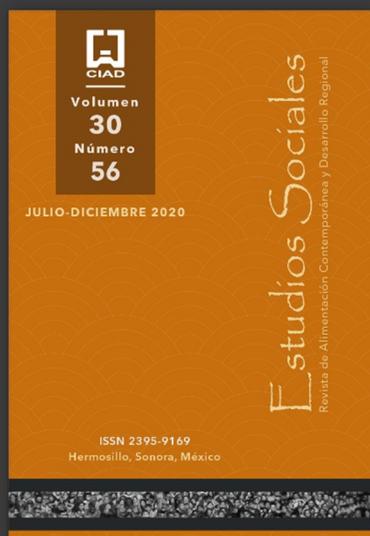


Estudios Sociales

Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional

Volumen 30, Número 56. Julio – Diciembre 2020

Revista Electrónica. ISSN: 2395-9169



Construcción territorial de agroecologías situadas:
El Maestro Pueblo en Sanare, estado Lara-Venezuela

Territorial construction of situated agroecologies:
The People as Teacher in Sanare, Lara state-Venezuela

DOI: <https://dx.doi.org/10.24836/es.v30i56.961>
e20961

Olga Domené-Painenao*
<https://orcid.org/0000-0003-3586-5808>

Mateo Mier y Terán-Giménez Cacho*
<https://orcid.org/0000-0001-6512-7238>

Fernando Limón-Aguirre*
<https://orcid.org/0000-0003-1715-3612>

Peter M. Rosset**
<https://orcid.org/0000-0002-1253-1066>

Miguel Contreras-Natera***
<https://orcid.org/0000-0001-5629-3066>

Fecha de recepción: 30 de abril de 2020.

Fecha de envío a evaluación: 20 de mayo de 2020.

Fecha de aceptación: 10 de junio de 2020.

*El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) México.

**BPV-FUNCAP, Universidad Estatal de Ceará (UECE), Brazil

***Universidad Central de Venezuela

Autora para correspondencia: Olga Domené-Painenao.

Departamento de Ecología y Desarrollo Sustentable.

Carretera Panamericana y Periférico Sur s/n.

Barrio de María Auxiliadora C.P. 29290. San Cristóbal de Las Casas,
Chiapas, México.

Tel. 96767490000 ext 1430

Dirección: domeneolga@gmail.com

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.

Hermosillo, Sonora, México.



CONSTRUCCIÓN TERRITORIAL DE AGROECOLOGÍAS SITUADAS:
EL MAESTRO PUEBLO EN SANARE, ESTADO LARA-VENEZUELA

DOMENÉ-PAINENAO, MIER Y TERÁN-GIMÉNEZ CACHO, LIMÓN-AGUIRRE, ROSSET, CONTRERAS-NATERA

Resumen / Abstract

Objetivo: Analizar al *Maestro Pueblo* como sujeto colectivo y su aporte en la construcción territorial de agroecologías, desde la experiencia cooperativa de *La Alianza* del estado Lara, Venezuela. Metodología: El análisis se asume desde el contexto histórico cultural y bajo el método de sistematización de experiencias. Resultados: Encontramos que esta experiencia campesina enriquece las perspectivas agroecológicas al considerar su capacidad organizativa, en la cual, a partir de la concienciación y formación, aparece un sujeto colectivo, promotor de “infiltración” territorializante del currículo convencional y de conformación de una red educativa particular, que a su vez incide en el movimiento agroecológico nacional. Limitaciones: No es un modelo fácilmente reproducible por su carácter situado. Conclusiones: Identificamos que los sujetos colectivos favorecen los procesos de territorialización de la agroecología, porque permiten no sólo la consolidación de territorios materiales, como los procesos productivos, sino también los simbólicos, con la revalorización de sentidos campesinos, que son afirmadas en dinámicas educativas enraizadas en intereses colectivos.

Palabras clave: desarrollo regional; sujeto colectivo; conocimientos culturales; agroecologías situadas; educación popular; territorialización de la agroecología.

Objective: Analyze *the People as Teacher* as a collective subject, and how it contributes to the territorial construction of agroecologies in the experience of *La Alianza* Lara State, Venezuela. Methodology: The analysis is assumed from the historical-cultural context and under the method of systematization of experiences. Results: We find that this peasant experience enriches agroecological perspectives by its organizational capacity, where a collective subject arises out of awareness and training, capable of “infiltrating” conventional curricula and thus able to promote an educational network, influencing the national agroecological movement. Limitations: It is not an easily reproducible model due to its situated character. Conclusions: We find that the collective subject favors the processes of territorialization of agroecology, because it allows not only the consolidation of material territories in the productive processes, but also the symbolic ones, with the revaluation of peasant senses, which are affirmed in educational dynamics rooted in collective interests.

Key words: regional development; collective subject; cultural knowledge; situated agroecologies; popular education; territorialization of agroecology.

Introducción

Se hacen cada día más evidentes los efectos planetarios (hambre, enfermedades, agotamiento de agua, suelos y energía, pérdida de la biodiversidad, erosión de las culturas alimentarias, entre otros), que provoca el sistema agroindustrial, globalizado, corporativo, que se rige por imperativos productivistas, de crecimiento económico y acumulación de capital, y que opera dentro del sistema económico vigente (Delgado, 2010; Toledo, 2005). En este contexto de crisis, hace ya unas décadas, se ha señalado la importancia de la agroecología como alternativa (Altieri, 2009; Wezel et al., 2009; Domené-Painenao, Cruces y Herrera, 2015; Giraldo, 2018); y, en tiempos más recientes, la importancia de su escalamiento y/o amplificación (Parmentier, 2014; Brescia, 2017; Rosset y Altieri, 2017). Este fenómeno, también nombrado masificación o territorialización de la agroecología (Ferguson et al., 2019), que parece haberse iniciado en contextos de crisis, contiene varias aristas, representa múltiples expresiones y estrategias, es relevante estudiarlo, para conocer sus patrones, texturas, o factores clave (Mier y Terán et al., 2018).

Aquí partimos de estas reflexiones para abordar la agroecología considerando perspectivas territoriales (Guzmán y Woodgate, 2013; Rosset y Martínez-Torres, 2016). Asumiendo, tanto como suposición como compromiso, que la vida se da en y desde el territorio (Escobar, 2016; Limón, 2010); y retomando y reafirmando que, en las experiencias campesinas en las que se ha logrado reconstruir agriculturas

propias los saberes campesinos se hacen esenciales (Guzmán, 2004; Rosset et al., 2019; Toledo, 2005; Einbinder et al., 2019).

En este marco analizamos a un sujeto plural y colectivo, identificado como Maestro Pueblo. Fue configurado sobre la base de un proceso social campesino, que surgió en 1975 en el municipio Andrés Eloy Blanco del estado Lara, Venezuela. Posteriormente fue ampliado a la Unión de Cooperativas La Alianza. Este ha sido reflexionado por campesinos y maestros populares, poniendo en cuestión la invisibilidad de sus propios saberes y conocimientos (Monsoyi, 1982; Escalona y Escalona, 2011), a los que reivindican como fundamentales y, con base en los cuales se implementaron diversos planes y procesos formativos campesinos (desde la escuela primaria hasta estudios universitarios). Se alcanzó, incluso, aspectos productivos y organizativos (Freitez, 2012). Cuarenta años después mantienen vigencia. Esta posición conlleva revolucionarias reconfiguraciones epistémicas y territoriales (Escobar, 2016; Limón, 2008; 2010; Zemelman 2001; 2011).

En función de aportar al estudio de la agroecología, este análisis destaca tres dimensiones: los *conocimientos culturales* (Limón, 2008; 2010), que conllevan la conciencia de asumir la vida como pueblo y reconocerla como tal, entrelazando memoria con esperanza y legitimando así su existencia; el *territorio* (Harvey, 2005; Fernandes, 2017; Haesbaert, 2013), entendido como el espacio habitado donde se asume la existencia como pueblo y se ejerce el poder (Limón, 2008; 2010); y la *agroecología* misma que, argumentamos que sustentada en conocimientos culturales y situada en el territorio florece en su propia forma, reflejando sentires, pensares y haceres particulares (Guzmán y Woodgate, 2013; Rosset y Martínez-Torres, 2016; Domené-Painenao y Herrera, 2019). Todo esto considerando el enfoque del contexto histórico cultural (Zemelman, 2001; 2011) y el método de sistematización de experiencias (Fals, 1981; Jara, 1994, 2006; García y Tirado, 2010).

El interés medular en este escrito es presentar el análisis comprensivo de cómo el Maestro Pueblo permite la territorialización de las agroecologías en La Alianza, así como demostrar su capacidad de transformar las dinámicas comunitarias, que lo convierten en un referente para el movimiento agroecológico venezolano, como también nos aproxima a nuevas posibilidades, al estar en “la avanzada del pensamiento para las transiciones” (Escobar, 2016, p. 1) que cobran contextualidad y sentido en la actual crisis civilizatoria.

El trabajo se estructuró con el siguiente esquema: primero, se explica cómo los conocimientos culturales nutren la territorialización de la agroecología, para luego describir la metodología y presentar la experiencia de La Alianza; enseguida, se expone analíticamente cómo se concibe al Maestro Pueblo en la dinámica comunitaria, ofreciendo los datos sobre la acción de la territorialización de este sujeto transformador; luego se elabora una discusión sobre la reconfiguración de la agroecología en sus territorios; y, por último, se ofrecen algunas reflexiones finales.

Construcción territorial de las agroecologías y los conocimientos culturales

La expansión del sistema alimentario globalizado ha implicado la hegemonía de una visión sobre la naturaleza como un ente apropiable,¹ afianzando así un modelo extractivista (Toledo, 2005; Guzmán, 2004; Giraldo, 2018). Esta lógica subyace bajo un supuesto conocimiento único, legítimo y validado; que deja en una posición de ocultamiento y negación a toda otra razón y a todo otro conocimiento, que no favorezcan las dinámicas del mercado y el desarrollo (Toledo, 2005; Fals, 1981; Escobar, 2016; Foucault, 1992).

En esta situación, la agroecología se presenta como un potente dispositivo que pone en cuestión al sistema agroalimentario globalizado, corporativo (Guzmán, 2004; Rosset y Altieri, 2017; Rosset et al., 2019) y propone transformarlo (Rosset y Martínez-Torres, 2016; Altieri, 2009; Domené-Painenao et al., 2015). Esto es posible, al considerar otras lógicas y sentidos que tienen lugar (Escobar, 2000) en los sistemas agrícolas, los cuales no quedan restringidos a la aplicación sistemática de principios ecológicos (Altieri, 2009); en el marco de una ciencia que a su vez es práctica y es movimiento social (Wezel et al., 2009); sino que amplía los márgenes hacia una agroecología que pone de relieve la importancia de la diversidad de saberes y formas de vida, que la modernidad declaró como subalternas y que, no obstante, nutren tramas territoriales complejas (Escobar, 2016; Fals, 1981; Núñez, 2004; Foucault, 1992).

Esta perspectiva conduce a profundizar en las perspectivas territoriales (Escobar, 2016; Rosset y Martínez-Torres, 2016; Fernandes, 2017), puesto que allí yacen racionalidades otras, donde los saberes locales han dado pruebas de capacidad para mantener y acrecentar la variedad genética, los policultivos, la diversidad de



prácticas productivas; la riqueza paisajística, de formas de pensar y hacer que son fundamentales para la sustentabilidad en los territorios (Toledo, 2005; Guzmán, 2006; Rosset y Altieri, 2017).

En este sentido, son funestas las consecuencias del modelo agroalimentario globalizado: la desterritorialización de relaciones sociales no capitalistas, a través de lo que Harvey (2005) define como “acumulación por despojo”, tanto materiales (Fernandes, 2017; Harvey, 2005); así como inmateriales (Fernandes, 2017; Giraldo, 2018). Ante ello, las experiencias de territorialización o escalamiento de las agroecologías cobran importancia. Este proceso lo concebimos como el espacio social donde el poder se ejerce colectiva y localmente, mediado entre tensiones y conflictos y determinada por una relación social que lo produce y lo mantiene; esto implica una apropiación simbólica y cultural (Haesbaert, 2013; Fernandes 2017; Rosset y Martínez 2016; Harvey, 2005). Donde además las comunidades de campesinos asumen protagonismos y el reto de resolver los problemas que enfrentan (Rosset y Altieri, 2017; Fernandes, 2017; Guzmán, 2004; Nieto, 2012).

En estas dinámicas de territorialización de la agroecología, los procesos educativos basadas en pedagogías constructivistas de carácter popular se convierten en el corazón de los mismos, porque sirven para la cimentación de procesos horizontales efectivos en el compartir del conocimiento sobre las prácticas y discursos agroecológicos (McCune, Rosset, Salazar, Saldívar y Morales, 2017; Mier y Terán et al., 2018; Einbinder et al., 2019); pero también para formar pensadores críticos, que entienden sus acciones colectivas en el marco de los sistemas alimentarios y desarrollan la capacidad de movilización para la lucha por la defensa territorial y de la vida (Barbosa y Rosset, 2017; Rosset et al., 2019; Fernandes, 2017; Escobar, 2016).

Estos procesos de educación popular tienen como fuente nutricia los conocimientos culturales (Limón 2008; 2010), puesto que permite profundizar en la comprensión sobre las relaciones desiguales de poder que intervienen en la forma de conocer y en el modo de vivir. Se trata de una premisa detonante de un proceso dialéctica negativo, esto es de rechazo a seguir negando los modos particulares de vida, las memorias y los saberes de las propias comunidades, que derivan en el autodesprecio y el silenciamiento de los valores no concordantes con las visiones hegemónicas. Así, resulta más factible promover transformaciones sociales y la construcción de otros horizontes de vida, dignidad, libertad y colectividad. con toda

su cauda de memoria, de territorialidad, de negatividad y de esperanza (Limón, 2010; Escobar, 2016; Fals, 1981).

La atención al fundamento en los conocimientos culturales en las agroecologías, permite la visibilización de esas otras formas otras de agriculturas, de agroecologías situadas (Domené-Painenao y Herrera, 2019). Este término de lo situado, resume las ideas de Donna Haraway (1991) al exponer la existencia de diversidad de puntos de vista asociada a la desigualdad que se establecen en la estratificación social y su pertenencia a grupos, logrando la autovisibilización de la minoría. Entonces, estas agroecologías situadas, se refieren al conocimiento basado en el lugar involucrado en la producción agroecológica, relacionado con el proceso histórico y social (Domené-Painenao y Herrera, 2019), que se enriquece al resumir pletóricas de sentido y significados, endógenas, análogas a la recuperación de todo conocimiento ancestral (Barbosa y Rosset, 2017; Rosset et al., 2019).

La posibilidad de ello está en que afloren sujetos pensantes (Zemelman, 2001) y críticos (Rosset et al., 2019) que asuman sus voces propias; lo que tiene cierta correspondencia con lo que Foucault (1992) refirió como “la insurrección de los saberes sometidos”, al comentar sobre los contenidos históricos que fueron ocultados por considerarse inferiores y por tanto descalificados, dentro de coherencias funcionales del conocimiento científico y sistémico. Así, donde hay sujetos pensantes, *reconectores* entre el pasado y el presente, hay una memoria larga y, por tanto, promoción de territorialidades propias, con sus particulares dinámicas en el espacio social, su reproducción de sentidos de pertenencia, de arreglos de convivencia y de símbolos territoriales (Nieto, 2012; Toledo, 2005; Escobar, 2016).

Remontar la amnesia que conlleva el sistema agroalimentario globalizado, implica reaprender a leer, a escuchar y hablar esos otros lenguajes persistentes en las mentes, los corazones y las manos de quienes integran las culturas marginalizadas (Toledo, 2005; Escobar, 2016; Limón, 2008; 2010). En ello estriban las claves para deconstruir “la actual crisis ecológica y social, desencadenada por la revolución industrial, la obsesión mercantil y el pensamiento racionalista” (Toledo, 2005, p. 19). Esto es posible solo si somos capaces de aprender con y entre los pueblos y sus culturas, pensar desde otro lugar, desde los lugares donde otras agroecologías florecen.

Aproximación metodológica

Definimos como objetivo central, analizar al “Maestro Pueblo” y conocer de qué forma influye sobre la territorialización de la agroecología en la organización de La Alianza en Venezuela (de 1974 a 2019), haciendo uso del método de sistematización de experiencias donde asumimos la perspectiva de la metodología histórica dialéctica de Oscar Jara (1994). En ella, el objeto de conocimiento es la experiencia,² producto de intervenciones intencionadas, con la meta de transformar la realidad la cual se orienta a la construcción del conocimiento colectivo, que se diseña en las prácticas cotidianas (Jara, 2006). Esto abre un espacio donde se expresan “descubrimientos que van emergiendo en la práctica: conocimientos nuevos sobre el contexto” (García y Tirado, 2010, p.101), donde participa un sujeto activo participativo y protagónico porque se reflexiona sobre la propia práctica (Fals, 1981; Jara, 1994; 2006). En este sentido, asumimos la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, con el objetivo de comprenderlo y compartirlo.

Asimismo, para poder profundizar en la comprensión de este sujeto, integramos la perspectiva del enfoque del contexto histórico cultural (Zemelman, 2001; 2011; 2015) quien plantea que los sujetos son constructores de historia, esto implica concebirlos desde la complejidad de sus procesos constitutivos que tienen lugar en distintos planos de realidad; se trata de recuperar la conciencia histórica, porque permite desarrollar la capacidad de mirar la realidad, resignificarla y transformarla en la premisa desde la cual se pueda construir conocimiento (Zemelman, 2011; 2015). Zemelman, además, propone partir de un ejercicio de aprehensión de “colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas” (2001, p. 4); esto desarrolla una capacidad de pensar que no necesariamente es teórica, sino que cumple el papel de colocarnos en la historia donde la realidad siempre está más allá de cualquier límite conceptual, el desafío es (en parte), activar el proceso de potencialidades (pensar en lo no pensado) (Zemelman, 2001; 2015).

Así reconstruimos la historia vivida de La Alianza, haciendo uso de técnicas como la observación participante (participación en las asambleas de las organizaciones, visita a las parcelas, a las familias), coordinación de reuniones de trabajo temáticos (como la historia de la organización, entre otros), además de un total de 32 entrevistas etnográficas realizadas a los socios y socias con trayectoria de mayor activismo y responsabilidades directivas. Se consideraron diferencias generacionales

y de género; así como después, 19 relatos de vida, destacadamente de gente fundadora y de quienes han asumido mayor liderazgo, así como de algunos “amigos” de la organización que fueron señalados en las narraciones. Actividades que se realizaron durante las estancias de campo, en un periodo de convivencia intermitente entre los años 2017 y 2019 en los tres asentamientos, que constituyen La Alianza: Bojó, Monte Carmelo y Palo Verde. Los datos recolectados fueron complementados y confrontados con los hallazgos de una revisión documental provenientes de registros de las organizaciones.

La constitución de La Alianza hacia la configuración del Maestro Pueblo

El territorio de La Alianza está asentado en la región montañosa del municipio Andrés Eloy Blanco,³ poblado, en su mayoría, por personas provenientes de los desplazamientos vividos en los Valles, Quíbor y El Tocuyo, del estado Lara, causados por la implantación del modelo de agricultura industrial y la llegada de los inmigrantes europeos a partir de 1955 (González, 2011). Sin embargo, este modelo llega también a esta región (en la década de 1960), con el monocultivo de la papa (Freitez, 2012; González, 2011) y la imposición de asentamientos agrícolas de europeos⁴ (los musíú) para civilizar a la población rural (González, 2011). Estos establecimientos fueron invisibilizando y colocando en vulnerabilidad a las comunidades campesinas locales, como se nos hizo saber: “...el uso de agroquímicos en la siembra de papa y la falta de tierras disponibles estuvo vinculado con la producción de la pobreza... el municipio siempre ha sido productor de alimentos, pero también fue una tierra productora de hambrientos” (Maestro rural, Sanare, 12/02/2019). A inicios de la década de los años setenta, la aparición de una plaga en la papa provocó el abandono de las tierras por las familias extranjeras y en consecuencia la desaparición de esa fuente de ingresos para las familias que trabajaban para ellas. En 1975 llegan a la región tres religiosos católicos europeos de la Fraternidad de los Hermanitos de Jesús (de Charles de Foucauld)⁵ que, suscribiendo la posición de la Teología de la Liberación, se instalan en el asentamiento de Bojó para asumir una vida de trabajo y compromiso con las familias campesinas. Con el influjo de estas ideas promotoras de organizaciones de base, se

dio cobijo a otras perspectivas, como el movimiento cooperativista y la influencia política de las guerrillas que estaban en la lucha armada.⁶

Este encuentro de formas de pensar, sería el abono para promover un proceso de reterritorialización por parte de las comunidades locales. Las primeras reuniones de reflexión para comentar textos bíblicos y aprender a leer, detonaron procesos donde se aprecia la necesidad de iniciar proyectos de educación popular y de organizarse en cooperativa (Socio fundador, Las Lajitas, 12/05/2018). En ese tránsito, inspirados en una práctica ejercida por los frailes, se plantea la propuesta de producir alimentos en huertos, idea que se asume con entusiasmo por una cincuentena de personas. Al no dar los beneficios imaginados de forma inmediata desiste una mayoría, quedaron doce quienes deciden formar una cooperativa. En 1976 conforman a Las Lajitas, primera cooperativa campesina en la región, que posteriormente promoverá la aparición de la Unión de Cooperativas La Alianza (Morros y Alcalá, 2005).

Esta estructura mayor permitió el establecimiento de una trama de diversas organizaciones y el despliegue de diversos procesos formativos, que a la postre llevarían a la construcción de propuestas productivas desde la agroecología, pero también programas de vivienda, salud, acceso a la tierra, comercialización, religión popular, entre otras (Freitez, 2012; Morros y Alcalá, 2005). El estar organizados permitió mejorar sus condiciones de vida, por lo que la idea de asociarse se expandió rápidamente entre las comunidades campesinas.

Se fundaron entre 1976 y 1980 varias figuras asociativas, entre ellas algunas cooperativas, caracterizadas por socializar todos los bienes, como Las Lajitas, “8 de marzo” (sólo de mujeres) y La Triguera. Otras se estructuraron como asociaciones, ante los temores “de compartir todo (refiriéndose a la cooperativa) y no tener nada propio...” (Socio fundador Monte Carmelo, 24/05/2018). De esta forma se estructuran los productores de Monte Carmelo, de Bojó y de Palo Verde, así como la Asociación de mujeres (Moncar). Estructuradas como red de organizaciones se instituyen en 1990 como Unión de Cooperativas La Alianza, la cual siempre estuvo articulada a una de un ámbito aún mayor: Cecosesola⁷ (Freitez, 2012; Richer y Alzuru, 2004). Todas estas organizaciones tienen como actividad principal la siembra de hortalizas y el procesamiento artesanal de alimentos, la cual comercializan en un espacio propiciado por ellas mismas: las Ferias de Consumo Familiar⁸ (desde 1980) (Freitez, 2012; Richer y Alzuru, 2004; Domené et al., 2020).

El interés por una agricultura diferente se fue relacionando, en primer término, con la preocupación por la salud ante la inexistencia de servicios médicos en la comunidad; y, en segundo lugar, para buscar estrategias que permitieran autonomía en cuanto al acceso a los insumos (semillas, fertilizantes, otros). De esta forma se comienza a incursionar en la agricultura orgánica y en la medicina alternativa (con el uso de plantas medicinales), detonándose cuestionamientos a las prácticas agrícolas que reproducían, como el uso de agroquímicos que se había convertido en parte de sus prácticas (Socio, Bojó, 21/11/2018). Este viraje se radicalizó gracias a un estudio⁹ llevado a cabo por la Universidad Centro-occidental “Lisandro Alvarado”, realizado entre los socios de la organización en 1983, que arrojó como resultado niveles altos de intoxicación por agrotóxicos en todas las muestras sanguíneas (Morros y Alcalá, 2005). Por este motivo, se promovió la conformación del Comité de Salud y Educación en 1984. Entonces se buscó apoyo de investigadores (amigos) del Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (Inia), donde las “organizaciones determinaron lo que necesitan conocer y no al contrario” (socia Moncar, 28/06/2017), de esta forma abren espacio para un diálogo de saberes direccionado por y para la comunidad, y avanzan en el manejo integrado de plagas y la masificación de la producción de bioinsumos y biofertilizantes¹⁰ (Freitez, 2012; Morros y Alcalá, 2005).

Así, la organización se fue arraigando y amplificándose, teniendo al tema educativo como componente estratégico. Al no contar con una escuela para avanzar en sus estudios, en 1983 abren un bachillerato en la Casa campesina (en Las Lajitas), a través de un convenio entre la cooperativa y el Instituto Popular de Educación, entre 1990-1991 (Guédez, 2011). Los profesores eran voluntarios y tenían encuentros solo dos días a la semana. Los temas tratados “eran sobre nuestra realidad, clases de agricultura, medicina natural... entre otros temas que proponía la organización” (socia, Monte Carmelo, 24/11/2017).

Retomando la idea de la formación en el año 2000, se plantea avanzar con los estudios universitarios, el cual iniciaron mediante un acuerdo formativo con el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, bajo un particular sistema de reconocimiento del aprendizaje por experiencia, que tuvo como resultado la graduación de catorce educadores para la comunidad. Fue, finalmente, de este largo recorrido de procesos formativos que saldría la idea de reasumir un sujeto histórico, crítico y colectivo: el Maestro Pueblo.

El Maestro Pueblo, como sujeto colectivo transformador

La historia de la Alianza nos muestra una forma de pensar y practicar la agroecología, la cual fue resignificándose en el tiempo, que detonan de las crisis. Primeramente, porque no tenían tierras ni forma de sostenerse, desplazados sin tierras, en un contexto, donde ellos no tenían cabida, a no ser que fuera como mano de obra (González, 2011; Morros y Alcalá, 2005), pero también donde el modelo hegemónico invisibilizó sus formas de vida al ser calificados de incultos y atrasados (Mosonyi, 1982; Escalona y Escalona, 2011). Posteriormente, al recuperar los territorios con la llegada de los curas, retoma la conciencia de la necesidad de organizarse; que posteriormente continúa transformándose, al caer en cuenta, de la inconsistencia de seguir en ese modelo de agricultura “...estábamos intoxicados... a un grado no aceptable para el cuerpo... entonces, viene eso, de producir de otra forma” (socio fundador, Las Lajitas, 12/07/2019).

Buscando alternativas, encuentran a la agricultura orgánica como respuesta para generar, desde las propias experiencias y su carga significativa (cultural), las condiciones para la reproducción de vida: “lo que sería la agroecología cuando aún no existía para nosotros, esa palabra” (Padre Grippo, Bojó, 16/08/2018). Fue así como se establecen los huertos como formas de producción de alimentos y medicinas. Por otro lado también, se promueve el cuidado de la naturaleza, la importancia de las semillas campesinas y las aguas (Escalona y Escalona 2011; Guédez, 2011; Domené-Painenao et al., 2020). Esto motivó a pensar con profundidad en las no-personas (la naturaleza) lo que, revaloriza también al conuco como una práctica de resistencia (Domené-Painenao et al., 2020). De esta forma, se estructura un mosaico de sistemas productivos, entre alimentos para el mercado, el intercambio y el autoconsumo. En consiguiente, durante las décadas de los ochenta y noventa, con la aparición de la Escuela campesina y posteriormente el Maestro Pueblo, las agroecologías se resignifican en su diversidad como “formas autónomas de producir alimentos” donde se “reconecta saberes ancestrales” (Socia, Palo Verde, 22/08/2018).

Este será el momento en el que se identifica y se nombra al Maestro Pueblo, el cual fue producto de la reflexión crítica de un grupo de campesinos perteneciente a La Alianza, quienes cursaran el programa universitario (entre 2000-2007), donde dos participantes, J. J. Escalona y J. R. Escalona, al asumir la tarea de sistematizar los procesos históricos de la comunidad, expresaron la noción de Maestro Pueblo, identificándolo como un sujeto colectivo, plural y territorial (Escalona y Escalona, 2011).

Esta idea del Maestro Pueblo se piensa y plasma al calor de las discusiones que señalan la desconexión de la educación rural con el contexto campesino y cómo esta ruptura se convirtió en un medio eficiente de reproducción de la cultura urbana, desencadenando con ello profundos procesos de transculturización y aculturación al penetrar los tejidos sociales rurales, modificando sus modos de pensar, sentir y actuar (Núñez, 2004; Escalona y Escalona, 2011).

Con este posicionamiento comienza a ponerse en cuestión todo el sistema que los oprimía, les negaba su cultura y los marginalizaba, revelando lo que se les habían negado y ocultado: su propia existencia como pueblos y su capacidad constructora de conocimiento. Se constató que aquel sistema orillaba hacia una vergüenza étnica, vergüenza de sí mismos como pueblo, estrategia eficaz para reprimir la resistencia y las fuerzas transformadoras, promotora de sumisión (Monsoyi, 1982). Esta constatación resulta concordante con la categoría de los conocimientos culturales (Limón 2008; 2010), que permite profundizar en la comprensión de las dinámicas cognitivas basadas en relaciones sociales desiguales que intervienen no solo en la forma de conocer sino también en su par dialéctico: el modo de vivir. Implica la concienciación que permite la negación de seguir negando los conocimientos propios (los modos particulares de vida, las memorias y los saberes) y cesar el silenciamiento de los valores no concordantes con las visiones hegemónicas. Así, resulta más factible promover transformaciones sociales y la construcción esperanzada de otros horizontes de vida, dignidad, libertad y colectividad, concordantes con la memoria y la territorialidad.

De este modo, el Maestro Pueblo se convierte en un sujeto colectivo y pluricultural (Escalona y Escalona, 2011), rechazando la idea de una razón, única, verdadera y legítima, sino muchas, entre ellas la propia, pletórica de sentido y significados en el espacio, en donde cobran sentido los modos de existencias que, a su vez, son el soporte dialéctico de su particular episteme (Limón, 2010). Este modo de existencias tiene concreciones, entre múltiples perspectivas y rostros que asume,

en la mujer que cura, el avisador del tiempo, el semillero, el agricultor que conoce los suelos y la luna, cada cual en el ejercicio de su labor y su don particular como resultante de una memoria larga. Ser Maestro Pueblo, por tanto, no se reduce a reproductores de conocimientos, sino más allá, a ser “enseñadoras” de como preservar la vida como comunidad, como pueblo con memoria, en un territorio, en constante reivindicación de su cultura campesina, donde se recupera la oralidad y con ello, los saberes no taxonómicos.

Finalmente, este sujeto nutre nuevos horizontes, reconoce y potencia el saber campesino, que ubicado dentro del conocimiento “popular”, se consolida como conocimiento cultural, con su fuerza subversiva, para recuperar memoria histórica, propiedad cultural e ideológica ancestral de las comunidades, con su sentido de territorialidad colectiva; aquel que ha permitido crear, trabajar e interpretar el mundo con una relación más cercana a la naturaleza y a sus propios sentidos (Fals, 1981; Escalona y Escalona, 2011; Limón, 2010).

La escuela campesina y la “infiltración” del otro currículo

Retomando la idea de la importancia de la educación como estrategia para la organización, se hizo el planteamiento en la comunidad de construir un currículo como una expresión política e ideológica de resistencia cultural, de reafirmación en el territorio (Guédez, 2011; Escalona y Escalona, 2011). La cual parte de la crítica a las instituciones legitimadas, como la escuela, y negando el planteamiento de los opresores, en contrasentido, exponen sus verdades como pueblo, con su memoria y su esperanza, reencontrando así fuerzas para afirmar su condición de alteridad (Guzmán, 2004; Guédez, 2011; Escalona y Escalona, 2011). Entonces, proponen un plan de estudios donde encuentra lugar el Maestro Pueblo, que entra en la dinámica de formación contribuyendo con la memoria histórica y cultural, el arraigo y la ratificación identitaria como familias campesinas, con “la madre naturaleza como escuela, al igual que los saberes, cosmovisiones, experiencias propias y legados por sus ancestros a través de la tradición oral” (Escalona y Escalona, 2011, p. 280).

Esta transformación educativa se orienta en dos direcciones: por la gestión que permitió en 2003 la instalación de nuevas escuelas y liceos; y por la acción de “infiltración” del currículo de la escuela convencional. Esta iniciativa de “infiltrar” está referida a la acción de introducir formas de pensar y hacer del campesino en el currículo oficial, para generar transformaciones hacia la consolidación de la identidad territorial y la capacidad de territorializar los espacios en disputa (Escalona y Escalona, 2011). La primera experiencia fue incorporando la asignatura Agricultura Orgánica en todos los años, de 1° a 5° en el bachillerato de la escuela campesina. En el año 2004 el padre Grippo propone al Ministro de Educación Aristóbulo Istúriz, la creación de la Mención Agroecología. De allí en adelante, se crearon, con esta mención, 15 liceos rurales en diferentes caseríos (Guédez, 2011).

Otra conquista de dicha infiltración fue el manejo de los tiempos académicos con el Calendario Productivo Sociocultural. Los tiempos dedicados a la producción agrícola afectan la asistencia de los niños a la escuela. Entonces fue necesario vincular las actividades educativas con elementos de los sistemas de producción que ocurren en la vida comunitaria, logrando formas de integración escuela-comunidad¹¹ (Dam, 1998). Estas estrategias de ajuste de los tiempos académicos a los productivos y de celebración cultural permiten visibilizar la cotidianidad campesina en las aulas de clases; lo que favorece su valoración y reapropiación (Dam, 1998; Escalona y Escalona, 2011).

Como consecuencia de políticas públicas favorables,¹² la idea del Maestro Pueblo se expande pronto (en 2005) más allá de la frontera rural, incorporándose en universidades (Domené-Painenao y Herrera, 2019) y en el Instituto Nacional de Cooperación Educativa, donde se reconocen y acreditan los conocimientos campesinos y de esta forma se incluyen en los procesos formativos de esta institución.¹³ Igualmente trascendente fue la formación de más de cuatrocientos funcionarios públicos de todo el país, con el curso de “Agroecología y Cooperativismo” dictado por campesinos de La Alianza¹⁴ durante los años 2007-2010 con el auspicio del Ministerio del Ambiente.

De este modo, este Maestro Pueblo ha influido en las nuevas generaciones para la reterritorialización del espacio social, como respuesta a las tendencias de erosión cultural a las que han estado expuestos como campesinos, que los induce a la pérdida de identidad cultural, migración a las ciudades, desterritorialización, pobreza extrema y destrucción de la biodiversidad natural de sus ecosistemas (Núñez, 2004; Dam, 1998; Guédez, 2011). Allí encuentra sus voces las agroecologías situadas,

como manera de sustentar la vida en acoplamiento con la madre tierra, sus ciclos y manifestaciones, al tiempo de darle continuidad a la historia reciente de las organizaciones que le dan sustento, mismas que con sus iniciativas han encontrado formas particulares y propias de reivindicar su modo de existir y resistir a la homogeneización cultural.

Discusión: la territorialización de las agroecologías en La Alianza

Esta experiencia demuestra una capacidad muy propia de territorializar la agroecología (Mier y Terán et al., 2019; Rosset et al., 2019), como una organización de base campesina, que se expande en el territorio y posteriormente se proyecta, en los últimos años (de abajo hacia arriba). Inicia con la conformación de Las Lajitas para moverse hacia la constitución posterior de un tejido organizacional más amplio, la Unión de Cooperativas La Alianza. Un territorio que será determinante en la emergencia del Maestro Pueblo, como un educador atípico que interviene en las escuelas de la comunidad en un primer momento, para luego expandirse en instituciones regionales y nacionales; y de esta forma ocupar y transformar espacios educativos, que impactan sobre las dinámicas institucionales agroecológicas del país (Domené-Painenao et al., 2017).

En este sentido el Maestro Pueblo nos enseña que es posible desplazarse a otro lugar de enunciación. Un sujeto colectivo que hace la realidad todos los días. Que ven más allá de los límites y parámetros que lo definen y lo atrapan. Que desde la cotidianidad están pensando y son capaces de colocarse frente a las circunstancias en términos de otras lógicas que muestran diferentes horizontes de vida (Zemelman, 2001). En esta experiencia, el poder, se concibe posterior a la organización, donde los procesos de educación popular horizontal permitieron la comprensión crítica de la realidad de sus protagonistas, logrando cuestionar el ocultamiento y negación de sus formas de sentir y hacer (Escalona y Escalona, 2011), al reivindicar los conocimientos culturales. Pero también entendiéndose que se reside en el claroscuro del sistema, “el enemigo habita en nuestras venas” (Maestro Pueblo, Monte Carmelo, 24/02/2019). Esto hace posible profundizar en la territorialización simbólica, a través de la reconexión con el pasado, al develar sus historias, mostrando así una memoria larga, diversa y colectiva. En consecuencia, nos enseña, la

importancia del escuchar, de revalorizar la cultura oral, a aprender a resignificar, al quiebre de la desmemoria y la conciencia del recuerdo memorizador, a dialogar para construir otras vías para repensar la agroecología.

De esta forma se reconfiguran diversas agroecologías, una que cuestiona el modelo que sustenta la agricultura convencional, desde las relaciones sociales de producción y reivindica el derecho a la tierra y a alimentarse de ella, que logran formas de territorialización materiales. Pero, hay otras en relación con la naturaleza, entonces aparecen la semilla, el agua y la tierra, como parte de sus vida (Escobar, 2016; Guédez, 2001; Guzmán y Woodgate, 2013), y en la que el conuco se resignifica como semillero de prácticas y saberes ancestrales, entonces la agricultura se torna endógena y análoga a la reivindicación y vigorización de conocimientos propios, memorísticos y culturales (Barbosa y Rosset, 2017; Limón, 2010) y de esta manera se profundiza simbólicamente sus raíces en estos territorios.

De esta manera se reconfigura un mosaico territorial, donde el Maestro Pueblo en sus múltiples rostros se expande más allá de la organización, para territorializar materialmente otras formas de pensar y hacer (al visibilizarlas y revalorizarlas), desde la producción de alimentos para el mercado hasta los conucos en los patios de las casas y las escuelas de la comunidad; donde se cavilan, comparten y diseñan otras formas de permanecer en el tiempo. En este marco, podríamos categorizar esta experiencia como una agroecología situada, politizada y crítica (Wezel et al., 2009; Rosset et al., 2019; Domené-Painenao y Herrera, 2019); que, en cuanto a su intención de transformación, nos muestra que más allá de oponerse al capitalismo y a sus mecanismos de dominación (Rosset y Martínez, 2016; Rosset et al., 2019; Guzmán y Woodgate, 2013), este hacer, desde el Maestro Pueblo, se aproxima a aquellas vivencias que transitan hacia procesos autonómicos (Escobar, 2016; Nieto, 2012). Este horizonte colectivo dista del interés de hegemonizar el poder, aquel que confronta al sistema agroalimentario globalizador, sino al contrario, promueven el profundizar raíces localizadas en sus territorios. Así, con el Maestro Pueblo, abre un abanico de esperanzas, y nos deja en claro que una comunidad que ha tenido muchas historias pasadas, también tiene, muchos futuros posibles (Zemelman, 2010).

Conclusiones

Lecciones aprendidas: El Maestro Pueblo, un sujeto determinante en la construcción de las agroecologías situadas

La experiencia de La Alianza nos enseña una agroecología que está en continuo movimiento, con el caudal de conocimientos que le sustentan; donde procesos organizativos y formativos fueron esenciales para reterritorializar los espacios en disputa sociohistórica, entretejidos de complejas y continuas tensiones y transiciones. En estas dinámicas, e impulsada por perspectivas críticas externas (de la iglesia, las luchas armadas y el cooperativismo) una comunidad campesina descubre contradicciones y con ellas sus propias historias y así se encaminan a reconocerse como sujetos pensantes (Zemelman, 2001; 2010) y críticos (Rosset et al., 2019). Esto determinó el acceso a territorios materiales, a través de la organización, pero de igual manera consolidó un entretejido, desde una territorialidad inmaterial, que asentó un lugar cargado de significados refrendados y donde asume un rol protagónico el Maestro Pueblo, lo que posibilita un poder de acción colectiva y conscientizadora.

En este territorio, La Alianza, la agroecología retoma otro sentido, donde el conjunto de conocimiento que dan cohesión e identidad, que se hacen patentes e indispensables (como parte de los territorios simbólicos), demandados por la necesidad de reproducir las condiciones materiales de vida: para la alimentación y la salud en un primer momento, en el marco de la estructura simbólica con que la existencia cobra sentido; pero que también responde a la necesidad de pensar bajo otras lógicas donde se manifiesta sus raíces culturales, la diversidad y su relación con la Madre Tierra.

En este sentido, al crear la estrategia de “infiltración” curricular, con el objetivo de tener presencia en los salones de la escuela oficial, La Alianza demostró su capacidad de asumir nuevos retos, de ampliar los horizontes futuros, con la formación de niños y jóvenes. El propiciar este currículo, el Maestro Pueblo se manifiesta como sujeto colectivo, como la memoria viviente que sostiene la identidad y los territorios campesinos (Escalona y Escalona, 2011), y que a su vez sitúan el carácter y expresión de la agroecología. Esto nos indica también, que la

expansión de estas formas de agroecologías politizadas y situadas depende no sólo de las prácticas agroecológicas, sino también de los esfuerzos educativos para formar a individuos con memoria histórica y como sujetos pensantes (Zemelman, 2001; 2011), que extienden sus acciones colectivas para la construcción de procesos agroecológicos propios y particulares.

Hoy estamos viviendo un momento que amerita el repensar la agroecología, porque tiene un enorme potencial para mirar y dialogar con realidades complejas, donde tienen sentido los conocimientos de los pueblos vivos, como lo hace La Alianza y el Maestro Pueblo, una referencia para la consolidación de la agroecología en el país, un movimiento de campesinos y campesinas, que hoy siguen cultivando además de alimentos, también la esperanza de otro mundo posible.

Notas al pie:

¹ “Los procesos de privatización, mercantilización y cientifización de los bienes ecológicos comunales (aire, tierra, agua y biodiversidad) desarrollados a lo largo de la dinámica de la modernización, han supuesto una intensificación en la artificialización de los ciclos y procesos físico-químicos y biológicos de la naturaleza para obtener alimentos. La intensificación del manejo de los recursos naturales a través de tecnologías de naturaleza industrial, es definida por el pensamiento científico de la “economía convencional” como la modernización del “factor tierra” cuyo deterioro podrá ser restituido por el capital; la Ciencia, comienza así a perder el conocimiento de su conocimiento” (Guzmán, 2004, p. 8).

² Para este autor, las experiencias son procesos vitales en permanente movimiento, que combinan dimensiones objetivas y subjetivas: las condiciones del contexto, las acciones de las personas que en ellas intervienen, las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada actor, las relaciones personales y sociales entre ellos (Jara, 2006; García y Tirado, 2010).

³ Esta región fue cuna de comunidades campesinas de origen indígena (Coyones y Jirajaras), caracterizadas por su respeto y culto a la naturaleza y por la prevalencia de diversos cultivos en su conuco, donde sembraban maíz, yuca, batata, guaje, auyama, caraota y algunas plantas para medicina y magia. Vivían en aldeas donde se practicaba el trueque y otras formas colectivas de apoyo mutuo (Agagliate et al., 2003)

⁴ “Con la inmigración... se pretendía «la introducción de hábitos civilizadores, costumbres y conocimientos útiles en agricultura, en artes y en la ciencia de gobierno». Algunos intelectuales de la época entendían a los inmigrantes como una suerte de educadores para el pueblo nativo...” (González, 2011, p. 92).

⁵ Los padres: Arturo Paoli, Mario Grippo (ambos italianos) y José Pinea (de origen francés).

⁶ A mediados del 1963 Argimiro Gabaldón y Pedro Duno logran restablecer la guerrilla de Lara, en lo que se va a denominar frente guerrillero “Simón Bolívar” (Linárez, 2006).

CONSTRUCCIÓN TERRITORIAL DE AGROECOLOGÍAS SITUADAS:
EL MAESTRO PUEBLO EN SANARE, ESTADO LARA-VENEZUELA

DOMENÉ-PAINENAO, MIER Y TERÁN-GIMÉNEZ CACHO, LIMÓN-AGUIRRE, ROSSET, CONTRERAS-NATERA

⁷ Central Cooperativa de Servicios Sociales de Lara.

⁸ Creado en 1980, por iniciativa de la Cooperativa Las Lajitas. Hoy confluyen en tres centros de comercialización, así como una red de bodegas en el Estado Lara, donde movilizan aproximadamente 600 toneladas de alimentos semanales (Ver <https://www.redferiacecosola.org.ve/>).

⁹ Sobre niveles de colinesterasa en sangre, enzima sanguínea cuyas capacidades de transmisión nerviosa son inactivadas por los organofosfatos presentes en los agrotóxicos (Morros y Alcalá, 2005).

¹⁰ Establecen laboratorios de *Chrysopa spp.*, *Trichoderma spp.* y la producción de biofertilizantes, impulsados por el INIA (Morros y Alcalá, 2005).

¹¹ Las experiencias recogidas por el maestro Honorio Dam en su práctica pedagógica permite la clasificación del tiempo, la ubicación de las actividades y su rutina del campo en conformación a un año productivo de la zona, influyeron en la construcción del Calendario como ficha de investigación (Dam, 1998).

¹² La agroecología se fortalece en 1999, con la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), que en su artículo 305 señala: "...el papel del Estado en la promoción de la agricultura sustentable como base del desarrollo rural integral y, por tanto, como la vía para garantizar la seguridad alimentaria de la población".

¹³ Ver <http://www.redtv.gob.ve/noticias/4-maestros-y-maestras-pueblo-del-inces-compartieron-experiencias.html>

¹⁴ "Finalmente ofrecimos seis cursos de 25 participantes por año, donde hemos formado a más de 450 personas durante cinco años" Pedro García, Darío Cortez, José García, Deivis Pérez, Ramón Colmenares, Jesús Sánchez, José Izquierdo, Kilder García y Evelin García. Socios(as) de la Cooperativa «Las Lajitas», estado Lara" (Libro de resúmenes del III Congreso Venezolano de Agroecología 2019).

Referencias

- Altieri, M. A. (2009). Agroecology, small farms, and food sovereignty. *Monthly Review*, 61(3):102-13. doi: 10.14452/MR-061-03-2009-07.
- Agagliate, R. (2003). Sanare "Jardín de Lara". Venezuela: Editorial Red de Bibliotecas Públicas del Estado Lara.
- Barbosa, L. P. y Rosset, P. M. (2017). Movimentos sociais e educação do campo na América latina: Aprendizagens de um percurso histórico. *Revista Práxis Educacional*, 13(26):22-48.
- Brescia, S. (Ed.). (2017). *Fertile Ground: Scaling Agroecology from the Ground Up*. Food First/Institute for Food and Development Policy, USA.

- Dam, H. (1998). *El calendario construido por la comunidad*. Sanare, estado Lara. Mimeografiado, Venezuela.
- Delgado, C. M. (2010). El sistema agroalimentario globalizado: imperios alimentarios y degradación social y ecológica. *Economía crítica*, 10, 32-61.
- Domené-Painenao, O., Cruces, J. M. y Herrera, F. F. (2015). La agroecología en Venezuela: tensiones entre el rentismo petrolero y la soberanía agroalimentaria. *Agroecología*, 10(2), 55-62. Recuperado de <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/300821>
- Domené-Painenao, O. y Herrera, F. F. (2019). Situated agroecology: Massification and reclaiming university programs in Venezuela. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 43(7-8), 936-953. doi: 10.1080/21683565.2019.1617223
- Domené-Painenao, O., García, G., García, N. y García, S. (2020). Hacernos visibles. *Leisa Revista de agroecología*, 36(1), 21-23.
- Escalona, J. J. y Escalona, J. R. (2011). *El Maestro Pueblo*. Serie Luces para la América. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o posdesarrollo?* Buenos Aires.
- Escobar, A. (2016). *Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra*. Serie Desafíos Latinoamericanos, 7.
- Einbinder, N., Morales, H., Mier y Terán-Giménez Cacho, M., Aldasoro, M., Ferguson, B. G. y Nigh, R. (2019). Agroecology on the periphery: A case from the Maya-Achí territory, Guatemala. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 43(7-8), 744-763.
- Fals Borda, O. (1981), "La Ciencia del Pueblo", Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal, Lima, Perú Editorial Mosca Azul. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/244>
- Fernandes, B. M. (2017). Territorio y soberanía alimentaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2(3).
- Ferguson, B. G., Maya, M. A., Giraldo, O., Cacho, G., M. M., Morales, H. y Rosset, P. (2019). Special issue editorial: What do we mean by agroecological scaling? *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 43(7-8), 722-723.
- Freitez, N. (2012). *El desarrollo del cooperativismo en el estado Lara en el período 1958-2008. Proceso histórico y tendencias* (Tesis Doctoral). Programa de Doctorado en Estudios del Desarrollo, UCV, Caracas.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Montevideo: Ed. Caronte.
- García, M. y Tirado, M. D. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos*, (15), 97-107

- Giraldo, O. F. (2018). *Ecología política de la agricultura: Agroecología y posdesarrollo*. El Colegio de la Frontera Sur.
- González, J. C. (2011). *Huellas de la inmigración en Venezuela: entre la historia general y las historias particulares*. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Guédez, R. (2011). *Saberes agroecológicos en comunidades campesinas*. (Tesis de Maestría). Programa de Postgrado en Desarrollo Sustentable de Territorios Rurales, ESAT, INIA, Lara.
- Guzmán, E. S. (2004). *La agroecología como estrategia metodológica de transformación social*. España: Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba.
- Guzmán, E. S. (2006). *Agroecología y agricultura ecológica: Hacia una "re"construcción de la soberanía alimentaria*. España: Universidad de Murcia.
- Guzmán, E. S. y Woodgate, G. (2013). Agroecología: Fundamentos del pensamiento social agrario y teoría sociológica. *Agroecología*, 8(2), 27-34.
- Harvey, D. (2005). *Espacios de esperanza* (Vol. 16). Madrid: Ediciones Akal.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano-una aproximación histórica. *Piragua*, (23).
- Limón, F. (2008). La ciudadanía del pueblo chuj en México: una dialéctica negativa de identidades. *Alteridades*, 18(35), 85-98.
- Limón, F. (2010). *Conocimiento cultural y existencia entre los chuj*. Chiapas: Ecosur-Conacyt.
- Linárez, P. (2006). *Lucha armada en Venezuela*. Caracas: UBV.
- Mier y Terán, M., O. Giraldo, M. Aldasoro, H. Morales, B. Ferguson, P. Rosset, A. Khadse y Campos, C. (2018) Bringing agroecology to scale: key drivers and emblematic cases, *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 42:6, 637-665. DOI: 10.1080/21683565.2018.1443313
- Mosonyi, E. E. (1982). *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas: Editorial La Enseñanza Viva.
- Morros, M. E. y Alcalá de Marcano, D. (2005). Un proceso de cambio pensando en el ser humano, el ambiente y el futuro. *Leisa, revista de agroecología*, 21(2), 23.
- McCune, N., Rosset, P. M., Salazar, T. C., Saldívar, A. y Morales, H. (2017). Mediated territoriality: Rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. *The Journal of Peasant Studies*, 44(2), 354-376.

- Nieto, A. (2012). Memorias y formas de construcción social del territorio. Ideas para el debate. *Persona y sociedad*, 26(3), 67-84.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Posgrado*, 19(2), 13-60.
- Parmentier, S. (2014). Scaling-up agroecological approaches: What, why and how. *Oxfam-Solidarity, Brussels*, 472-80.
- Richer, M. y Alzuru, I. (2004). Intercooperación y economía solidaria: análisis de una experiencia venezolana. *Cuadernos de desarrollo rural*, 1(52).
- Rosset, P. y Martínez-Torres, M. M. (2016). Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales. *Estudios Sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*, 25(47), 273-299.
- Rosset, P., Val, V., Barbosa, L. y McCune, N. (2019). Agroecology and La Via Campesina II. Peasant agroecology schools and the formation of a sociohistorical and political subject. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 43(7-8), 895-914.
- Rosset, P. M. y Altieri, M. A. (2017). *Agroecology: Science and politics*. Practical Action Publishing.
- Toledo, V. M. (2005). La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales. *Leisa Revista de agroecología*, 20(4), 16-19.
- 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(4), 503-515. doi: <https://doi.org/10.1051/agro/2009004>.
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En *Conferencia Magistral*, Universidad de la Ciudad de México (Vol. 10).
- Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37), 33-48.
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro (editorial). *Revista El Agora USB*, 15(2), 343-362. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-462691>