

Agroecología: de la práctica a la teoría

Experiencias de educación superior impulsadas por movimientos populares rurales en Argentina



*María de la Paz Acosta, Mara Duer,
Sebastián Levalle y Tomás Palmisano**

Resumen

En este artículo exploramos el desarrollo de la educación superior en agroecología dentro de los movimientos populares rurales de la Argentina. El trabajo sistematiza reflexiones producidas en un Proyecto de Investigación y Transferencia Social de la Universidad Nacional de José C. Paz. Dicho proyecto buscó construir una propuesta de formación campesina agroecológica en diálogo con el área de Educación de la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT).

* María de la Paz Acosta (CONICET - IIGG-UBA) es Lic. en Sociología, doctoranda en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y becaria del CONICET. Miembro del Grupo de Estudios Rurales y el Grupo de Estudios de los Movimientos Sociales de América Latina (GER-GEMSAL) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Mara Duer (UBA - UNPAZ) es Dra. en Política y Estudios Internacionales por la Universidad de Warwick, Mg. en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos por la Universidad Cristiana de Tokio y Lic. en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integrante del Instituto de Estudios en Contextos de Desigualdades (IESCODE) en la Universidad Nacional de José C. Paz y del Instituto de Geografía-Grupo de Estudios Geografías Emergentes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Sebastián Levalle (CONICET - UBA - UNPAZ) es Dr. en Antropología, Mg. en Estudios Sociales Latinoamericanos y Lic. en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador asistente del CONICET, integrante del Instituto de Estudios en Contextos de Desigualdades (IESCODE), en la Universidad Nacional de José C. Paz, y del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC), en la UBA.

Tomás Palmisano (CONICET - IIGG, UBA) es Dr. en Ciencias Sociales, Mg. en Investigación en Ciencias Sociales y Lic. en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Investigador Asistente del CONICET y miembro del GER-GEMSAL en el IIGG de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Desde nuestro rol como miembros/as académicos/as del proyecto de investigación asumimos la tarea de relevar los formatos en los cuales se enmarcan las ofertas educativas agroecológicas para evaluar opciones que les dieran mayor lugar a los conocimientos de las familias campesinas y a los objetivos político-pedagógicos de la organización. En base a este relevamiento, el área educativa de la UTT decidió diseñar una diplomatura en agroecología.

Este relevamiento permitió identificar una amplia variedad de experiencias desplegadas por todo el territorio nacional. Nos interesa comprender por qué, en cierto momento histórico, diversos actores buscaron construir una propuesta formal para transmitir conocimientos que tradicionalmente se han recreado en la práctica. Sostenemos que la apuesta por la institucionalización educativa de la agroecología por parte de los movimientos populares rurales debe comprenderse en el marco de la lucha contra el agronegocio. A su vez, argumentamos que este proceso da cuenta de una disputa epistemológica que enfrenta los conocimientos científicos de la Revolución Verde con conocimientos forjados por científicos y movimientos populares que buscan otras alternativas productivas.

Palabras clave

agriculturas alternativas - educación campesina - movimientos sociales

Introducción

El presente artículo aborda el problema de la educación agroecológica dentro de los movimientos populares rurales y tiene como objetivo político-científico sistematizar los materiales y reflexiones realizadas en el proceso de construir una propuesta de formación campesina agroecológica en diálogo con el área de Educación de la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT). Este trabajo se enmarcó en un Proyecto de Investigación y Transferencia Social de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) llevado adelante entre 2022 y 2024.¹ Básicamente, este buscó combinar los conocimientos campesinos con los académicos para construir una propuesta educativa de nivel superior desde el enfoque de la educación popular, que cobije a los sujetos campesinos con sus propias experiencias y que colabore en la construcción de alternativas productivas al agronegocio por medio de la agroecología. Desde nuestro rol como miembros/as académicos/as del proyecto de investigación, asumimos la tarea de recopilar y sistematizar los saberes y formatos educativos disponibles a fin de facilitar su articulación con los conocimientos propios de las familias campesinas y los objetivos político-pedagógicos de la organización.

La UTT es una organización nacional de familias campesinas y pequeños/as productores/as con presencia en 15 provincias de todo el país. Uno de sus objetivos es la construcción de una alternativa socio-productiva al modelo del agronegocio desplegado en nuestro país en las últimas tres décadas.

¹ El proyecto llevaba por título: "Semillas de la Soberanía Alimentaria y Educativa: construyendo una propuesta de Universidad Campesina Agroecológica para la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) dentro de la Colonia '20 de Abril/Darío Santillán' (Jáuregui, Luján)".

Como proponen Giarracca y Teubal (2008, 2013), el agronegocio es la expresión rural del modelo civilizatorio neoliberal y se define por la preponderancia del mercado y la demanda global en la determinación del cultivo o ganado producido por cada país; la financiarización de la producción agropecuaria; la incorporación continua de “tecnología de punta”; la creciente concentración y centralización del capital y la tierra; la menor demanda de trabajo por hectárea; el despliegue de procesos de exclusión y arrinconamiento sobre otras formas de habitar los espacios agrarios; la reducción de la agrobiodiversidad; la intensificación de los impactos socioambientales negativos de la producción agropecuaria; entre otras características (Palmisano, 2019).

Los movimientos populares rurales como la UTT disputan el modelo del agronegocio mediante la producción agroecológica y el desarrollo de un conjunto de políticas colectivas que se alejan de la racionalidad empresarial. Del mismo modo que otros movimientos campesinos latinoamericanos, la organización asumió a la agroecología como formato productivo principal en sus horizontes programáticos y emancipatorios dentro del paradigma de la Soberanía Alimentaria. La agroecología implica rescatar los conocimientos campesinos e indígenas de producción de alimentos y combinarlos con los conocimientos críticos de la agronomía académica. Se basa en el uso de insumos bio-ecológicos –sin agrotóxicos ni fertilizantes de origen industrial–, la pequeña y mediana escala productiva, la comercialización en mercados de cercanía y un horizonte emancipatorio que cuestiona la lógica de explotación de la fuerza de trabajo y de la naturaleza, que se suplanta por una lógica de reciprocidad y solidaridad, tanto entre productores como con la propia naturaleza (Altieri, 2009; García Guerreiro y Wahren, 2016; Sarandón y Flores, 2014; Sevilla Guzmán, 2006; Wahren, 2020).

En los últimos años, han emergido en nuestro país varias experiencias de producción agroecológica. El renovado impulso por la agroecología se deriva, por un lado, de la presión que diferentes organizaciones aliadas a sectores críticos desarrollaron frente al sistema agroalimentario actual y, por el otro, al incremento de la conflictividad social que se desprende de las consecuencias ambientales y sobre la salud humana por parte del modelo de agronegocios. A su vez, el interés que genera entre los consumidores la búsqueda de alimentos “libres de venenos” presiona en favor de la institucionalización y de la consolidación en la agenda pública de las iniciativas agroecológicas (Pérez, 2023).

La expansión de la agroecología ha dado lugar a procesos de enseñanza-aprendizaje, algunos de ellos impulsados por movimientos populares rurales. En el caso de la UTT, en algunas provincias funcionan experiencias educativas de distintos niveles, muchas de ellas con una orientación agroecológica y con un enfoque pedagógico basado en la educación popular (Prada, 2021; Sammartino, Caimmi y Figueroa, 2022).² Sin embargo, no existen opciones de educación superior que permitan continuar las trayectorias educativas de los/las campesinos/as.

2 En la primera etapa de nuestro proyecto de investigación y transferencia social, el área de educación de la UTT nos propuso trabajar juntos para fortalecer estas experiencias educativas de nivel medio. Con ese objetivo, elaboramos, primero, un instrumento para llevar a cabo un diagnóstico de necesidades educativas a nivel nacional y, luego, colaboramos en la redacción de un cuadernillo de formación docente sobre el modelo productivo hegemónico y las alternativas construidas desde el movimiento campesino argentino.

Quienes se han formado en las escuelas de las bases de la UTT e intentan ingresar al sistema universitario suelen encontrar un conjunto de obstáculos, tales como los usos legítimos del lenguaje, las diferencias en términos de capital cultural, la extrañeza de la vida universitaria, las jerarquías implícitas, entre otros. Pero a estos factores, comunes al conjunto de los sectores populares, se suma la discriminación e invisibilización histórica que los sujetos rurales han sufrido en las instituciones educativas oficiales y la sistemática negación de sus conocimientos cotidianos y ancestrales. Por otra parte, las ofertas académicas disponibles en el sistema universitario nacional se enmarcan en los paradigmas hegemónicos de la agronomía, precisamente aquellos contra los que la UTT enfoca sus acciones de resistencia.

Las propuestas educativas que buscan construir los movimientos populares rurales como la UTT no se orientan al aprendizaje individual de ciertas habilidades, sino que pretenden construir un proceso de autoafirmación en el territorio que conlleva la legitimación de conocimientos ignorados o combatidos por la educación oficial. Siguiendo a Torres Carrillo (2016), entendemos a la educación como “las prácticas sociales intencionalmente encaminadas a formar sujetos a través de la transmisión de unos valores, conocimientos y habilidades coherentes con la concepción del mundo de quienes las agencian” (38). Desde esta perspectiva, la educación no es ajena a los intereses y a las luchas sociales. La pedagogía, por su parte, refiere a la tematización sobre los sentidos, las intencionalidades, los ámbitos, los sujetos y los contenidos educativos. Dado que en todas las sociedades existen saberes subalternizados, como los conocimientos campesinos, también la pedagogía participa de los conflictos sociales. La dimensión pedagógica de los movimientos populares conforma un modo de habitar el territorio y una forma de construir soberanía.

Cuando comenzamos nuestro proyecto, los/as miembros/as del equipo educativo de la UTT –con quienes llevamos adelante el proceso de trabajo– tenían intenciones de construir una universidad que permitiera continuar y profundizar las trayectorias educativas de los/las campesinos/as y que se enlazara con los horizontes programáticos de la organización. Se trataba de construir una universidad por, para y del movimiento campesino argentino que se sostuviera alrededor de tres ejes fundamentales: agroecología, educación popular y conocimientos ancestrales campesinos e indígenas. La propuesta se proyectó inicialmente en la Colonia “20 de abril/Darío Santillán”, en el partido de Luján de la provincia de Buenos Aires. Esta colonia de abastecimiento urbano –una de las seis que la UTT desarrolla a nivel nacional– conforma la mayor unidad agroecológica del conurbano bonaerense. Está integrada por 40 familias campesinas que comparten un proyecto productivo en un predio de 84 hectáreas, y cuenta con una escuela primaria de adultos y un colegio secundario público con orientación agroecológica.

Fuimos comprendiendo, con el transcurso del proyecto, que en nuestro país resultaba particularmente difícil construir una propuesta de universidad campesina con las características que buscaba la UTT. Por eso, luego de varias conversaciones, el área educativa de la organización nos propuso colaborar en la construcción de una diplomatura en agroecología. Desde entonces, una parte de nuestro equipo se dedicó a relevar la oferta de distintas tecnicaturas, diplomaturas, “escuelas”, licenciaturas, cátedras, entre otras, que centraran sus contenidos en la agroecología. Así, identificamos una amplia variedad educativa desplegada por todo el territorio nacional. Pudimos relevar alrededor de 40 propuestas educativas de las

cuales seleccionamos 14 que se ajustan a una propuesta de diplomatura y que cumplen con ciertos requisitos pertinentes para la población e intereses de la UTT: gratuidad, modalidad de cursada, carga horaria, tipo de docentes, tipo de currículum, entre otros. En el relevamiento, desarrollamos un mapa preliminar que dio cuenta de la distribución espacial de dicha oferta y las categorizamos según tipo de programa, costos, duración, modalidad, alianzas con organizaciones sociales y requisitos, entre otras variables.

En el marco del mencionado proyecto, comprendimos que la institucionalización educativa conforma otra dimensión del avance de la agroecología. Entonces, nos preguntamos: ¿cómo se organiza dicha institucionalización?, ¿quiénes la llevan adelante?, ¿cuál es la población que hace uso de la oferta? Más específicamente, y a modo de análisis, nos interesa comprender por qué, en cierto momento histórico, diversos actores se interesaron en construir una propuesta formal para transmitir conocimientos que en buena medida se recrean en la práctica. Para abordar estos interrogantes, nos proponemos indagar en los aportes de la institucionalización de la agroecología, y analizar las tensiones y complejidades que estas experiencias presentan en el contexto de los movimientos populares rurales. Al analizar la interrelación entre la institucionalización educativa de la agroecología y la educación en los movimientos populares rurales, consideramos a la agroecología en sus tres sentidos: como movimiento, ciencia y práctica (Wezel et al, 2009). La formalización educativa en este contexto de relación co-constituyente entre práctica política y pedagogía educativa resulta sumamente desafiante.

En este artículo, exploramos el desarrollo de la agroecología en Argentina a través de su formalización educativa y el avance en su presencia institucional. De este modo, nos distanciamos de la mayor parte de los estudios sobre el tema que consideran el avance de la agroecología en términos de la expansión territorial en el manejo de agroecosistemas sustentables o en el incremento de hectáreas en transición ecológica, ambas dimensiones que, como explicaremos más adelante, son relevantes en nuestro territorio. También nos apartamos de los enfoques que abordan la pedagogía agroecológica como cambio de paradigma, de reconexión con la ecología local, los principios agroecológicos y los sistemas de sustentabilidad (Minga, 2016; Rojas, 2009; Val y Rosset, 2020, entre otros). Si bien nuestra investigación se encuentra en un estado preliminar, confiamos en que las ideas que aquí compartimos contribuyan a visibilizar la dimensión pedagógica del desarrollo de la agroecología en nuestro país.

Movimientos sociales y educación: un campo de estudios en expansión

La Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) es una organización que forma parte del movimiento campesino argentino. Entendemos al movimiento campesino como un tipo de movimiento social popular (Michi, 2010). A diferencia de los casos esporádicos de protesta social, los movimientos sociales son acciones colectivas con permanencia en el tiempo que se orientan a la transformación social. Estos movimientos son protagonizados por una pluralidad de actores, ponen en juego un repertorio amplio de lucha y cuentan con un alto grado de integración simbólica que tiende a condensarse en identidades colectivas (Torres Carrillo, 2016). En el contexto de las luchas contra el neoliberalismo, algunos/as

autores/as han apelado al epíteto “popular” para enfatizar la naturaleza política y no meramente social de estos movimientos (Tapia, 2011; Vilas, 1995). Al hablar de movimientos sociales populares, queremos destacar que en América Latina estos movimientos expresan una resistencia múltiple que conjuga luchas contra la opresión económica, la opresión política y la pobreza (Vilas, 1995).

Los movimientos sociales campesinos como la UTT ponen en juego tres dimensiones constitutivas: un particular modo de vida, una historia que conjuga experiencias políticas específicas y el carácter territorializado de sus acciones (Michi, 2010). La unidad de producción campesina se caracteriza por la posesión de los medios de producción, la producción en pequeña escala y las relaciones de trabajo familiares. La producción campesina tiene lógicas propias que la convierten en un modo de producción o sistema económico no capitalista (Chayanov, 1974; Van der Ploeg, 2016). Sin embargo, al mismo tiempo, dicho sistema se encuentra subsumido al modo de producción capitalista a través de la producción mercantil, la comercialización de su producción en el mercado capitalista y/o de la venta estacional de fuerza de trabajo (Bartra, 2006). No obstante, los movimientos campesinos disputan la subsunción capitalista mediante un conjunto de acciones colectivas. En el caso de la UTT, entre estas estrategias, se cuentan: la diversificación agropecuaria, la producción agroecológica —que reduce la dependencia de los insumos químicos— y las vías alternativas de comercialización.

Los movimientos campesinos son movimientos socioterritoriales. Se trata de un tipo de movimiento donde el aspecto territorial es el elemento clave en la organización comunal (Fernandes, 2005). La territorialidad denota los procesos por medio de los cuales los actores sociales se afirman en el territorio (Porto Gonçalves, 2009). Milton Santos (2000) ha señalado que la configuración de un territorio es el producto de las luchas que se han desatado históricamente alrededor de sus usos y sus sentidos. En consecuencia, el territorio no se reduce a la dimensión de los objetos materiales, sino que hace referencia a un espacio socialmente estructurado donde sujetos y grupos sociales desarrollan sus acciones y se relacionan entre sí. Dado que el orden social nunca es un producto acabado, en todo territorio existen múltiples territorialidades, o también, múltiples procesos de territorialización que luchan por imponerse hegemónicamente. En este sentido, la UTT pretende construir una relación con la tierra que no se subsuma a las prescripciones de los Estados y las empresas.

Los estudios sobre movimientos sociales y educación en América Latina se han multiplicado desde comienzos de la década de 2000. Existen, sin embargo, antecedentes tempranos que permiten prefigurar un nuevo campo de estudios desde finales de 1980. El chileno José Bengoa (1987) señaló que la educación en los movimientos sociales desborda la incorporación de conocimientos y habilidades específicos porque se torna un aprendizaje continuo en la práctica de la organización colectiva. En *Movimientos sociais e educação*, Gloria Gohn (1992), desde Brasil, afirmó que los movimientos sociales detentan un carácter educativo inherente a sus lógicas de acción colectiva, lo cual les permite construir una cultura de nuevo tipo. En la misma línea, Marco Raúl Mejía (1992) concluyó que merced a este carácter educativo, los integrantes de los movimientos logran apropiarse subjetivamente de los procesos de militancia en los que participan.

Sin embargo, el campo de estudio sobre movimientos sociales y educación se consolidó en el contexto de las luchas contra las políticas neoliberales en la década de 2000. Destacan, en este escenario, las producciones académicas brasileñas que abordan el caso del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), el movimiento campesino que ha desarrollado con mayor profundidad una política educativa propia. Sobre la educación y la pedagogía del MST se han producido varios trabajos académicos (Caldart, 2004; Michi, 2010; Martins, 2011, entre otras). Otros casos, como los de las escuelas pertenecientes al Movimiento Zapatista en México (Ruíz Muñóz, 2009; Baronnet, 2010) o el programa de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia (PEBI, 2004; Levalle, 2020a), presentan también innovaciones pedagógicas relevantes. En Argentina, se abordaron experiencias como los Bachilleratos Populares (Elisalde et al, 2013; Ampudia, 2013; Aguiló y Wahren, 2014; Wahren, 2016) y las iniciativas de formación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero afiliado a la Vía Campesina (Guelman, 2014; Michi, 2010; Di Matteo et al, 2012; Di Matteo, 2014). Asimismo, cabe señalar la experiencia de la Escuela Campesina de Agroecología de nivel secundario y terciario autogestionada por la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Mendoza (UST) y perteneciente al Movimiento Nacional Campesino Indígena-Somos Tierra (MNCI-ST), que se enmarca en la modalidad de la gestión social (Greco et al, 2019).

Para clasificar esta diversidad de estudios, Michi, Di Mateo y Vila (2012) elaboraron una tipología de espacios-momentos formativos al interior de los movimientos sociales. Dichos/as autores/as distinguen entre las escuelas gestadas y conducidas por las propias organizaciones, los talleres de formación interna y otros espacios o momentos menos instituidos pero que también resultan formativos en tanto que el movimiento social conforma un sujeto educativo *per se*. En este trabajo, nos abocamos al primer espacio identificado por Michi, Di Mateo y Vila (2012), considerando que las propuestas de educación superior creadas por los movimientos caben dentro de tal categoría.

Si la creación de propuestas de escolarización por parte de actores no escolares constituye una novedad (Michi 2010), más aún lo es la creación de propuestas de educación superior. Dentro del subgrupo de trabajos que se enfocan en las experiencias de nivel superior gestadas y conducidas por movimientos sociales, destacamos los que abordan aquello que Mato (2009) designa como “instituciones interculturales de educación superior”. Estas instituciones han sido creadas con el objeto de atender demandas y propuestas de formación tanto de pueblos indígenas como de afrodescendientes y sus programas articulan saberes de varias tradiciones culturales. Entre ellas, se encuentran la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Montoya Ortega, 2019); la Universidad Amawtay Wasi de los pueblos y nacionalidades del Ecuador (Huanca Soto, 2017; Sarango, 2009); la Universidad Indígena Intercultural Kawsay en Bolivia y Ecuador (Cerruto, 2009); la Universidad de la Tierra en Oaxaca y Chiapas (Beltrán Arruti, 2012; Esteva, 2014), la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Alonso Guzmán, Hernández Alarcón y Solís Carmona, 2014) y la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (Dornfeld, 2023; Mendoza, Olivera y Silva, 2022; Zibechi, 2023) en México; la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Bolaños, 2013; Bolaños et al, 2009; Piamonte Cruz y Palechor Arévalo, 2011), la Misak Universidad (Ávila y Ayala, 2017) y la Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda (Zibechi y Mora, 2022) en Colombia. En nuestro país, se ha estudiado la Univer-

sidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo (Basile, 2006), la Universidad Trashumante (Zibechi y Mora, 2022) y la Universidad Campesina (UNICAMP) perteneciente al Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina, única experiencia de educación superior gestada y conducida por un movimiento popular rural en Argentina (Michi, 2008; Burgos, 2014).

Si bien estos trabajos abordan el problema de los movimientos sociales y la educación bajo distintos enfoques teórico-metodológicos, existen ciertas preocupaciones comunes que, siguiendo a Palumbo (2016), agrupamos bajo los siguientes ejes: a) el vínculo con el Estado en relación con el financiamiento, la acreditación de los programas de estudio y el grado de autonomía que conservan las experiencias educativas, b) las tensiones entre la adopción de las características del dispositivo escolar tradicional y los dispositivos pedagógicos alternativos, y c) el nivel de organicidad de las propuestas formativas respecto de la organización social campesina y/o indígena.

Los campesinos/as que consiguen acceder a la educación superior deben adoptar los conocimientos escolares legitimados –aquellos producidos en los centros urbanos– y deben adaptarse a las prácticas escolares tácitas, al capital cultural legitimado institucionalmente, a los usos válidos del lenguaje, a las relaciones jerárquicas, a las reglas y los procedimientos burocráticos; elementos aludidos en la bibliografía especializada como *currículum oculto* (Da Silva, 1995). Estas dificultades son compartidas por el conjunto de los sectores populares que acceden a los estudios superiores, pero, en el caso de los sectores campesinos e indígenas, a los factores mencionados se suma la discriminación y la desvalorización de sus propios conocimientos (Palumbo, 2016).

Los movimientos populares rurales de América Latina han denunciado reiteradamente que los proyectos educativos oficiales, aquellos promovidos por el Estado o por las iglesias, violentaron sus formas de vida y negaron sus conocimientos (Levalle, 2020b). Las escuelas y las universidades erigieron una frontera entre “lo indígena” o “lo campesino”, que confinaron al pasado, y el presente, que ellas vinieron a hacer posible bajo el signo del desarrollo, el cristianismo y la identidad nacional. En su afán asimilacionista, la educación oficial –incluso allí donde se impartió en formatos de educación bilingüe– promovió la integración al mundo mestizo, la castellanización y la migración. Más allá de la retórica multicultural actualmente en boga, los conocimientos de las comunidades campesinas e indígenas, sus modos de vida, sus lenguas y sus prácticas espirituales no logran ganar un lugar central en los espacios educativos oficiales (Levalle, 2018).

La raíz de esta negación sistemática de los conocimientos campesinos e indígenas debe buscarse en los fundamentos epistémicos y ontológicos de la modernidad. Esta concibió al conocimiento científico como el único conocimiento válido. Los conocimientos producidos por los pueblos campesinos e indígenas fueron asumidos como saberes tradicionales y despojados de su capacidad heurística. Tales conocimientos, se afirma reiteradamente, no son verdaderos conocimientos. En esta premisa radica el carácter colonial de la modernidad: los pueblos ignorantes no pueden valerse por sus propios medios y por eso deben ser tutelados (De la Cadena, 2009; Levalle, 2018).

Al mismo tiempo, la oferta académica disponible en educación superior promueve una visión de la agronomía ligada al agronegocio y al uso del paquete tecnológico que incluye la aplicación sistemática de agroquímicos. Si bien existen excepciones particulares –como las Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria presentes en varias provincias argentinas–, las carreras de agronomía apuntan a formar recursos humanos para el sistema de producción hegemónico. Las instituciones relacionadas con la educación agraria han formado profesionales conforme con el modelo productivista que promueve la Revolución Verde (Sarandón y Flores, 2014). La introducción de la asignatura agroecología en las instituciones de investigación, extensión y educación de la Argentina no ha logrado incidir significativamente en esta orientación. Esto se debe a que este impulso no ha surgido de las propias instituciones, sino de grupos o individuos que, desde su interior, enfatizan la importancia del enfoque agroecológico (Sarandón y Marasas, 2015).

Imaginando alternativas: agroecología y educación campesina en la provincia de Buenos Aires

La UTT se conforma como organización en el año 2010, articulando a diversas familias de productores hortícolas de la zona del Parque Pereyra Iraola y el Gran La Plata donde se concentra gran parte de los trabajadores rurales y campesinos del Área Metropolitana de Buenos Aires. La organización fue creciendo exponencialmente en toda la región y, simultáneamente, fue incorporando diversas organizaciones campesinas en 15 provincias del país, convirtiéndose en una de las organizaciones más grandes de la Argentina. Adquirió un fuerte protagonismo en las luchas recientes a partir de la innovación del repertorio de acciones de protesta como la realización de ferias populares –denominados “verdurazos”–donde se regalan o venden a bajo precio frutas y verduras. Los verdurazos se llevan a cabo en las plazas centrales de las grandes ciudades para visibilizar sus principales demandas: precios dignos para sus productos, acceso a la tierra, apoyo a la producción frutihortícola e infraestructura y servicios en sus territorios, entre otros. Esta creativa forma de protesta –combinada con movilizaciones y cortes de ruta– generó una inusitada visibilidad del movimiento popular campesino que, aun viviendo en las orillas rururbanas de las grandes ciudades, había estado invisibilizado (Wahren y García Guerreiro, 2020; Palmisano, Wahren y Hadad y, 2021).

Desde 2013, la UTT ha impulsado un plan para darle un renovado impulso a la agroecología en todo el país. Se trata de las Colonias Agroecológicas de Abastecimiento Urbano; en estos espacios, grupos de familias productoras desarrollan un proyecto conjunto de vida cotidiana. De este modo, se logra abaratar costos, corporativizar factores de producción y darle curso a iniciativas colectivas como las experiencias de educación y formación profesional. Actualmente, funcionan seis colonias, cuatro en la provincia de Buenos Aires, una en Entre Ríos y una en Misiones. La Colonia “20 de Abril/Darío Santillán”, ubicada en Jáuregui, partido de Luján, es la que cuenta con mayor extensión y con la mayor cantidad de integrantes.

En términos de su perfil demográfico, el distrito de Luján cuenta, según el censo nacional de población del año 2022, con una población de 111.008 habitantes. Está geográficamente ubicado en el noroeste de la provincia y forma parte de una importante región agropecuaria que en las últimas décadas ha atravesado un importante proceso de urbanización. De hecho, según nuestras estimaciones a partir del Censo Nacional Agropecuario de 2018, de las 77.700 hectáreas con las que cuenta el partido de Luján, únicamente el 56,12% (43.605 hectáreas) son agropecuarias.

En términos de uso agrícola, al comparar la campaña 1990/91 con la 2022/23 se ve un crecimiento de la superficie sembrada con los principales granos gruesos (girasol, maíz, soja y sorgo) del 111,8%. Este incremento se debe principalmente a la soja, cuya siembra subió más del 444,4% (de 2700 ha. en 1990/91 a 14700 ha. en 2022/23). En paralelo al avance de la agricultura y de la sojización, se produjo una marcada concentración de la tierra y la producción. Entre los Censos Nacionales Agropecuarios (CNA) de 1988 y 2002 se observa que el partido de Luján perdió casi el 80% de sus Explotaciones Agropecuarias (EAP), pasando de 431 EAP en 1988 a 90 en 2002. El Censo de 2018 registró un aumento en la cantidad de EAP, pues se contabilizaron 164, aunque este aumento puede vincularse a que tuvo una cobertura territorial más amplia. Mientras en 2002 solo relevaron 26860 hectáreas agropecuarias, en 2018 se contabilizaron 43.605,1 hectáreas. De hecho, mientras el relevamiento de 2002 apenas registró 2 EAP de menos de 10 hectáreas (escala donde se ubica la mayor parte de las producciones hortícolas rururbanas), el de 2018 contabilizó 45.

En este marco, aparece en el distrito de Luján una experiencia de producción de alimentos agroecológicos ligada a una organización social. Tras dos años de negociaciones con el Estado, que incluyeron la promesa incumplida del otorgamiento de tierras, en 2015 la UTT realizó la ocupación de 80 hectáreas para formar una colonia agrícola. La mayoría de las familias asentadas provenían del cordón hortícola del Gran La Plata y el proyecto incluyó la asignación de lotes a ser pagados con créditos “blandos” (Palmisano, 2020). Asimismo, desde la organización se impulsó un modelo productivo de “transición hacia la agroecología” que implicó la reducción y posterior eliminación en el uso de agroquímicos, la diversificación agropecuaria a través de la combinación de una huerta con la cría de animales menores y canales de comercialización alternativos (venta directa de los productos y participación en ferias y mercados populares). Al finalizar el año 2015, estas tierras, que pertenecían formalmente al Ministerio de Desarrollo Social, fueron entregadas en posesión a las familias, dando origen formal a la Colonia Agrícola “20 de Abril/Darío Santillán”. Actualmente, esta colonia se ha consolidado y distribuye alimentos agroecológicos en todo el distrito, así como en los municipios circundantes, Ciudad de Buenos Aires y otros municipios del Gran Buenos Aires. Asimismo, en la colonia se desarrolla un almacén de ramos generales donde, además de vender su propia producción, comercializan productos de la UTT y de la economía social.

Esta colonia se propuso como la sede del proyecto de educación superior agroecológica de la UTT. La colonia cuenta con las instalaciones del ex instituto de menores “Ángel Torcuato de Alvear”, una estructura edilicia de tres pisos que llegó a albergar a 400 alumnos. Hoy funciona en ese espacio una escuela primaria de adultos, un colegio secundario bajo la modalidad de FINES con oficios –ambos de carácter

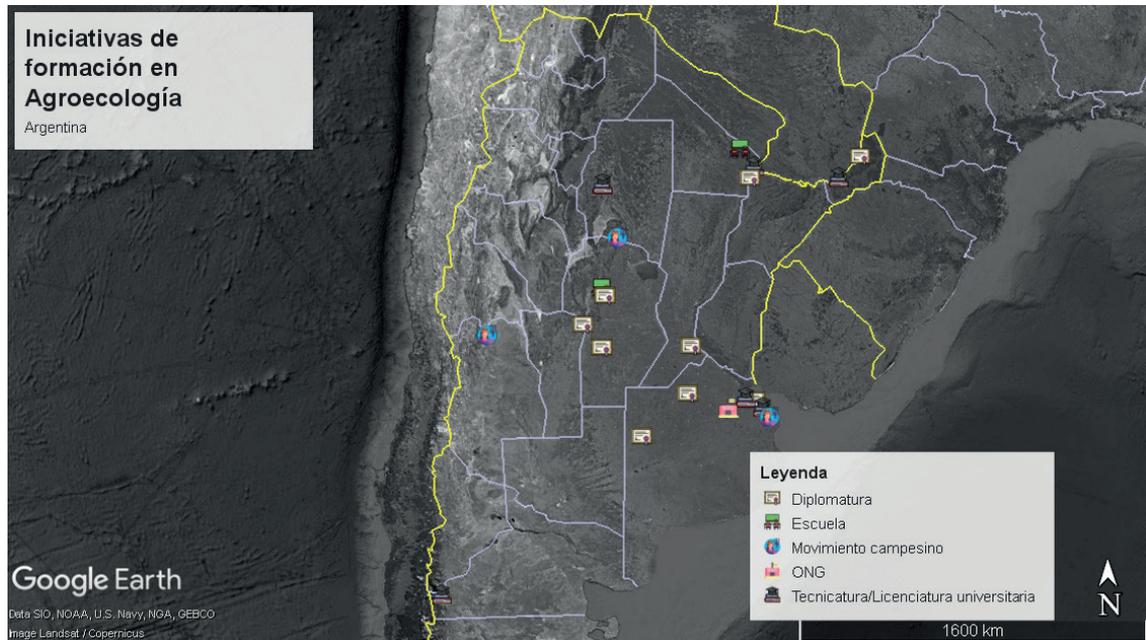
formal/estatal, pero con orientación agroecológica— un centro de salud y algunas oficinas. No obstante, los pisos superiores del establecimiento se encuentran deshabitados. Los/las integrantes de la colonia consideran que es posible proyectar allí la construcción de un número significativo de aulas y de dormitorios estudiantiles. Por eso, han comenzado a buscar el financiamiento para comenzar la remodelación.

La propuesta de educación superior campesina que buscamos construir desde nuestro proyecto se estructura en torno a tres ejes fundamentales. En primer lugar, buscamos diseñar una propuesta que continúe y profundice la orientación en agroecología que anima el accionar cotidiano de la UTT y que se imparte en las escuelas de la colonia. Cabe destacar que la colonia posee ya una amplia experiencia en la investigación y la formación agroecológica a partir de la articulación con el Consultorio Técnico Popular (COTEPO) que se desarrolla bajo formato de taller semanal. En el COTEPO se ensayan diversas técnicas agroecológicas y se comparten los conocimientos surgidos de la práctica. En segundo lugar, nos proponemos contribuir a una propuesta de formación superior campesina que parta de un enfoque y que desarrolle unas estrategias pedagógicas basadas en la educación popular porque así lo hace la UTT en sus espacios de formación. En tercer lugar, nos proponemos que la propuesta se fundamente en los conocimientos ancestrales que las comunidades campesinas e indígenas han recreado a lo largo de su historia, y que se fortalezca en la interacción intercultural con los conocimientos científicos y con los conocimientos y experiencias del conjunto de los sectores populares.

Mapa de situación: diplomaturas en agroecología

Como adelantamos en la introducción, las reflexiones junto al área educativa de la UTT nos condujeron a indagar, no ya en universidades campesinas, sino en diplomaturas agroecológicas, porque entendimos que existían mejores condiciones para desarrollar esta clase de experiencias. El formato diplomatura es clave para el avance de muchos programas de estudios superiores en agroecología. Este modelo se formalizó y ganó presencia en Argentina en 1993 con la Ley de Educación Superior y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Las diplomaturas se incluyen dentro de los tipos de trayectos universitarios de posgrados actualmente existentes (diplomatura, especialización, maestría y doctorado). Sin embargo, existen también diplomaturas que se inscriben dentro del área de extensión y que no requieren credenciales de educación superior. Estas constituyen cursos sistematizados mediante un plan de estudios y se orientan a la capacitación, actualización o perfeccionamiento en un área temática determinada. En cualquiera de sus variantes (posgrado-extensión), estas ofertas formativas no constituyen una carrera y no emiten títulos habilitantes, sino certificados. Se trata de cursos que ofrecen las universidades de manera independiente, sin la supervisión de la CONEAU. Gracias a esta cualidad flexible, este formato habilitó la proliferación de la oferta educativa y, como esta incipiente investigación indica, la misma tendencia se está reflejando en la agroecología.

Figura 1. Iniciativas de formación en agroecología.³



Fuente: elaboración propia en base a Google Earth.

Aunque nuestra investigación se encuentra aún en desarrollo, pudimos constatar que existe una nutrida variedad de propuestas de formación en agroecología, como puede apreciarse en la Figura 1. Entendemos que, como indica Pérez (2023), hay un interés de incorporar estos saberes, ya sea para aplicarlos o al menos para reconocerlos dentro del abanico de modelos agrarios. Además, pudimos observar, no solo por el proyecto de la UTT, sino también por la cantidad de propuestas educativas provenientes de los movimientos populares rurales a nivel nacional y regional, un proceso de formalización en la transmisión de conocimientos agroecológicos. Por otra parte, si bien las diplomaturas relevadas hasta el momento presentan cierta distribución federal, constatamos que hay una fuerte concentración de la oferta educativa en la región pampeana. Este dato podría indicar la disputa de saberes que se despliega en un territorio dominado por el modelo de agricultura convencional.

En términos de duración, encontramos modelos de licenciaturas de 42 materias de 4 años, tecnicaturas de 2 años y medio y diplomaturas de 5 materias y 4 módulos en 118 horas. La mayoría de las diplomaturas exigen credenciales educativas formales, al menos de nivel secundario. El tipo de público al que se le ofrecen los cursos va desde los más abiertos orientados a agricultores que quieran profundizar conocimientos, hasta personas con título universitario que buscan certificados formales. La información sobre los costos fue difícil de relevar, ya que no siempre estaba publicada, pero encontramos ofertas gratuitas y otras aranceladas. En términos de objetivos, las diplomaturas apuntan tanto hacia

³ Dado que el relevamiento de experiencias de formación en agroecología no ha finalizado, este mapa continúa expandiéndose a partir de la incorporación de nuevos casos.

la profesionalización de la agroecología de agricultores, técnicos y profesionales hasta la consolidación de proyectos comunitarios de agricultura familiar.

En esta primera fase de nuestra investigación identificamos dos tendencias en el proceso de institucionalización de la educación superior en agroecología. Por una parte, encontramos diplomaturas impulsadas por alianzas entre organizaciones sociales y universidades públicas con miras al desarrollo social y comunitario. Por la otra, identificamos diplomaturas impulsadas por universidades u ONG que se orientan a la especialización profesional y a la certificación en nuevas especializaciones. Estas tendencias se articulan, a su vez, con dos concepciones distintas sobre la agroecología. Por un lado, se ofertan cursos que la conciben como una mera técnica, es decir, como contenido para ser aprendido y recopilado dentro del abanico de saberes en la producción agraria. Por otro lado, se ofertan cursos que entienden a la agroecología como una práctica a ser incorporada con miras a un cambio de paradigma. Estos cursos apuntan a formalizar y expandir la implementación de técnicas agroecológicas, como la dependencia mínima de agroquímicos y subsidios de energía, construcción de sistemas agrícolas biodiversos y complejos, promoción de interacciones y sinergismos que mejoren la fertilidad del suelo, la productividad y la protección de los cultivos (Altieri, 2009). Esta segunda tendencia toma cuerpo dentro de los movimientos populares rurales, pero también más allá de ellos.

Reflexiones finales

En los meses finales del proyecto de investigación y transferencia social, el área educativa de la UTT firmó un acuerdo para desarrollar una diplomatura en agroecología junto con la Universidad Nacional de Luján. A diferencia de algunas organizaciones populares rurales que desarrollan proyectos educativos por fuera de las instituciones oficiales, la UTT busca otro camino; uno que se articula mejor con su estrategia de participación en la política estatal y en la disputa de diversos espacios de poder. El relevamiento que llevamos a cabo en el proyecto sugiere que este es un camino que transitan varias organizaciones rurales para tejer alianzas estratégicas orientadas a la transformación del modelo hegemónico de producción agroalimentaria.

En la introducción nos preguntamos por qué, en los últimos años, diversos actores apelaron a la educación agroecológica para aprender saberes que se han construido históricamente de forma práctica. A partir del relevamiento realizado, podemos arriesgar algunas hipótesis. La expansión de las propuestas de formación en agroecología fue creciendo junto con la expansión del modelo de agronegocios. Esta coincidencia temporal nos permite ubicar el proceso de institucionalización de la agroecología en el marco de un conflicto que tiene raíces socioambientales, pero que se ramifica hacia una disputa epistemológica.

Cuando las experiencias de formación en agroecología son impulsadas por alianzas entre organizaciones sociales y universidades públicas con miras al desarrollo social y comunitario, la institucionalización de la agroecología conforma una oportunidad para legitimar prácticas que históricamente estuvieron asociadas a una población marginalizada, invisibilizada y caracterizada como retrasada. La

certificación universitaria válida y sistematiza los conocimientos populares, pero, al mismo tiempo, pone en diálogo dichos conocimientos con el acervo científico construido en contestación a la Revolución Verde. En estos casos, la institucionalización de la agroecología traduce en el plano educativo la alianza entre movimientos populares rurales y una porción de científicos y académicos que los acompañan en los conflictos socioambientales. Es necesario continuar la investigación para comprender mejor el alcance de estas alianzas y el modo en el que la agroecología logra hacerlas posible a partir de la articulación entre sentidos, prácticas y horizontes societales alternativos.

Referencias bibliográficas

- Aguiló, V. y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos*, 27(74), 99-117.
- Alonso Guzmán, L.; Hernández Alarcón, V. M. y Solís Carmona, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 103-128.
- Altieri, M. (2009). El estado del arte de la agroecología: revisando avances y desafíos. En M. Altieri (ed.), *Vertientes del pensamiento agroecológico: fundamentos y aplicaciones*, 69-94. Medellín: SOCLA.
- Ampudia, M. (2013). Educación popular y autogestión estética de los bachilleratos populares. En R. Elisalde et al, *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Avila, S. A. y Ayala, Y. A. (2017). Ala Kusreik Ya-Misak Universidad: construyendo educación propia. *Jangwa Pana*, 16(1), 54-66.
- Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e cultura*, 13(2), 247-258.
- Bartra, A. (2006). *El capital en su laberinto. De la renta de la tierra a la renta de la vida*. México D.F.: UNAM-Ítaca.
- Basile, M. T. (2006). La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas de cultura y poder en la Argentina de la posdictadura. *Diálogos*, 2(46-47), 52-66.
- Beltrán Arruti, S. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, AC: aprender sin escuela. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 4(7).
- Bengoa, J. (1987). La educación para los movimientos sociales. *Proposiciones*, 15.
- Bolaños, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): Un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizada. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 12, 87-102.
- Bolaños, G.; Tattay, L. y Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En D. Mato (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, 155-190. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

- Burgos, A. (2014). Política y educación: experiencias educativas alternativas en movimientos sociales. *Question*, 1(43), 75-86.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogía do Movimento Sem Terra*. San Pablo: Expressao Popular.
- Cerruto, L. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En D. Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, 123-154. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Chayanov, A. V. (1974). *La Organización de la Unidad Económica Campesina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Da Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De la Cadena, M. (2009). Política indígena: un análisis más allá de “la política”. World Anthropologies Network (WAN). Red de Antropologías del Mundo (RAM), 4, 139-171.
- Di Matteo, J. (2014). Formación política en el movimiento campesino: saberes pedagógicos dispersos en el saber político. En Actas de las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Foz de Iguazú: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.
- Di Matteo, J.; De Mingo, A. C. y Vila, D. (2012). La recuperación del saber y la cultura: algunos debates en educación popular a partir de la experiencia del MOCASE-VC. En Actas de las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012.
- Dornfeld, D. (2023). Communal Education Efforts to Reimagine Higher Education at the Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca in México. *UCLA*. Tesis de maestría. Recuperado de: <https://escholarship.org/uc/item/002935f5>
- Elisalde, R. et al. (2013). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (80), 39-50.
- Fernandes, B. M. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. OSAL: Observatorio Social de América Latina, 16(6).
- García Guerreiro, L. y Wahren, J. (2016). Seguridad Alimentaria vs. Soberanía Alimentaria: La cuestión alimentaria y el modelo del agronegocio en la Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 26, 327-340
- Giarracca, N. y Teubal, M. (2008). Del desarrollo agroindustrial a la expansión del ‘agronegocio’: el caso argentino. En B. M. Fernandes (coord.), *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*, 139-164. San Pablo: Expressão Popular.
- Giarracca, N. y Teubal, M. (2013). Las actividades extractivas en la Argentina. En N. Giarracca y M. Teubal (coord.), *Actividades extractivas en expansión, ¿reprimarización de la economía argentina?*, 19-43. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gohn, M. da G. (1992). *Movimentos sociais e educação*. San Pablo: Cortez.
- Greco, M.; Peterle, R.; Cuoto, M. S.; Bonomo, C. y Soto, O. (2019). Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 6(7).

- Guelman, A. (2014). Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012). Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Huanca Soto, R. (2017). Conocimiento y pluriversidad de mundos en universidades indígenas: Amawtay Wasi (Ecuador) y UAIINCRIC (Colombia). *Estudios Artísticos*, 3(3), 136. <https://doi.org/10.14483/25009311.12533>
- Levalle, S. (2018). Más allá del multiculturalismo. Investigación comunitaria intercultural en el Consejo Regional Indígena del Cauca, Tierradentro, Colombia (1991-2015). *Runa*, 39(1), 75-93.
- Levalle, S. (2020a). Investigación comunitaria intercultural y prácticas de reexistencia del pueblo nasa (Tierradentro, Colombia, 1978-2018). Tesis doctoral en antropología. Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- Levalle, S. (2020b). Cultivar conocimientos, cosechar otra educación. Experiencias desde la perspectiva indígena. *Revista de Ciencias Sociales*, 47, 49-68.
- Martins, F. J. (2011). *Ocupação da escola: uma categoria em construção*. Cascavel: Ediunioeste.
- Mato, D. (2009) (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Mejía, M. R. (1992). La pedagogía y lo pedagógico en la educación popular, *Papeles del CEAAL*, 2.
- Mendoza Sánchez, A. M., Olivera Díaz, R. S., & Silva Carmona, L. (2023). Educación comunal, experiencias en el desarrollo de un proyecto alternativo de Educación Superior en México. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 5(1). <https://doi.org/10.25054/26196077.3807>
- Michi, N. (2008). La tierra la recibimos de nuestros padres y es herencia para nuestros hijos. aproximación a los sentidos atribuidos a la educación por el MOCASE VC. *Cuadernos de Educación*, 6(6).
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Michi, N.; Di Matteo, J. y Vila, D. (2012). Movimientos sociales y procesos formativos. *Revista Polifonías*, 1, 22-41.
- Mínga, N. (2016). Agroecología: diálogo de saberes para una antigua y nueva propuesta para el campo. *Antropología Cuadernos de Investigación*, 17, 86-94.
- Montoya Ortega, Y. R. (2019). El Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos en el contexto de la comunicación intercultural. *Ciencia e Interculturalidad*, 24(01), 92-105.
- Palmisano, T. (2019). Alternativas al agronegocio en la provincia de Buenos Aires (Argentina): dos casos de estudio. *Eutopía, Revista De Desarrollo Económico Territorial*, (16), 183-205. <https://doi.org/10.17141/eutopia.16.2019.4099>.
- Palmisano, T. (2020). Conflictos socioambientales y territoriales en espacios rurales de la comuna de Putaendo (Chile). *Mundo Agrario*, 21(48), e151. <https://doi.org/10.24215/15155994e151>
- Palmisano, T.; Wahren, J. y Hadad, G. (2021). Conflicto agrario y extractivismo en la Argentina reciente (2015-2019). *Revista Caderno CRH*, 34. <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.43434>

- Palumbo, M. M. (2016). Educación en movimientos sociales: un estado del arte. *Historia educativa latinoamericana*, 26(18), 219-240.
- PEBI. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa. Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Pérez, D. (2023) “*Vivir y producir*”. Las transiciones hacia la agroecología en Entre Ríos, Argentina, desde las experiencias de agricultores familiares (1990-2020). Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Piamonte Cruz, M. y Palechor Arévalo, L. (2011). Interculturalidad: Logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano. *Nómadas*, 34, 109-117.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). *Territorialidades y luchas por el territorio en América Latina: geografía de los movimientos sociales en América Latina*. Venezuela: IVIC.
- Prada, Guido A. (2021). La educación comunitaria, un jardín fértil. *Notas CPAU* 14(48), 1-3.
- Rojas W, A. (2009). Policultivos de la mente. Enseñanzas del campesinado y de la agroecología para la educación en la sustentabilidad. *Agroecología*, 4, 29-38.
- Ruíz Muñoz, M. M. (2009). *Otra educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Sammartino, G.; Caimmi, N. y Figueroa, E. (2022). La experiencia de la Escuela de Alimentación Sana y Soberana de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra (UTT). Entre pedagogías emancipatorias y saberes emergentes. *Polis* (Santiago), 21(63), 71-91. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2022-n63-1773>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. España: Ariel.
- Sarandón, S. J. y Flores, C. C. (2014). Capítulo 2. La Agroecología: el enfoque necesario para una agricultura sustentable. En S. J. Sarandón y C. C. Flores (coord.), *Agroecología: bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables*, 42-69. Universidad Nacional de La Plata.
- Sarandón, S. J. y Marasas, M. E. (2015). Breve historia de la agroecología en la Argentina: orígenes, evolución y perspectivas futuras. *Agroecología*, 10(2), 93-102.
- Sarango, L. F. (2009). Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, 191-214. Caracas: IESALC/UNESCO,
- Sevilla Guzmán, E. (2006). Agroecología y agricultura ecológica: hacia una construcción de la soberanía alimentaria. *Agroecología*, (1), 7-18.
- Tapia, L. (2011). *Política Salvaje*. Buenos Aires: CLACSO-Waldhuter.
- Torres Carrillo, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Biblios.
- Val, V. y Rosset, P. M. (2020). Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5.
- Van der Ploeg, J. D. (2016). *El campesinado y el arte de la agricultura. Un manifiesto chayanoviano*. Barcelona: Icaria
- Vilas, C. (1995). Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases? *Revista Sociológica*, 10(28), 1-22.

- Wahren, J. (2016). Bachilleratos populares: las escuelas del pueblo. *Revista Bordes*, 3. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/335>
- Wahren, J. (2020). Pandemia y alimentos en Argentina. *Revista Bordes*, 18. <http://revistabordes.unpaz.edu.ar/alimento-tierra-e-intercambio/>
- Wahren, J.; García Guerreiro, L. (2020). Luchas campesinas en Argentina: La supervivencia de un sujeto incómodo en los albores del Siglo XXI; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social; Conflicto Social; 13; 24; 181-215.
- Wezel, A.; Bellon, S.; Doré, T.; Francis, C.; Vallod, D. y David, C. (2009). Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development* 29, 503–515 <https://doi.org/10.1051/agro/2009004>
- Zibechi, R. y Mora, A. I. (2022). Universidades antihegemónicas. *Nómadas*, 56, 229-250.
- Zibechi, R. (2023). Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca: La potencia educativa de la comunidad. *Desinformémonos*, 4 de diciembre. Disponible en: <https://desinformemonos.org/universidad-autonoma-comunal-de-oaxaca-la-potencia-educativa-de-la-comunidad/>