios caminó y habló con él como de amigo a amigo, no puede ser exento del destino común. Quizás somos hermanos después de todo. Veremos.<sup>ii</sup>

Jefe Seattle, 1854

Este trabajo ha intentado poner en relieve los diversos acontecimientos culturales, sociales, históricos, políticos y personales que se están desarrollando e interactuando, en el medio de

cultivo que los movimientos populares del campo conocen como la formación agroecológica. Para realizar lo mismo, no ha sido suficiente ser el espectador al margen de las contradicciones de la práctica social, ni tampoco el testigo experto que relata y se retira a la cómoda morada de la objetividad. Al contrario, la direccionalidad de este esfuerzo de investigación ha apuntado y apunta hacia el enredo—en el sentido de asumir lo grande y lo deficiente de las huellas dejadas por ensayos humanos, abordar la complejidad de la coyuntura política, social y ecológica de esta segunda década del siglo XXI en Mesoamérica y, sobre todo, permitirse cambiar, en conjunto con otras personas, con la experiencia real de una comunidad de práctica contrahegemónica.

En este sentido, he percibido una coherencia entre el problema de la investigación, los métodos elegidos y la experiencia subjetivamente vivida como investigador-participante-constructor. El riesgo de equivocarse, y su gemelo, el riesgo de no asumir ninguna tarea en la historia-en-proceso, son productos esperados del trabajo social 'sin garantías' (Hall, 1983). Simultáneamente, el involucramiento de un hombre, con rasgos europeos y estudios de posgrado, 'hacia adentro' de procesos anti patriarcales del Sur, presenta una serie de complejidades (y complejos), como el potencial de interferir negativamente en la agencia de otras personas, que no pueden ser denegadas o reducidos, ya que conforme a un patrón bastante sistémico (ver Cole, 2012; Rothman, 2012).

He participado en un proceso emergente, de larga duración, vinculado a la inconclusa producción de la comunidad de práctica materializada en los movimientos sociales mesoamericanos. A la vez, es un proceso que se inserta a la más amplia problemática de la reproducción socioecológica del 'campo': escenario de conflicto entre distintos modos de vida, que ubica a los pueblos campesinos, cuyo 'aporte es imprescindible para toda la humanidad' en una lucha formidable para sobrevivir ante el poder económico y político de 'unos pocos' (Papa Francisco, 2016). En este proceso histórico más amplio, que apenas entendía a comenzar la investigación, resulta que los sujetos históricos con quienes me fui identificando en un caso real de 'participación periférica

legítima' (Lave y Wenger, 1991) tienen poquísimos poder para imponer su visión, siendo entonces pendientes de una serie de factores en gran medida fuera de sus manos. En algún momento percibí como trágica la falta actual de capacidad material y humana para construir y sostener un esfuerzo de formación agroecológica en modalidad de universidad autónoma, soberana, desde la organización comunitaria de base.



Fue entonces que comencé a percibir algo que quizás no esperaba, y que creo que tiene que ver con la curiosa cualidad dialéctica de la historia. El medio social en que interactuaba con los sujetos de la investigación—la situación social de desarrollo (Vygotsky, 1978) que compartíamos—no tenía, como yo esperaba, su mirada fijada estrictamente en las capacidades y quehaceres gremiales con que me iba identificando. La consternación, cuando había, y júbilo, cuando pudo haber, fueron manifestaciones de una reflexión en torno a algo más grande que la identidad organizacional, vi que fue una identidad de clase, de sociedad, de pueblo.

Es esa subjetividad, una visión más allá de intereses sectoriales y organizacionales, que dio lugar a La Vía Campesina y su diálogo de saberes. En eso también me di cuenta del peso del pasado—no solamente la herencia histórica de la 'cultura de silencio'—además de división sembrada—en los sectores populares, ni tampoco algo restringido al límite físico de la generación que hizo revolución en los 1970s y 1980s en la región, sino también una sabiduría popular mucho más

profunda que la misma teoría con que llegué a estudiar la masificación de la agroecología. Desaprender de mi visión positivista, proyectista, y asumir una concepción de acumulación de fuerzas, a la par de compañeros y compañeras—viejos y jóvenes—que habían protagonizado luchas de lo más diverso índole sin nunca ejercer el derecho de cansarse, fue quizás lo más valeroso de lo aprehendido a lo largo de esta investigación.

Este tipo de internalización, no solamente de destrezas y saberes sino, sobre todo, de socialmente determinados significados y sensaciones—juntos éstos conformando ‘sentidos’ como lo usaba Gramsci (2011)—es lo que suele pasar en los procesos de formación que construye las organizaciones de La Vía Campesina. El principio de solidaridad y sus corolarios, en el contexto de la organización social, están entre los sentidos más importantes para la construcción de un bloque contrahegemónico y un proyecto sociopolítico popular. Este campo de saberes—relacionados a las formas organizativas cooperativas, sindicales y comunitarios, construcción de alianzas y lucha de clases—se asocia a las experiencias de la generación mayor que participa en los procesos de formación de La Vía Campesina. A menudo, pero no de una forma predominante, las y los sujetos de esta generación también tienen una acumulación de saberes campesinos que han sobrevivido o evitado los efectos perversos del ‘monocultivo del saber’ instituido con la Revolución Verde (Barbetta, 2012; Barbosa, 2015).



Por otro lado, los aportes de la generación joven al diálogo de saberes que se construye en el contexto de los procesos de formación agroecológica, tienden a asociarse más al marco del espíritu indomable y el rechazo a su subordinación como matrices de identidad compartida y base para una lucha común (Cruz Salazar, 2004). No sorprende, entonces, que la recuperación de la memoria histórica sea un puente en el diálogo intergeneracional: para las y los jóvenes, está en el corazón de su consolidación de una identidad en el marco del movimiento popular; para la gente mayor, la recuperación de la memoria histórica es su manera de socializar los principios como la solidaridad y el internacionalismo al diálogo con los jóvenes. Lo importante de este diálogo no se halla exactamente en lo que cada grupo aporte y recibe; más bien, está en el metacognoscimiento (Flavell, 1979) que ocurre cuando los sujetos activa y conscientemente entran en diálogo, sabiendo que, de esta manera, juntos y juntas, están produciendo y reproduciendo una comunidad de práctica, un movimiento social. El conocimiento, en el contexto de la formación agroecológica, describe una acción (social) que hacemos, no algo que tenemos (Lave, 1996).

Me atrevo a preguntar, ¿cuál herramienta le resulta más importante para los pueblos en resistencia, rebelión o revolución hoy en día: la teoría social o la memoria colectiva? Este brío de duda me lleva a un dilema: la memoria colectiva, el haber sido de los siglos—décadas perdidas, días y noches de amor y guerra, abajo del cielo, arriba del mundo—visto en relieve, como una superficie de bloques en línea, sobre la cual el albañil se agacha para ver las curvas, les da más de recuerdos a los pueblos, les da lecciones. Son lecciones que transforman la simbología en cuyo entramado nos movemos como sociedad (Giraldo, 2014); que nos transforman como seres portadores de identidad. Así que surge, en una sociedad donde los recursos del presente y la herencia está en disputa, en la casa común como se le refiere el Papa Francisco, donde cohabitan primogénitos privilegiados y castas eternamente castigadas, el sentido y saber de las lecciones históricas está también y constantemente en disputa. Por lo tanto, la tensión entre la

memoria y el olvido asume una dimensión política fundamental: en ella están los requisitos para la hegemonía del presente.

A esta altura de la investigación, puedo afirmar que tengo evidencia empírica suficiente para concluir que:

- **Una gran parte de nuestros pueblos vive un analfabetismo político en cuanto a referencias históricas y teóricas, sin embargo, goza de una ‘sabiduría’ en cuanto a sus intereses estratégicos, aun cuando no lo exprese en términos de conciencia de clase o grupo social.**
- **El roce con las ideas socialistas, feministas y agroecológicas, tiene un impacto fundamental en los miembros de las clases oprimidas, no por ofrecer una ‘receta para revolución’ sino por ser teoría indignada, que evidentemente tiene el mismo propósito de indignar al sujeto histórico popular, provocándole a tomar conciencia de su propia situación histórico-social**
- **Descubrir que cada pensamiento tiene en su raíz la situación real de la vida de las personas que lo piensa, tiende a confirmar una gran parte de la experiencia vivida por los sectores oprimidos de la sociedad**
- **Descubrir que hay intelectuales, pensadores y movimientos sociales que afirman y defienden a la agricultura campesina, las tradiciones y cosmovisiones indígenas, la mujer en su lucha para la igualdad y los reclamos de justicia para las personas cuyo trabajo produce toda riqueza, es un acontecimiento impresionante para miembros de una juventud a menudo desenraizada, atomizada y consumidora**
- **Compartir este descubrimiento con otros jóvenes, así como con adultos que funcionan a veces como orientadores, refuerza y consolida el desarrollo de la personalidad y la identidad que resultan de la experiencia.**





## II. 'Nuestro punto de partida debe ser nuestro trabajo'

Esta educación directa y sana; esta aplicación de la inteligencia que inquiere a la naturaleza que responde; este empleo despreocupado y sereno de la mente en la investigación de todo lo que salta a ella, la estimula y le da modos de vida; este pleno y equilibrado ejercicio del hombre, de manera que sea como de sí mismo puede ser, y no como los demás ya fueron; esta educación natural, quisiéramos para todos los países nuevos de la América.

Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol.

De textos secos, y meramente lineales, no nacen, no, las frutas de la vida.

José Martí, 1884

Una propuesta básica del enfoque histórico cultural es que el aprendizaje pasa por mediadores: elementos de la cultura que facilitan el movimiento de contenidos, sentidos y saberes a través del plano intersubjetivo, hacia la personalidad del ser humano (John-Steiner y Mahn, 1996; Gutiérrez y Prieto, 1999; Pea, 2004). Este trabajo ha explorado el tema de mediadores desde una variedad de perspectivas, reflejando el deseo de mantener presentes los planos psíquicos, interpersonales e histórico-sociales en todo momento. Aquí reviso hallazgos acerca de dos tipos de mediadores—pedagógicos y territoriales—en el contexto de la formación agroecológica de los movimientos populares del campo; termino en la próxima sección, sin embargo, con inquietudes y preguntas que, nuevamente, giran alrededor de temas políticos e históricos.

La transformación de la escuela en América Latina es una tarea que tiene diferentes implicaciones para los movimientos y organizaciones conformadas principalmente por sujetos con identidad campesina, obrera e indígena (Saldívar, 2012; Rosset, 2015a). Derivada de estas distintas posturas respecto a la escuela, sale la diversidad de perspectivas e iniciativas de cambio en la educación, la institucionalidad y las epistemes fundamentales para los movimientos sociales del campo (Martínez Torres y Rosset, 2014; Barbosa, 2015; Meek y Tarlau, 2016). Lo que habría que recordar es que, para los movimientos sociales del campo, la educación es un componente de la lucha política para otro camino histórico. La transformación de la escuela es fundamental

para—pero no sustituye—la transformación de la sociedad capitalista, hacia un nuevo metabolismo social erigido sobre nuevas bases ecológicas y éticas.

Es importante señalar que la agroecología es una ciencia contrahegemónica (Burgos, 2013; Snipstal, 2015). Compuesta de una gran diversidad de saberes, tanto ‘legítimos’ como ‘otros’, la alternativa agroecológica emerge de la oscuridad en cuanto los impactos negativos de la modernización agrícola salen a la luz (Machín et al. 2010; Shiva, 1992; Hecht, 1999), presentando una ruptura en la ‘ausencia’ fabricada de una ciencia propia de los pueblos campesinos (Santos, 2010). Clave en esta construcción contrahegemónica es la ‘propiedad emergente’ que caracteriza el pensamiento agroecológico: el todo es más que la suma de las partes (Gliessman, 1998). Es así que podemos hablar de ‘escuelas agroecológicas’ adentro de las estrategias políticas de los movimientos populares (Burgos, 2013; Meek, 2015). La resignificación y reivindicación de la vida campesina es el primer objetivo de la formación agroecológica—una orientación opuesta a la escuela rural convencional (Declaración de Nyéléni, 2015).

La agroecología como campo de saberes prioriza a los procesos ecológicos adentro de la matriz comunitaria y ‘sociocultural que dota de una praxis intelectual y política a su identidad local y a su red de relaciones sociales’ (Sevilla Guzmán, 2013). Esto implica que en vez de estudiar objetos o ‘textos secos, meramente lineales’, se toma como núcleo del trabajo del conocer a la compleja red de relaciones entre ‘los frutos de la vida’ (Martí, 1884): agricultores, sus comunidades, sus saberes y su práctica social—un punto de partido similar al ‘hombre y el mundo’ de Freire (2005). Es decir, la agroecología recupera los saberes campesinos del lugar, buscando integrar éstos a la gestión de un terreno—típicamente la finca o agroecosistema, como núcleo de la interacción entre el ser humano de hoy, los saberes ancestrales y la Pacha Mama, sin crear dicotomías al estilo occidental entre el trabajo manual y mental.



La actividad local no está separada de su dimensión social e histórica (intercambio desigual entre hombres y mujeres, ciudad y campo, así como entre centro y periferia del sistema mundial). Integrando enfoques y buscando conocer rasgos sistémicos, la agroecología se politiza al juntar la crítica ambientalista de las tecnologías de la Revolución Verde, con el estudio de los sistemas indígenas de agricultura y conocimiento y la teoría social agraria (Hecht, 1999). A pesar de la aparente complejidad de la construcción, la agroecología no pierde su carácter popular: los agroecólogos ejemplares suelen ser las familias campesinas y las comunidades indígenas.

Este carácter crítico e integrador de la agroecología es elemento crucial para su capacidad transformadora en la educación del campo y en el campo de la educación. Meek y Tarleu (2016) argumentan que la ciencia agroecológica como tal—como el estudio de procesos ecológicos en agroecosistemas y su apropiación por agricultores a través de la aplicación de principios agroecológicos—se fusiona con tres campos de pensamiento para definir una educación alimentaria crítica: el enfoque dialógico de la educación popular, la centralidad de temas sociales respecto a raza, clase y género que caracteriza el enfoque de ‘justicia alimentaria’ y el marco conceptual de la soberanía popular como perspectiva de los movimientos que buscan transformar a los sistemas alimentarios. Esta investigación ha confirmado el carácter crítico e integrador de la formación agroecológica, sobre todo en el contexto de las tareas reales del movimiento social contrahegemónico.

El aprendizaje-acción 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’ (Méndez et al. 2013; Sevilla Guzmán, 2013; McCune et al. 2014; Meek y Tarlau, 2016). 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



<b>Interpretación de poesía y canto</b>	Usar lenguaje figurativo, sentidos culturales	Compartir y comparar gustos en música y arte	Hacer conexión entre el momento histórico y el arte que produce
<b>Evaluación y síntesis del curso</b>	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.



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 (Saldívar, 2012) pasa por métodos sociales, llevados a cabo en las comunidades, comarcas y cooperativas de los miembros de los movimientos y sus vecinos (Rosset et al. 2011).

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’ (McCune, 2014; Rosset, 2015).

En este sentido, el presente trabajo ha explorado los ‘mediadores territoriales’ que 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 campesino-multiplicadores, como en las actividades del Corredor Agroecológico en Nicaragua, es una nueva concepción del trabajo para la Asociación de Trabajadores del Campo. Así, el ‘trabajo de hormiga’ en agroecología no se acomoda a los sistemas convencionales de planificación y finanzas, sino a las lógicas de la acción colectiva. Sin entender y responder a los intereses económicos y políticos de las comunidades campesinas, no sería posible masificar la agroecología.

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. 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 (Giraldo, 2015) es parte de la transformación que experimentan como individuos.



Esta investigación pudo identificar algunos *mediadores territoriales* de la masificación agroecológica, en el contexto de un movimiento social del campo (la ATC de Nicaragua) con limitado acceso a tierra. Entre los mediadores proveídos por el movimiento, están:

- **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 estudio de caso de la ATC 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.**



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.

### III. Entre el mujik y el diablo

Todos los elementos significantes o de sentido de una determinada situación están relacionados unos con otros y derivan su sentido de esa correlación recíproca dentro de determinada armazón de pensamiento. Semejante sistema de 'sendos' sólo es posible y válido en cierto tipo de existencia histórica, a la que proporciona, durante algún tiempo, una expresión adecuada. Cuando una situación social cambia, el sistema de normas que había producido anteriormente deja de estar en armonía con él.

Karl Mannheim, 1936

Solamente una crisis—real o percibida—produce el cambio verdadero. Cuando esta crisis ocurre, las acciones que se toman dependen de las ideas que estén tiradas por ahí. He aquí, creo, nuestra función básica: desarrollar alternativas a la política existente, mantenerlas vivas y disponibles hasta que lo políticamente imposible se vuelva lo políticamente inevitable. <sup>iii</sup>

Milton Friedman, 1982

Este trabajo ha examinado detenidamente el tema de mediación, como aspecto fundamental de los procesos de conocimiento, apropiación y transformación territorial; intentando superar, de esta manera, el dualismo positivista que vincula mecánicamente sujeto al objeto. Con este estudio ha sido posible identificar, en personas de distintas generaciones y orígenes sociales, los mediadores de su transformación en *sujeto agroecológico*—sea campesino-multiplicador/a o sea cuadro-facilitador/a. Estos mediadores intervienen tanto en los procesos psíquicos como en las dinámicas interpersonales y territoriales. A través de la sistematización de estos mediadores adentro de las escuelas agroecológicas y los procesos territoriales de formación horizontal en saberes agroecológicos, ha sido posible encontrar mediadores que influyen en el doble movimiento experimentado por sujetos: la producción de una identidad como parte de una comunidad de práctica, manifestada en su movimiento social, y, la internalización de capacidades, sentidos y saberes asociados a la reproducción de la práctica social en que han estado participando periféricamente. Entrada la dimensión temporal, este proceso se convierte



en el llamado relevo generacional del movimiento campesino, una tarea tan urgente como su prerrequisito: el relevo generacional del campesinado.

En este apartado quisiera aproximar a una especie de mediación que hasta ahora solamente ha sido posible rodear sin nombrar. Para acercarse a este problema desde un ejemplo 'abajo y a la izquierda': el sujeto social del desposeído del campo en Nicaragua, ha tenido evidentemente un protagonismo histórico, vinculado con el sandinismo como ruptura político-histórica de la competencia entre una oligarquía hegemónica vinculada al poder ideológico eclesial y una burguesía que no acababa de nacer (Coraggio, 1986; Núñez Soto, 1987, 2015; Fonseca Terán, 2011). La emergencia del sin tierra ha sido, a la vez, la emergencia de un campo de saberes, desde aquella parte de la población indígena y mestiza que cayó presa a los sistemas de monocultivo en el caucho, algodón, caña de azúcar y banano (León Campos y Mosquera Góngora, 2015). Estos saberes tuvieron su aparición histórica en dos momentos (1927-1933 y 1974 hasta el presente) en que los intereses de clase, para tener alguna apertura a cambios sociohistóricos mayores, se vincularon con un proyecto nacional antiimperialista (Saúl, 1986; Fonseca Terán, 2011). Evidencia de este fenómeno está en la desproporcionada cantidad de voluntarios que, desde las filas de los trabajadores del campo sin tierra en Nicaragua, han participado en guerras contra elementos armados por los Estados Unidos de América. Hay ejemplos similares en México, sobre todo en los ejércitos del sur y en la tradición política de Michoacán (Becker, 1995; Boyer, 2003).

Ahora bien, si el sujeto social sin tierra ha tenido, por necesidades históricas, una perspectiva nacionalista y de clase, entonces nos falta examinar cuál es la relación entre la reproducción social de este sujeto popular del campo y la agroecología. A partir de la sistematización del diálogo de saberes que se construye en la formación agroecológica, he concluido que la *agroecología ofrece al sujeto popular del campo el acceso directo a los valores de uso*— alternativa histórica a la posición subordinada en la reproducción del capital (Coraggio, 1986). La

batalla por los derechos laborales en el monocultivo y en la transformación agroindustrial, está en el proceso de transformarse hacia una batalla por la salud, el territorio y la autogestión, asumiendo así nuevas demandas y necesidades, incluyendo especialmente los saberes agroecológicos (Rosset y Martínez Torres, 2012; Sevilla Guzmán, 2013; León Campos y Mosquera Góngora, 2015; Aguilar Støen, 2016; Barbosa, 2016).



Esta transformación implica la necesidad de repensar y *resignificar* los saberes de los sectores populares del campo, desde estos y sus organizaciones. Hay una necesidad para considerar los mecanismos con que la dominación machista ha invisibilizado una gran parte de los saberes del semiproletariado rural, como ha sido definido, en términos marxistas, este sector (Rocheleau, 1991; Escobar, 1998; León Campos y Mosquera Góngora, 2015). Desafortunadamente, la imposición de determinados regímenes de verdades (Levy y Speed, 2008), de origen europeo, creó dentro del seno de la rebelión de los sectores populares, ausencias que ahora deben ser superados para llegar a remontar estrategias contrahegemónicas desde el campo. El uso exclusivo de categorías marxistas definitivamente silencia las cosmovisiones indígenas y su capacidad de dialogar con los saberes campesinos (Martínez Torres y Rosset, 2014). En este sentido, considero que toda aquella teoría crítica eurocéntrica que descarta la importancia de las clases subalternas que laboran fuera de la economía capitalista industrial, ha contribuido en el contexto latinoamericano al epistemicidio que tanto debilita la construcción de un proyecto

histórico alternativo (Santos, 2010; Barbetta, 2012). En respuesta, los movimientos sociales están construyendo procesos de formación agroecológica que invitan al *pensamiento crítico descolonial* (Levy y Speed, 2008) en las prácticas cotidianas de reproducción social, reconociendo que la colonialidad del saber está vinculada a la del poder y del ser (ibíd.).

Es entonces desde la resignificación del conocimiento (y sus relaciones con la práctica, el poder, la identidad, la episteme, el que-hacer y el saber-hacer) que los movimientos populares pueden ir construyendo un sujeto histórico agroecológico. Aquí llegamos a la mediación que me sigue preocupando: la que incide en la relación entre las grandes tareas del proyecto histórico popular y las tareas coyunturales específicas de la implementación de métodos sociales para masificar la agroecología. Esta investigación ha demostrado el potencial de los mediadores territoriales adentro de las estrategias de llevar la agroecología a escala. Sin embargo, también ha mostrado las dificultades que intervienen antes de que estos medios sociales lleguen a ser determinantes en el campo de acción de los movimientos sociales. Es decir, la territorialidad de los movimientos sociales sigue siendo mediada: la imposición global de las relaciones de propiedad privada, la conversión en mercancías de las necesidades materiales y espirituales de la reproducción social, el secuestro generalizado de la democracia por el poder económico, el *'dumping'* y comercio internacional de alimentos baratos, la falta de territorio propio, la deficiencia del marco legal para proteger a los movimientos de la represión y la inercia de movimientos que oscilan entre formas avanzadas de democracia y formas anticuadas de burocracia—sin nunca caer en trampa del *'camino corto'* profesionalizado y mercantilizado del *'proyectismo'*—son factores que contribuyen a que las transformaciones agroecológicas sean lentas y no sin obstáculos serios. Esta dimensión temporal, con todas sus implicaciones, es quizás el precio de la legitimidad que gozan los movimientos sociales en la conflictividad histórica de este siglo.

Con esto quiero señalar tres recomendaciones para los trabajos del futuro:

- **Revalorar el tema de tierra y su resignificación territorial en los estudios de agroecología. Con esto, quiero decir que el trabajo académico en agroecología no puede desvincularse con los temas agrarios, ya que el ligado entre lugar y ser humano es una relación territorial que no siempre corresponde con las categorías eurocéntricas de análisis. Tomar postura en la cuestión agraria es casi un prerrequisito para la investigación agroecológica, si ésta incluye, como debería, una perspectiva social. Desde luego, la cuestión agraria en este sentido no es simplemente la repartición de tierra y títulos, sino las relaciones de género basadas en la tierra y el diálogo de saberes vinculado al territorio, así como temas de conflictividad y represión alrededor de los derechos sociales a la tierra, el agua y la semilla.**
- **Seguir empujando hacia métodos situados y de co-labor. Esto no pretende sugerir que esta forma de investigación descolonial sea sencilla o plenamente alcanzable en este momento histórico. Sin embargo, quiero reconocer el equipo de Ecosur que ha acompañado a este trabajo, de una forma pendiente de los deseos y necesidades de los actores sociales desde el planteamiento. Definir los aspectos teórico-metodológicos de la investigación sin dar espacio y tiempo para el diálogo verdadero con los sujetos de la investigación social, es simplemente reproducir un régimen de verdades que excluye y deniega a otros saberes. Por otro lado, reducir el co-labor a una cuestión metodológica también le quita su posibilidad de resignificar la ciencia, el saber y la formación desde una perspectiva crítica y descolonial. La desmercantilización de la producción de conocimiento y la resistencia a la competencia académica individualista, son dos líneas de trabajo importantes que complementan el concepto de investigación situada.**
- **Priorizar la investigación de, por y con las juventudes. Tomando los dos párrafos anteriores como preámbulo, reitero la urgencia del trabajo que involucre a las diversas juventudes de los sectores populares de la sociedad. El contexto de crisis migratorias, económicas, sociales, ecológicas y de salud, exige mucho más énfasis en el diálogo intergeneracional y específicamente, la movilización social de jóvenes dispuestos y dispuestas de soñar y luchar por otra realidad. Sobre todo, recomiendo infinito respeto hacia las formas de vida y las ideas que surgen de las juventudes, reconociéndolas no como el futuro que serán, pero como el presente.**



## Referencias



- Aguilar-Støen, M. 2016. Beyond Transnational Corporations, Food and Biofuels: The Role of Extractivism and Agribusiness in Land Grabbing in Central America. *Forum for Development Studies* 43(1): 155-175.
- Aldana Mendoza, C. 1997. El educador popular en Guatemala. Guatemala: Serviprensa Centroamericana.
- Altieri M.A., 1995. *Agroecology: The Science of Sustainable Agriculture*, 2nd ed., Boulder: Westview Press.
- Altieri, M.A. 2009. Agroecology, Small Farms, and Food Sovereignty. *Monthly Review*, Winter 2009.
- Altieri, M.A. y C. Nicholls. 2007. Conversión agroecológica de sistemas convencionales de producción: teoría, estrategias y evaluación. *Ecosistemas* 16(1): 3-12.
- Altieri, M.A., and V.M. Toledo. 2011. The agroecological revolution in Latin America: rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants. *Journal of Peasant Studies* 38(3): 587–612.
- Altieri, M.A., F. Funes-Monzote, P. Petersen. 2011. Agroecologically efficient agricultural systems for smallholder farming: contributions to food sovereignty. *Agronomy and Sustainable Development* 13pp.
- Amin, S. 2003. *Obsolescent capitalism: contemporary capitalism and global disorder*. Nueva York: Zed Press.
- Andrade, S. 2008. Cross-cultural tensions in South-South Transfer: Reinventing Freirian Critical Pedagogy in the Context of India. *Society for International Education Journal* 5(1): 13-27.
- Araujo, S. and W. Godek. 2014. Opportunities and Challenges for Food Sovereignty Policies in Latin America: the case of Nicaragua. In: N.C.S Lambek, P. Claeys, A. Wong, and L. Brilmayer (Eds.), *Rethinking Food Systems: Structural Challenges, New Strategies and the Law*. London: Springer, Pps. 53-74.

- Assaad, R. and M. Ramadan. 2008. 'Did Housing Policy Reform Curb the Delay in Marriage among Young Men in Egypt?', Middle East Youth Initiative Policy Outlook 1, Dubai: Brookings Institute and Dubai School of Government.
- ATC. 2008. *La Mochila Campesina*. Masaya, Nicaragua: Escuela Campesina Centroamericana Francisco Morazán.
- ATC. 2013. *IALA Mesoamérica: Concepción Pedagógica*. Unpublished Working Paper.
- Au, W.W. 2007. Epistemology of the Oppressed: The Dialectics of Paulo Freire's Theory of Knowledge. *Journal for Critical Educational Policy Studies* 5(2): 175-196.
- Au, W.W. y M.W. Apple. 2007. Reviewing Policy: Freire, Critical Education, and the Environmental Crisis. *Educational Policy* 21(3): 457-470.
- Bacon, C; W.A. Sundstrom; M.E. Flores-Gómez, V.E. Méndez, R. Santos, B. Goldoftas, I. Dougherty. 2014. Explaining the 'hungry farmer paradox': Smallholders and fair trade cooperatives navigate seasonality and change in Nicaragua's corn and coffee markets. *Global Environmental Change*, 17 pp.
- Barbetta, P. 2012. *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.
- Barbosa, L.P. 2013. Pedagogías Alternativas: el Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista. In: M. Gómez Sollano and M. Corenstein (Editors), *Reconfiguración de los Educativo en América Latina*. Mexico: UNAM.
- Barbosa, L.P. 2015. *Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: LIBRUNAM.
- Barbosa, L.P. 2016: *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*, DOI: 10.1080/03066150.2015.1119120
- Barronet, B. 2009. *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.
- Berlanga-Gallardo, B. 1996. *Dignidad, identidad y autonomía como fundamentos centrales de una ética emancipadora en las culturas negadas: una propuesta educativa*. Zuatla, Puebla: CESDER.

- Becker, M. 1995. *Setting the Virgin on Fire: Lázaro Cárdenas, Michoacán Peasants, and the Redemption of the Mexican Revolution*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Bernstein, H. 2010. *Class dynamics of agrarian change*. Fernwood Publishing: Nova Scotia.
- Bernstein, H. 2014. Food sovereignty via the 'peasant way': a skeptical view. *The Journal of Peasant Studies* 41(6): 1031-1063.
- Blanco, M. 2011. El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población* 5(8): 5-31.
- Bonino, J.C. 2016. *Globalización a la Centroamericana*. Alcaldía de Managua: Managua.
- Borras, J. 2016. Land politics, agrarian movements and scholar-activism. Inaugural Lecture, International Institute of Social Studies (ISS), The Hague. 14 April, 2016.
- Borras, S., M. Edelman and C. Kay. 2008. Transnational agrarian movements: origin and politics, campaigns and impact. *Journal of Agrarian Change* 8: 2-3.
- Boyer, C. 2003. *Becoming Campesinos: Politics, Identity, and Agrarian Struggle in Postrevolutionary Michoacán, 1920-1935*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bunch, R. 1982. *Two ears of corn: a guide to people-centered agricultural improvement*. Oklahoma City: World Neighbors.
- Burdick, J. 1995. Uniting theory and practice in the ethnography of social movements: Notes toward a hopeful realism. *Dialectical Anthropology* 20(3-4): 361-385.
- Burgos, A. 2013. Educación, resistencia y contra-hegemonía: La escuela de agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/ Vía Campesina. *Cuestión* 1(39): 1-15.
- Burgos, J. 1999. *Redes campesinas: una estrategia didáctica para la innovación productiva*. PhD dissertation, Universidad de Panamá.
- Caldart, R.S. 2002. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Sao Paulo: Expresso Popular.
- Caldart, R.S. 2015. Caminhos para transformação da escola. In: Caldart, R.S. (Org.), *Caminhos para transformação da escola Vol 3*. São Paulo: Expressão Popular, p. 115-138
- Calle Collado, A. and D. Gallar. 2010. Agroecología Política: transición social y campesinado. VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural: ALUSRU. 15-19 November, Pernambuco, Brazil.



- Cardenty, J., R. Pupo; J. Fabelo; J. Núñez; J. Díaz; J.F. Fuentes; J.L. Acanda; R. Pino; C.E. Hidalgo; J. González; M. Pi; M. Zardoya; G. Portuondo; L. López; C. Suárez; V. Sabater; M. Bendichu; N. Morales; L. Salomón. 2005. *Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista*. Havana: Editorial Félix Varela.
- Carson, R. 1965. *The Sense of Wonder*. New York: Harper and Row.
- Castillo, N. 2012. *Adolescencia: Retos en su intervención. Posicionamiento desde la psicología comunitaria*. Editorial Académica Española: Madrid.
- Celso-Scocuglia, A. 2012. La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire. In: Alejandro, M., M.I. Romero and J.R. Vidal (Eds.) *¿Qué es la Educación Popular?* Editorial Caminos: La Habana
- Chomsky, N. 1995. La Cultura del Miedo. Znet. Recuperado 11/8/2016: <http://www.inventati.org/ingobernables/textos/anarquistas/Chomsky%20-%20La%20Cultural%20del%20miedo.htm>
- Cho, S. 2010. Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements. *Educational Philosophy and Theory* 42(3): 310-325.
- CIERA, 1989. *La Reforma Agraria en Nicaragua: 1979-1989*. Volume II. Managua: CIERA.
- CLOC. 2015. 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.
- Cole, T. 2012. The White-Savior Industrial Complex. *The Atlantic*. 21 marzo, 2012. Recuperado: <http://www.theatlantic.com/international/archive/2012/03/the-white-savior-industrial-complex/254843/>
- Cook, C., K. Hamerschlag, K. Klein. 2016. *Farming for the Future: Organic and Agroecological Solutions to Feed the World*. Friends of the Earth USA.
- Coraggio, J. L. 1986. Economics and Politics in the Transition to Socialism: Reflections on the Nicaragua Experience. En: Fagen, R., C.D. Deere, y J.L. Coraggio (Eds.), *Transition and Development: Problems of Third World Socialism*. Nueva York: MR/CENSA. Pp. 143-170.
- Costa, C., N. McCune, and X. Hernández. 2014. Processi educativi ed esperienze di emancipazione : un'etnografia dal Sud del mondo. In: *Etnografia e intercultura*. Roma: CISU. Pp: 148-174.
- Cruz Salazar, T. 2004. Yo me aventé tres años haciendo tags, ¡sí, la verdad, sí fui ilegal! Grafiteros: arte callejero en la ciudad de México. *Desacatos* 14: 197-226.



- Cuevas-Marín, P. 2013. Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In: C. Walsh (Editor), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo 1*. Quito: Abya-Yala.
- Declaration of Nyéléni. 2015. Declaration of the International Forum on Agroecology. Nyéléni, Mali, 27 February, 2015.
- Desmarais, A. 2007. *La Vía Campesina: Globalization and the power of peasants*. Halifax: Fernwood Publishing.
- DuBois Reymond, M. and A. López Blasco. 2003. Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. En: López Blasco, A., McNeish, W. and Walther, A. (eds.) (2003), *Young People and Contradictions of Inclusion: towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: Policy Press, pp. 183-203.
- De Janvry, Alain. 1981. *The Agrarian Question and Reformism in Latin America*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- De Schutter O., 2010. Report submitted by the Special Rapporteur on the right to food, Olivier De Schutter, United Nations Human Rights Council, 16th session, agenda item 3.
- Declaración of Nyéléni. 2015. Declaration of the International Forum on Agroecology. Nyéléni, Mali, 27 February, 2015.
- Desmarais, A.A. 2007. *La Vía Campesina: globalization and the power of peasants*. Halifax: Fernwood Publishers.
- Dewey, J. 1915. *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Donato, R. and D. MacCormick. 1994. A socio-cultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal* 78(4): 453-464.
- Elder, G. 1974. *Children of the great depression: Social change in life experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elder, G. 1994. Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly* 57(1): 4-15.
- Elder, G. 1998. The Life Course as Developmental Theory. *Child Development* 69(1): 1-12.
- Elder, G. y M. Shanahan. 2006. The Life Course and Human Development. En: Damon, W. y R. Learner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Sixth Edition, Volume One*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc. Pp. 665-715.

- Elliot, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Engels, F. 2012. *The Dialectics of Nature* (originally published 1925). London: Wellred.
- Escobar, A. 1994. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Escobar, A. 1998. Whose knowledge, whose nature? Biodiversity, Conservation, and the Political Ecology of Social Movements. *Journal of Political Ecology* 5: 53-82.
- Escobar, A. 2007. *La invención del tercer mundo. Construcción y desconstrucción del desarrollo*. Caracas: Editorial el perro y la rana.
- Esteva, G., Stuchul, D. L., & Prakash, M. S. 2005. From a pedagogy of liberation to liberation from pedagogy. En: C. A. Bowers y F. Apffel-Marglin (Eds.), *Rethinking Freire: globalization and the environmental crisis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Pp. 13-30.
- Fals Borda. 1979. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. 1986 *Conocimiento y Poder Popular, Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
- Fanon, F. 2004. *The Wretched of the Earth*. Originalmente publicado en francés en 1961 como *Les damnés de la terre*. New York: Grove Press.
- Ferguson B.G., and H. Morales. 2010. Latin American agroecologists build a powerful scientific and social movement. *Journal of Sustainable Agriculture* 34: 339-341.
- Ferguson B.G., and H. Morales. 2010. Latin American agroecologists build a powerful scientific and social movement. *Journal of Sustainable Agriculture* 34: 339-341.
- Fernandes, B. M. 2009. Sobre a tipologia de territórios. En: Saquet, M.A. and E. S. Sposito, editors. *Territórios e territorialidades: teoria, processos e conflitos*. Expressão Popular, Sao Paulo, Brazil. Pp. 197-215
- Fernández, Erick. 2015. Panamanian peasant leader. Personal communication, 9/14/2015.
- Figueredo, J. 2012. La educación popular ambiental, una propuesta contrahegemónica. En: Alejandro, M., M.I. Romero y J.R. Vidal (Comp.), *¿Qué es la Educación Popular?* La Habana: Editorial Caminos. Pp. 319-351.

- Fischman, G. y P. McLaren. 2005. 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): 425-447.
- Flavell, J. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist* 34(10): 906-911.
- Fonseca Terán, C. 2011. *La perpendicular histórica: El sandinismo como corriente política alternativa y el derrumbe de las paralelas históricas en Nicaragua*. Managua: Editorial Hispamer.
- Fonseca, E.M. and W. Frantz. 2014. Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas. *América Latina en Movimiento* 499: 9-15.
- Foster, J.B. 2010. The Age of Monopoly-Finance Capital. *Monthly Review* 61(9): 1-13.
- Fox, J. and L. Haight. 2010. Preface and Synthesis of Research Findings: Farm Subsidy Policy Trends. In: Fox, J. and L. Haight (Eds.), *Subsidizing Inequality: Mexican Corn Policy since NAFTA*. Woodrow Wilson International Center for Scholars. Pp. 5-8.
- Francis, C., Lieblein, G., Gliessman, S., Breland, T. A., Creamer, N., Harwood Salomonsson, L., Helenius, J., Rickerl, D., Salvador, R., Wiedenhoft, M., Simmons, S., Allen, P., Altieri, M., Flora, C. and Poincelot, R. 2003. Agroecology: The ecology of food systems. *Journal of Sustainable Agriculture* 22 (3), 99–118.
- Fraymer, B. 2005. Freire, Alienation, and Contemporary Youth: Toward a Pedagogy of Everyday Life. *Interactions* 1(2): 1-16.
- Freire, P. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. 1973. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing.
- Freire, P. 1987. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. 2005. *Pedagogía del Oprimido* (2ª Edición—1ª Edición 1970). México: Siglo XXI.
- Friedmann, Harriet, and Philip McMichael. 1989. Agriculture and the State System: the Rise and Fall of National Agricultures, 1870 to the Present. *Sociologia Ruralis*, 29(2):93-117.
- Friedmann, Harriet, and Philip McMichael. 1989. Agriculture and the State System: the Rise and Fall of National Agricultures, 1870 to the Present. *Sociologia Ruralis* 29(2):93-117.

- Francis, C., Lieblein, G., Gliessman, S., Breland, T. A., Creamer, N., Harwood Salomonsson, L., Helenius, J., Rickerl, D., Salvador, R., Wiedenhoef, M., Simmons, S., Allen, P., Altieri, M., Flora, C. and Poincelot, R. 2003. Agroecology: The ecology of food systems. *Journal of Sustainable Agriculture* 22 (3), 99–118.
- Fraymer, B. 2005. Freire, Alienation, and Contemporary Youth: Toward a Pedagogy of Everyday Life. *Interactions* 1(2): 1-16.
- Friedman, M. 1982. Preface to Friedman, M. (1962) *Capitalism and Freedom*. Citado de la versión de 2002. Chicago: University of Chicago Press.
- García Linera, A. 2009. *La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares*. Bogotá: Siglo del Hombre y CLACSO.
- Giraldo, O.F. 2014. *Utopías en la era de la supervivencia: una interpretación del buen vivir*. Mexico: Editorial Itaca.
- Giraldo, O.F. 2015. Agroecología y Complejidad. Acoplamiento de la técnica a la organización ecosistémica. *Polis* 14 (41): 277-301.
- Giraldo, O.F. y P.M. Rosset. 2016. La agroecología en una encrucijada: entre la institucionalidad y los movimientos sociales. *Guaju, Matinhos* 2(1): 14-37.
- Giroux, H.A. 1981. *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gliejeses, P. 1991. *Shattered Hope: The Guatemalan Revolution and the United States, 1944-1954*. Princeton: Princeton University Press.
- Gliessman, S. 1998. *Agroecology: Ecological Processes in Sustainable Agriculture*. Boca Ratón: CRC Press.
- Gliessman, 2009. *Agroecology: Ecological Processes in Sustainable Agriculture*. Boca Ratón: CRC Press.
- Gliessman, S. 2013. Agroecology: Growing the Roots of Resistance. *Agroecology and Sustainable Food Systems* 37(1): 19-31.
- Grain, 2009. *The climate crisis is a food crisis. Small farmers can cool the planet. A way out of the mayhem caused by the industrial food system*.
- Gramsci, A. 2011. *The Prison Notebooks*. New York: Columbia University Press.
- Goulet, L., W. Linds, J. Espiskenew, K. Schmidt. 2011. Creating a space for decolonization: health through theatre with Indigenous youths. *Native Studies Review* 20(1): 89-116.

- Guevara, E. 1965. 'El hombre y el socialismo y Cuba'. Ensayo escrito para la revista uruguaya *Marcha* con el título: 'Desde Argel para *Marcha*. La Revolución Cubana hoy.'
- Guevara, E. 2009. *Retos de la transición socialista en Cuba (1961-1965)*. Anthology prepared by María del Carmen Ariet. Havana: Ocean Sur/Centro de Estudios Che Guevara.
- Guevara Hernández, F., N. McCune, L. Rodríguez Larramendi, J. Ovando Cruz. 2012. Popular Education in the Ends and Means of Empowerment: Peasants in Indigenous Mexico. *Forum for Development Studies* 39(2): 257-281.
- Gutierrez, F. Interview with Author. Juigalpa, Nicaragua. 8/9/2015.
- Gutiérrez, F. y D. Prieto. 1999. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Hall S. 1983. Marxism without guarantees. *Marx: A Hundred Years On*. London: Lawrence & Wishart.
- Hall, R., M. Edelman, S. Borrás, I. Scoones, B. White and W. Wolford. 2015. Resistance, acquiescence, or incorporation? An introduction to land grabbing and political reactions 'from below'. *The Journal of Peasant Studies* 42(3-4): 467-488.
- Harnecker, M. 2015. *A World to Build: New Paths toward Twenty-First Century Socialism*. New York: Monthly Review Press.
- Hecht, S. 1999. La evolución del pensamiento agroecológico. En: *Agroecología: Bases científicas para una agricultura sustentable*. Miguel A. Altieri, John G. Farrell, Susanna B. Hecht, Matt Liebman, Fred Magdoff, Richard B. Norgaard, Thomas O. Sikor. 1999. Ed. Editorial Nordan–Comunidad.
- Henderson, C. and J. Casey. 2015. *Scaling up agroecology through market systems: using technology justice to leave no one behind in agriculture*. Rugby, UK: Practical Action Publishing.
- Holt Giménez, E. 2006. *Campesino a Campesino: Voices from Latin America's farmer to farmer movement for sustainable agriculture*. Oakland: Food First Books.
- Holt Giménez, 2016. If Agroecology Is So Great, Why Aren't All Farmers Doing It? Huffington Post, The Blog. 07/08/2016. Recuperado 18/8/2016: [http://www.huffingtonpost.com/eric-holt-gimenez/if-agroecology-is-so-grea\\_b\\_10867084.html](http://www.huffingtonpost.com/eric-holt-gimenez/if-agroecology-is-so-grea_b_10867084.html)
- HRI. 2008. Nicaragua: Living in the Eye of the Storm. *Humanitarian Response Index, 2008*. Accessed on July 19<sup>th</sup>, 2016, <http://daraint.org/wp-content/uploads/2010/10/HRI-2008-Crisis-Report-Nicaragua.pdf>

- IAASTD, 2009. *Agriculture at a Crossroads, Synthesis Report*.
- iPES Food, 2016. *From Uniformity to Diversity. A paradigm shift from industrial agriculture to diversified agroecological systems*. International Panel of Experts on Sustainable Food Systems. June 2016.
- Isgren, E. 2016. No quick fixes: four interacting constraints to advancing agroecology in Uganda. *International Journal of Agricultural Sustainability*, 1-20.
- Jefe Seattle. 1854. "CHIEF SEATTLE'S 1854 ORATION", Versión 1 como apareció en el *Seattle Sunday Star* el día 29 de octubre, 1887, en una columna por el Dr. Henry A. Smith. Recuperado el 21/5/2016: <http://www.halcyon.com/arborhts/chiefsea.html>
- Jeffrey, C. 2011. Geographies of children and youth III: Alchemists of the revolution? *Progress in Human Geography* 37(1): 145-152.
- John-Steiner, V. y H. Mahn. 1996. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist* 31 (3-4): 191-206
- Jungemann, Beate; Guimaraes, N., Francis, M. 2014. Resignificación de la educación rural desde el movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST) de Brasil, estado Paraná: el caso de las escuelas itinerantes *Perfil de Coyuntura Económica* 23: 195-211
- Kapcia, A. 2005. Educational revolution and revolutionary morality in Cuba: the 'New Man', youth and the new 'Battle of Ideas'. *Journal of Moral Education* 34(4): 2005
- Kerssen, Tanya. 2013. *Grabbing Power: The new struggles for land, food and democracy in Northern Honduras*. Oakland: Food First Books.
- Kerssen, Tanya. 2015. Food sovereignty and the quinoa boom: challenges to sustainable re-peasantisation in the southern Altiplano of Bolivia, *Third World Quarterly* 36(3): 489-507.
- Khadse, A., P. Rosset, H. Morales and B. Ferguson. En proceso. Taking agroecology to scale: the Zero Budget Natural Farming peasant movement in Karnataka, India. Aceptado en *The Journal of Peasant Studies*.
- Koral, Claudia. 2007. La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL* 8(22):227-240. Buenos Aires: CLASCO.
- Kremen, C. A.Iles, and C. Bacon. 2012. Diversified Farming Systems: An Agroecological, Systems-based Alternative to Modern Industrial Agriculture. *Ecology and Society* 17(4): 44.

- Kuhn, T. 1975. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J. y E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. 1996. Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture and Activity* 3(3): 149-164.
- León, Irene. 2010. Texto no publicado, preparado para el V Congreso de la CLOC, 12-16 octubre, 2010, Quito, Ecuador.
- León Campos, P. y Mosquera Góngora, J. 2015. Aproximación al modelo agroexportador de Nicaragua y relaciones de género. *Encuentro* 100: 60-70.
- Leontiev, A.N. 1981. The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe.
- Leyva, Xochitl y Speed, Shannon. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor" en Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (Coordinadoras) *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*. Hacia la investigación de colabor. México D.F., CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, pp. 34-59
- Lieblein, G., E. Ostergaard, and C. Francis. 2004. Becoming an Agroecologist through Action Education. *International Journal of Agricultural Sustainability* 2(3): 147-153.
- LVC. 1996. Declaración de Tlaxcala de La Vía Campesina. Recuperado 3/2/2016: <https://viacampesina.org/es/index.php/nuestras-conferencias-mainmenu-28/2-tlaxcala-1996-mainmenu-48>
- LVC. 2007. Declaración de Nyélélé de La Vía Campesina. Recuperado 14/8/2016: <https://nyeleni.org/spip.php?article291>
- LVC. 2013. Llamamiento de Yakarta. Declaración de la VI Conferencia de la Vía Campesina. Junio 2013, Yakarta, Indonesia.
- LVC. 2015. *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.
- LVC. 2016. International Conference of Agrarian Reform: Marabá Declaration. April 2016. Available at: <http://viacampesina.org/en/index.php/actions-and-events-mainmenu-26/17-april--day-of-peasants-struggle-mainmenu-33/2041-international-conference-of-agrarian-reform-declaration-of-maraba1> [Accessed 29 May 2016]



- Machín Sosa, B., Roque Jaime, A.M.; Ávila Lozano, D., Rosset, P. 2010. *Revolución Agroecológica: el Movimiento Campesino a Campesino de la ANAP en Cuba*. La Habana: Asociación Nacional de Agricultores Pequeños y La Vía Campesina.
- Makarenko, A. 1955. *The Road to Life: An Epic of Education* (original title: Pedagogical Poem). Moscow: Foreign Languages Publishing House.
- Mannheim, K. 1936. *Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Primera edición en alemán. Citado de la edición en español, 1987. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mannheim, K. 1952. The Problem of Generations. En: Mannheim, K. *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: RKP (originalmente publicado en 1923).
- Marcuse, H. 1964. *One dimensional man*. Boston: Beacon Press.
- Marin, J.O.B. 2009. Juventud rural: una invención del capitalismo industrial. *Estudios Sociológicos* 27(80): 619-653.
- Martí, J. 1884. Trabajo Manual en Las Escuelas. Artículo publicado en la revista *La América* febrero 1884. Republicado en Martí, J., (2011), *Ideario Pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Martí, J. 2011. *Ideario Pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Martínez Torres, M.E. y Peter Rosset. 2010. La Vía Campesina: the birth and evolution of a transnational social movement. *The Journal of Peasant Studies* 37(1): 149-175.
- Martínez Torres, M.E. y Peter Rosset. 2014. Diálogo de Saberes in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. *The Journal of Peasant Studies* 41(6): 979-997.
- Marx, K. (1867) 1976. *Capital: A Critique of Political Economy, Volume I*. New York: Vintage.
- McCune, N., 2014. Peasant to peasant: The social movement form of agroecology. *Farming Matters -AgriCultures Network*. Recuperado 12/8/2016: [www.agriculturesnetwork.org/magazines/global/resilience-faces/peasantto-peasant](http://www.agriculturesnetwork.org/magazines/global/resilience-faces/peasantto-peasant).
- McCune, N., J. Reardon y P. Rosset. 2014. Agroecological formación in rural social movements. *Radical Teacher* 98: 31-37.
- McCune, N., P. Rosset, T. Cruz, A. Sandíval and H. Morales. In press. Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. *The Journal of Peasant Studies*.



- McMichael, P. 2005. Global development and the corporate food regime. En: Buttel, F. and P. McMichael (Eds.), *Research in Rural Sociology of Global Development, Vol. 11*. Pp. 265-299.
- McMichael, P. 2008. Peasants make their own history, but not just as they please. . . *Journal of Agrarian Change*, 8(2&3): 205–28.
- McMichael, P. 2009. A food regime genealogy. *The Journal of Peasant Studies* 36(1): 139-169
- Meek, D. 2011. Propaganda, collective participation and the ‘war of position’ in the Brazilian Landless Workers’ Movement. *Studies in the Education of Adults* 43(2): 164-180
- Meek, D. 2014. Agroecology and Radical Grassroots Movements’ Evolving Moral Economies. *Environment and Society: Advances in Research*: 47-65.
- Meek, D. 2015. Learning as territoriality: the political ecology of education in the Brazilian landless workers’ movement. *The Journal of Peasant Studies* 40(2): 1-22.
- Meek, D. y R. Tarlau. 2016. Critical Food Systems Education (CFSE): Educating for Food Sovereignty. *Agroecology and Sustainable Food Systems* 40(3): 237-260.
- Méndez, V.E., C. Bacon, and R. Cohen. 2013. Agroecology as a Transdisciplinary, Participatory and Action-Oriented Approach. *Agroecology and Sustainable Food Systems* 37(1): 3-18.
- Meiksins Wood, E. 1998. The Agrarian Origins of Capitalism. *Monthly Review* 50(3). Recuperado 19/8/2016: <http://monthlyreview.org/1998/07/01/the-agrarian-origins-of-capitalism/>
- Mészáros, I. 2008. *The Challenge and Burden of Historical Time: Socialism in the Twenty-First Century*. New York: Monthly Review Press.
- Montenegro, M. 2014. A lighthouse for urban agriculture: university, community and redefining expertise in the food system. *Gastronomica: The Journal of Critical Food Studies*, Vol. 14(1).
- Montenegro, M. y A. Iles. 2016. Toward thick legitimacy: creating a web of legitimacy for agroecology. *Elementa*: 1-24.
- Moore, J. 2010. The End of the Road? Agricultural Revolutions in the Capitalist World-Ecology, 1450-2010. *Journal of Agrarian Change* 10(3): 389-413.
- Morris, K., V.E. Méndez, M. Olsen. 2013. ‘Los meses flacos’: seasonal food insecurity in a Salvadoran organic coffee cooperative. *The Journal of Peasant Studies* 40(2): 423-446.
- Moyo, Sam, Praveen Jha y Paris Yeros. 2013. The classical agrarian question: Myth, reality, and relevance today. *Agrarian South: Journal of Political Economy* 2(1): 93-119.

- Nicholls, C., M.A. Altieri and L. Vásquez. 2016. Agroecology: Principles for the Conversion and Redesign of Farming Systems. *Journal of Ecosystem and Ecography* S5: 10.
- Núñez Hurtado, C. 2005. Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio* 2005(1): 3-14.
- Núñez Soto, O. 1987. *Transición y lucha de clases en Nicaragua 1979-1986*. México: siglo veintiuno.
- Núñez Soto, O. 1995. *La Economía Popular, Asociativa y Autogestionaria*. Managua: CIPRES.
- Núñez Soto, O. 2015a. *Sandinismo y Socialismo*. Managua: Fondo Cultural Darío y Sandino.
- Núñez Soto, O. 2015b. *El Metabolismo del Mercado*. Managua: anamá Ediciones.
- Papa Francisco. 2016. Que los pequeños productores reciban una remuneración justa. Intenciones de oración del Papa de abril de 2016. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DgozZ2-3NhE>
- Parmentier. S. 2014. *Scaling-up agroecological approaches: what, why and how?* Discussion Paper, Oxfam Solidariteit.
- Parsons, T. 1959. The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review* 29(4).
- Patel, Raj. 2010. What does food sovereignty look like? Capítulo en: Wittman, H., A.A. Desmarais y N. Wiebe (Eds.), *Food Sovereignty: Reconnecting food, nature and community*. Nova Scotia, Oakland y Cape Town: Fernwood Publishing, Food First y Pambazuka Press. Pp. 186-196.
- Patel, R. 2013. The Long Green Revolution. *The Journal of Peasant Studies* 40(1): 1-63.
- Pea, R. 2004. The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education and Human Activity. *The Journal of the Learning Sciences* 13(3): 423-451.
- Pérez, R.A. 2009. *El constructivismo en espacios educativos*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Piaget, J. 1977. The Role of Action in the Development of Thinking. En: Overton, et al. (Eds.), *Knowledge and Development*. New York: Plenum Press. Pp. 17-42.
- Pilcher, J. 1994. Mannheim's sociology of generations: an undervalued legacy. *BJS* 45(3): 481-495.
- Pistrak, M.M. 2011. *Fundamentos da escola do trabalho*. Sao Paulo: Expressao Popular.

- Plummer, Dawn. 2013. Formação: A Key Concept to Understand MST success. *CUSLAR Newsletter* 39(1): 4.
- Pulgarán Ramos, Anay. 2011. 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* 3(29): 1-9.
- Quiroga Romero, Ernesto. 1995. De Darwin a Skinner: Génesis histórico de la psicología del aprendizaje y el condicionamiento operante. *Psicothema* 7(3): 543-556.
- Ramachandran, V.K. y Madhura Swaminathan. 2003. Introduction, *Agrarian Studies: Essays on Agrarian Relations in Less-Developed Countries*. London: Zed Books.
- Rasmussen, D. 2005. Cease to do evil, then learn to do good . . . (A pedagogy for the oppressor). En: C. A. Bowers y F. Apffel-Marglin (Eds.), *Rethinking Freire: Globalization and the environmental crisis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Pp. 115-131.
- Red Alforja. 2008. *Escuela Mesoamericana: Cosechando un Mundo Mejor. Módulo 1: Experiencias de resistencias y horizonte político de los movimientos*. Tegucigalpa, Junio 2008. 50 pp.
- Rivera Cusicanqui, S.; Domingues, J.; Escobar, A. y Leff, E. 2016. Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, 14. Recuperado de: [www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09](http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09)
- Rocheleau, D. 1991. Gender, Ecology, and the Science of Survival: Stories and Lessons from Kenya. *Agriculture and Human Values* (Winter-Spring 1991): 156-165.
- Rogoff, B. 1994. Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture and Activity* 1(4): 209-229.
- Rojas, P. 2014. Ex-chancellor of Honduras. Personal communication, 11/14/2014.
- Román, R. and M. Sánchez. 2015. La Agroecología: Puntal de la Soberanía Alimentaria. *América Latina en Movimiento* 502, 19/3/2015.
- Rosenblum, M., and I. Ball. 2016. Trends in Unaccompanied Child and Family Migration from Central America. MPI Factsheet. Migration Policy Institute: Washington D.C.
- Rosenthal, G. 1993. Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. En: Josselson, R. y Lieblich, A. (Eds.) *The narrative study of lives*. Newbury Park, California: Sage Publications. Pp. 59-91.

- Rosset, P. 2003. Food Sovereignty: Global Rallying Cry of Farmer Movements. *Food First Backgrounder* 9(4): 1-4.
- Rosset, P.M. 2006. Moving forward: agrarian reform as part of food sovereignty. En: P. Rosset, R. Patel and M. Courville, eds. *Promised land: competing visions of agrarian reform*. Oakland, CA: Food First Books, pp. 301–21.
- Rosset, P. 2013. 'The Agroecological Schools of La Vía Campesina.' Video-conference recording during the 2013 LVC Course on the Peasant-to-Peasant Method, ANAP 'Niceto Pérez' National Training Center, Artemisa, Cuba. Accessed on July 26th, 2016 at <http://agroecologia.espora.org/>.
- Rosset, P.M. 2015a. Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina. *Ciência & Tecnologia Social*, 2(1): 4-13.
- Rosset, P.M. 2015b. Social organization and process in bringing agroecology to scale. En: Food and Agriculture Organization (FAO) of the United Nations, *Agroecology for Food Security and Nutrition*. Rome: FAO.
- Rosset, P.M., B. Machín Sosa, A.M. Roque Jaime y D.R. Ávila Lozano. 2011. 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* 38(1): 161-191.
- Rosset, P. y M.E. Martínez Torres. 2012a. Rural social movements and agroecology: context, theory and process. *Ecology and Society* 17(3): 17.
- Rosset P.M. y M.E. Martínez Torres. 2012b. 'La Via Campesina and Agroecology', *La Via Campesina's Open Book: Celebrating 20 Years of Struggle and Hope*.
- Rosset P.M. y M.E. Martínez Torres, 2013. 'Rural Social Movements and Diálogo de Saberes: Territories, Food Sovereignty, and Agroecology', Conference Paper #4, *Food Sovereignty: A Critical Dialogue, International Conference Yale University September 14-15, 2013, The Journal of Peasant Studies*.
- Rothman, L. 2012. A cultural history of mansplaining. *The Atlantic*. 1 noviembre, 2012. Recuperado: <http://www.theatlantic.com/sexes/archive/2012/11/a-cultural-history-of-mansplaining/264380/>
- Roy, Arundhati. 2003. *War Talk*. Cambridge: South End Press.

- Saldívar Moreno, A. 2012. *Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid.
- Santana, O. Interview with Author. 3/15/2014. El Crucero, Nicaragua.
- Santos, B. de S. 2000. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Spain: Editorial Desclée de Brouwer.
- Santos, B. de Souza. 2009. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Santos, B. de Souza. 2016. La izquierda del futuro: una sociología de emergencias. *La Jornada*. Recuperado 2 February 2016: [www.jornada.unam.mx/2016/01/06/opinion/014a1pol](http://www.jornada.unam.mx/2016/01/06/opinion/014a1pol)
- Saul, J. 1986. The Role of Ideology in the Transition to Socialism. En: Fagen, R., C.D. Deere, y J.L. Coraggio (Eds.), *Transition and Development: Problems of Third World Socialism*. Nueva York: MR/CENSA. Pp. 212-230.
- Schoenhals, L. 1964. Mexico Experiments in Rural and Primary Education: 1921-1930. *The Hispanic American Historical Review* 44(1): 22-43.
- Scocuglia, A.C. 2012. La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire. En: Alejandro, M., M.I. Romero y J.R. Vidal (Comp.), *¿Qué es la Educación Popular?* La Habana: Editorial Caminos. Pp. 53-84.
- Sevilla Guzmán, E. 2013. 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.
- Sevilla Guzman, E. and G. Woodgate. 2013. Agroecology: Foundations in Agrarian Social Thought and Sociological Theory. *Agroecology and Sustainable Food Systems* 37(1):32-44.
- Shiva, V. 1992. *The violence of the Green Revolution: Third World agriculture, ecology and politics*. New York: Zed Books.
- Siddhartha. 2005. From conscientization to interbeing: A personal journey. En: C. A. Bowers y F. Apffel-Marglin (Eds.), *Rethinking Freire: Globalization and the environmental crisis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Pp. 83-100.
- Snipstal, B. 2015. Repeasantization, agroecology, and the tactics of food sovereignty. *Canadian Food Studies* 2(2): 164-173.

- Stronzake, 2013. Movimientos sociales, formación política y agroecología. *América Latina en Movimiento* 487(June 2013): 27-29.
- Tapia Montaner, Ernesto. 1984. Capacitación política y formación de cuadros. *Nueva Sociedad* 74: 35-42.
- Tarlau, R. 2013. Soviets in the countryside: The MST's re-making of socialist educational practices in Brazil. *Logics of Socialist Education – Explorations of Educational Purpose* 24.
- Tébar, L. 2009. *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Toledo, 2011. Agroecología en América Latina: Tres revoluciones, una misma transformación. *Agroecología* 6: 37-46.
- Toná, N. 2009. O Diálogo de Saberes, na Promoção da Agroecologia na Base dos Movimentos Sociais Populares. *Revista Brasileira de Agroecologia*, 4(2), 3322–5.
- Torrez, F. 2006. Vía Campesina in Latin America will form an agroecological contingent [online]. Available from: <http://viacampesina.org/en/index.php/news-from-the-regions-mainmenu-29/184-vcampesina-in-latin-america-will-form-an-agro-ecological-contingent> [Accessed 20 September 2013].
- Torrez, F. 2014. 'Escuelas agroecológicas de CLOC-LVC'. Presentación desarrollada durante reunión de debates acerca de experiencias contemporáneas en América de Sur y Central y en el Caribe, hacia la creación de la Escuela de Formación Campesina 'Lorenzo Zelaya' en Honduras. 8 octubre, 2014.
- Turniawan, M.L. 2015. Constructing a Counter-Discourse: Agroecological Formação at the MST's Milton Santos School. Dissertations ALL. Paper 286.
- Van der Ploeg, J.D. 2008. *The new peasantries: struggles for autonomy and sustainability in an area of empire and globalization*. Sterling: Earthscan.
- Van der Ploeg, J.D. 2011. The drivers of change: the role of peasants in the creation of an agro-ecological agriculture. *Agroecología* 6: 47-54.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wezel A., S. Bellon, T. Doré, C. Francis, D. Vallod, C. David. 2009. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development* 29, INRA, EDP Sciences, 503-515

- White, B. 2012. Agriculture and the Generation Problem: Rural youth, employment and the future of farming. *IDS Bulletin* 43(6): 9-19.
- Wiesenfeld, E. 2001. *La autoconstrucción. Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Wilson, B. 2013. Breaking the chains: coffee, crisis, and farmworker struggle in Nicaragua. *Environment and Planning* 45: 2592-2609.
- Wilson, B. 2015. Reclaiming the worker's property: control grabbing, farmworkers, and the Las Tunas Accords in Nicaragua. *Journal of Peasant Studies* 42(3-4):747-763.
- Wittman, H. 2010. Reconnecting Agriculture and the Environment: Food Sovereignty and the Agrarian Basis of Ecological Citizenship. In: Wittman, Desmarais and Wiebe (Eds.), *Food Sovereignty: Reconnecting Food, Nature and Community*. Food First: Oakland.
- Wolf, E. 1969. *Peasant wars of the twentieth century*. New York: Harper and Row.
- Wolford, 2010. *This Land Is Ours Now: Social Mobilizations and the Meanings of Land in Brazil*. Durham and London: Duke University Press.

## Notas

---

<sup>i</sup> Traducción mía. Texto original en inglés: "There is no development, no social struggle, no social contradictions which proceed exclusively according to the will of men and women. We come into struggles, to forms of life, which operate on a given terrain. In part, what we do and how far we can go are inscribed in the historical constraints of the given terrain on which we operate. We are unlikely to be able to find 22nd century solutions to 20<sup>th</sup> century problems. We are given in the determinancy of things. History sets the terrain, it establishes the parameters, within which struggle and survival take place. It gives us the objective determinants of forms of social struggle and it constrains bitterly, sometimes deeply, sometimes it woundingly constrains the possibilities of constructing new forms of life."

<sup>ii</sup> Traducción mía. Texto traducido del Duwamish al inglés: "A few more moons, a few more winters, and not one of the descendants of the mighty hosts that once moved over this broad land or lived in happy homes, protected by the Great Spirit, will remain to mourn over the graves of a people once more powerful and hopeful than yours. But why should I mourn at the untimely fate of my people? Tribe follows tribe, and nation follows nation, like the waves of the sea. It is the order of nature, and regret is useless. Your time of decay may be distant, but it will surely come, for even the White Man whose God walked and talked with him as friend to friend, cannot be exempt from the common destiny. We may be brothers after all. We will see."

<sup>iii</sup> Traducción mía. Texto original en inglés: "Only a crisis - actual or perceived - produces real change. When that crisis occurs, the actions that are taken depend on the ideas that are lying around. That, I believe, is our basic function: to develop alternatives to existing policies, to keep them alive and available until the politically impossible becomes the politically inevitable."



---

## FOTOS

Pg. 147. La ocupación de la finca-escuela en Santo Tomás, Chontales, Nicaragua. Marzo 2015. Foto: Sandrine Alonso

Pg. 148. Una reunión del Colectivo Comandante Tomás Borge. Escuela Agroecológica del Norte 'Rodolfo Sánchez Bustos', Santa Emilia, Matagalpa, Nicaragua. Sin fecha, 2014. Foto: Nils McCune

Pg. 150. Educandos guatemalteco y salvadoreña leyendo en un curso sobre Soberanía Alimentaria. Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán', Ticuantepe, Nicaragua. Junio 2014. Foto: Nils McCune

Pg. 155. Jóvenes educandas en la Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán', Ticuantepe, Nicaragua. Agosto 2015. Foto: Nils McCune

Pg. 158. Práctica de microorganismos de montaña en la Cooperativa Gloria Quinenilla, Santa Julia, El Crucero, Nicaragua. Noviembre, 2014. Foto: Nils McCune

Pg. 159. Intercambio con productor de leche. Taller de sistemas silvopastoriles, Escuela Agroecológica del Norte 'Rodolfo Sánchez Bustos', Santa Emilia, Matagalpa, Nicaragua. Noviembre 2013. Foto: Nils McCune

Pg. 162. Educandas de Nicaragua y Guatemala en la Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán', Ticuantepe, Nicaragua. Abril 2016. Foto: Nils McCune

Pg. 164. Joven descansando durante la construcción de un quiosco de guardia. De la ocupación de la finca-escuela en Santo Tomás, Chontales, Nicaragua. Febrero 2015. Foto: Sandrine Alonso



---

## ANEXO 1

### **Entrevistas Biográficas Semi-Estructuradas para Cuadros: Trayectorias y transiciones**

#### **Experiencia antes de ser cuadro/líder/militante**

¿Cómo aprendió usted sobre la problemática del campo?

¿Qué hacían sus padres? ¿Dónde vivían en aquel entonces? ¿Cuáles recuerdos le llaman la atención por dejar una idea de lo que iba a ser eventualmente?

¿Cuáles son sus primeros recuerdos del trabajo? ¿Cómo se sentía?

¿Cuándo ha trabajado para un salario? ¿Cómo fue?

¿Cuándo ha tenido responsabilidades ante su comunidad o una organización? ¿Qué hizo? ¿Cómo se sintió?

¿Cuáles han sido sus experiencias con la escuela y la educación formal?

¿Qué tipo de acceso a educación ha tenido durante su vida? ¿Qué ha significado para usted tener acceso a la educación?

¿En qué trabajaba antes? ¿Qué hizo? ¿Cómo se sentía?

¿Cómo fue su vida antes de ser militante del movimiento campesino?

¿Cómo fueron sus actitudes antes de ser promotor? ¿Sus creencias políticas? ¿Su imagen de sí mismo/sí misma? ¿Cómo se sentía con sus opciones en la vida?

#### **Motivaciones para transformarse en cuadro/líder/militante**

¿Cómo decidió ser militante? ¿Qué pasó? ¿Cómo fue? ¿Qué hizo? ¿Por qué? ¿Cómo se sintió?

¿Cómo había sabido del movimiento campesino/indígena/rural? ¿Cuál fue su impresión inicial de la organización?

¿Qué fue lo que lo motivó de formarse como cuadro?

¿Qué ha significado para usted convertirse en cuadro? ¿Para su familia?

¿Qué conflictos le ha generado ser cuadro?

¿Cuáles han sido los costos? ¿Las ventajas?

¿Qué conflictos se generaron al interno del individuo? ¿En la familia? ¿En la comunidad?

¿Qué ha aprendido a lo largo de su trayectoria como cuadro?

¿Cuáles son los problemas más difíciles que ha tenido que enfrentar?

---

¿Ha tenido períodos de no ser cuadro/militante? ¿Qué hacía en esos períodos? ¿Cómo se sentía?

### **Cambios a nivel del compromiso**

Como cuadro/militante, ¿cuál es su compromiso más importante? ¿Y después? ¿Como joven? ¿Como ser humano?

Como cuadro, ¿cuáles son sus responsabilidades principales? ¿Como persona?

¿Qué papel tiene usted en el movimiento campesino? ¿Cómo entiende las relaciones entre los distintos actores del movimiento?

¿Por dónde tiene que trabajar más o mejor el movimiento?

¿Cómo ha sido su relación con los/las compañeros/as? ¿los/las formadores? ¿la organización? ¿los cuadros? ¿los técnicos? ¿los/académicos como yo?

¿Bajo qué circunstancias dejaría de ser cuadro/militante?

---

## ANEXO 2

### **Entrevistas Biográficas Semi-Estructuradas para Promotores: Trayectorias y transiciones**

#### **Experiencia antes de ser promotor**

¿Cómo aprendió usted a trabajar en el campo?

¿Qué hacían sus padres? ¿Dónde vivían en aquel entonces?

¿Cuáles son sus primeros recuerdos del trabajo en el campo? ¿Cómo se sentía?

¿Cuándo ha trabajado como jornalero u obrero agrícola? ¿Cómo fue?

¿Qué tipo de acceso a la tierra ha tenido durante su vida? ¿Qué ha significado para usted tener acceso a la tierra?

¿Qué cultivos producían antes? ¿Con qué semillas? ¿Aplicaba productos químicos?

¿Ha tenido períodos de no ser productor agrícola? ¿Qué hacía en esos períodos?

¿Cómo fue su producción antes de ser promotor?

#### **Motivaciones para transformarse en promotor**

¿Cómo decidió ser promotor? ¿Qué pasó? ¿Cómo fue? ¿Qué hizo? ¿Por qué? ¿Cómo se sintió?

¿Cómo había sabido de campesino-a-campesino? ¿Cuál fue su impresión inicial de campesino-a-campesino?

¿Qué fue lo que lo motivó de lanzarse como promotor?

¿Qué ha significado para usted convertirse en promotor? ¿Para su familia?

¿Qué conflictos le ha generado ser promotor?

¿Cuáles han sido los costos? ¿Las ventajas?

¿Qué ha aprendido a lo largo de su trayectoria como promotor?

¿Cuáles son los problemas más difíciles que ha tenido que enfrentar?

#### **Cambios a nivel del compromiso**

Como promotor, ¿cuál es su compromiso más importante? ¿Y después? ¿Como agricultor? ¿Como ser humano?

Como promotor, ¿cuáles son sus responsabilidades principales?

¿Qué papel tiene usted en el movimiento campesino? ¿Cómo entiende las relaciones entre los distintos actores del movimiento?

---

¿Por dónde tiene que trabajar más el movimiento?

¿Cómo ha sido su relación con los/las facilitadores? ¿los/las coordinadores? ¿la cooperativa? ¿los cuadros? ¿los técnicos? ¿los/académicos como yo?

¿Bajo qué circunstancias dejaría de ser promotor agroecológico?