

**POR UN MODELO PEDAGÓGICO PARA UNA EDUCACIÓN AGROECOLÓGICA EN PERSPECTIVA CAMPESINA E INDÍGENA: AVANCES, TENSIONES Y DESAFÍOS EN BRASIL Y EN MÉXICO**

***POR UM MODELO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA EM PERSPECTIVA CAMPONESA E INDÍGENA: AVANÇOS, TENSÕES E DESAFIOS NO BRASIL E NO MÉXICO***

***TOWARDS A PEDAGOGICAL MODEL FOR AGROECOLOGICAL EDUCATION FROM A PEASANT AND INDIGENOUS PERSPECTIVE: ADVANCES, TENSIONS AND CHALLENGES IN BRAZIL AND MEXICO***

Rosa LÓPEZ VALENTÍN<sup>1</sup>  
Peter Michael ROSSET<sup>2</sup>  
Lia PINHEIRO BARBOSA<sup>3</sup>  
Carla Andreia LOBO CASTRO<sup>4</sup>

**RESUMEN:** Este artículo presenta la concepción, los avances, los desafíos y las tensiones que surgen de la propuesta de un modelo educativo-pedagógico para la agroecología. Para ello, presentamos dos experiencias educativas de microcontextos de México y Brasil, articuladas por movimientos indígenas y campesinos: la Escuela de Agricultura Ecológica U YITS KA'AN, en Maní, Yucatán, México, y la Escuela del Campo João dos Santos de Oliveira, una escuela del campo ubicada en el Asentamiento 25 de Maio, en Madalena, Ceará, Brasil. Señalamos la diversidad, complejidad y combinaciones que impregnan las estrategias de los sujetos en la demanda de agroecología en el proceso educativo y formativo de ambas escuelas, y sus interfaces en la disputa por un modelo educativo vinculado al contexto socio-histórico de la lucha indígena y campesina en ambos países.

**PALABRAS-CLAVE:** Agroecología. Educación. Modelos pedagógicos. Campesinos. Indígenas.

<sup>1</sup> El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), San Cristóbal de Las Casas – Chiapas – México. Departamento de Agricultura, Sociedad y Medio Ambiente, miembro del Grupo Académico de Agroecología, y del Grupo de Investigación sobre la Masificación da Agroecología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0691-245X>. E-mail: [rosalovale@gmail.com](mailto:rosalovale@gmail.com)

<sup>2</sup> El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), San Cristóbal de Las Casas – Chiapas – México. Profesor Investigador Titular C en el Departamento de Agricultura, Sociedad y Medio Ambiente, miembro del Grupo Académico de Agroecología, y del Grupo de Investigación sobre la Masificación da Agroecología. Investigador Visitante en el Programa de Posgrado en Sociología (PPGS) de la Universidad Estatal de Ceará (UECE). Doctorado en Filosofía (UMICH) – Estados Unidos. Becario BPV-FUNCAP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-1066>. E-mail: [prosset@ecosur.mx](mailto:prosset@ecosur.mx)

<sup>3</sup> Universidad Estatal de Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Docente en el Programa de Posgrado en Sociología (PPGS) y en el Máster Académico Intercampi en Educación y Enseñanza (MAIE). Investigadora en el CLACSO. Doctorado en Estudios Latinoamericanos (UNAM) – México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0727-9027>. E-mail: [lia.barbosa@uece.br](mailto:lia.barbosa@uece.br)

<sup>4</sup> Universidad Estatal de Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Estudiante de Máster Académico Intercampi en Educación y Enseñanza (MAIE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3401-1560>. E-mail: [andreinacarla2005@yahoo.com.br](mailto:andreinacarla2005@yahoo.com.br)

**RESUMO:** O presente artigo apresenta a concepção, avanços, desafios e tensões que emergem da proposição de um modelo educativo-pedagógico para a agroecologia. Para tanto, apresentamos duas experiências educativas de microcontextos do México e do Brasil, articuladas por movimentos indígenas e camponeses: a Escola de Agricultura Ecológica *U YITS KA'AN*, em Maní, Yucatán, México, e a Escola de Ensino Médio do Campo João dos Santos, uma escola do campo situada no Assentamento 25 de Maio, em Madalena, Ceará, Brasil. Apontamos a diversidade, complexidade e combinações que perpassam as estratégias dos sujeitos na reivindicação da agroecologia no processo educativo e formativo de ambas as escolas, e suas interfaces na disputa de um modelo educativo atrelado ao contexto sócio-histórico da luta indígena e camponesa dos dois países.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agroecologia. Educação. Modelos pedagógicos. Camponeses. Indígenas.

**ABSTRACT:** *This article presents the conception, advances, challenges and tensions that emerge from the proposal of an educational-pedagogical model for agroecology. For this, we present two educational experiences from micro-contexts in Mexico and Brazil, constructed by indigenous and peasant movements. One is the "U YITS KA'AN" Ecological Agriculture School, in Maní, Yucatán, Mexico, and the other is the São José High School, a rural school located in the 25 de Maio Settlement, in Madalena, Ceará, Brazil. We characterize the diversity, complexity, and combinations that permeate the strategies of the movements faced with the demand for agroecology education, and how these interface in the dispute for an educational model linked to the socio-historical context of the indigenous and peasant struggle in both countries.*

**KEYWORDS:** *Agroecology. Education. Pedagogical models. Peasants. Indigenous people.*

## Introducción

Este artículo presenta la concepción, avances, retos y tensiones que emergen de la proposición de un modelo educativo-pedagógico para la agroecología. Para ello, presentamos dos experiencias educativas de microcontextos del campo en México y en Brasil, que articulan organizaciones indígenas y campesinas: la Escuela de Agricultura Ecológica *U YITS KA'AN*, en Maní, Yucatán, México y la Escuela de Enseñanza Media del Campo João dos Santos de Oliveira, una escuela del campo ubicada en el Asentamento 25 de Maio, en Madalena, Ceará, Brasil.

Señalamos la diversidad, complejidad y combinaciones que atraviesan las estrategias de los sujetos en la reivindicación de la agroecología en el proceso educativo y formativo de ambas escuelas y sus interfaces en la disputa de un modelo educativo ligado al contexto socio-histórico de la lucha indígena y campesina de los dos países.

Para ello, se ha desarrollado una estrategia metodológica cualitativa, de carácter etnográfico, utilizando técnicas de investigación como la observación participante, junto a las

escuelas analizadas, así como en otros espacios de articulación política contruidos por los sujetos de la investigación.

Más allá de la introducción, el artículo se organiza en tres apartados: el primero se destina a presentar las experiencias educativas desarrolladas en microcontextos en Brasil y en México, en las que se presentarán las escuelas analizadas. En el segundo apartado, presentamos las estrategias articuladas por los sujetos para la proposición de un modelo pedagógico para una educación agroecológica y, en el último apartado, señalamos los retos relacionados a la disputa de un proceso educativo en la perspectiva indígena y campesina.

### **Experiencias educativas en microcontextos del campo en México y en Brasil**

En diferentes países de América Latina encontramos experiencias educativas de carácter local, nacional y regional en las que el proceso pedagógico se construye con miras a impulsar el fortalecimiento de la identidad, la cultura, la subjetividad, el sentido de pertenencia al territorio, o incluso la defensa del territorio como espacio de reproducción de la vida, en una perspectiva alternativa al paradigma de desarrollo occidental. Para efectos del presente análisis, presentamos dos experiencias que articulan organizaciones campesinas e indígenas, y que se desarrollan en dos micro-contextos del campo en México y Brasil: la Escuela de Agricultura Ecológica *U Yits Ka'na*, un centro de capacitación agroecológica para campesinos indígenas mayas, ubicado en Maní, en el estado de Yucatán, México, y la Escuela de Enseñanza Media del Campo João dos Santos de Oliveira, una escuela rural ubicada en el asentamiento 25 de Maio, en Madalena, Ceará, Brasil.

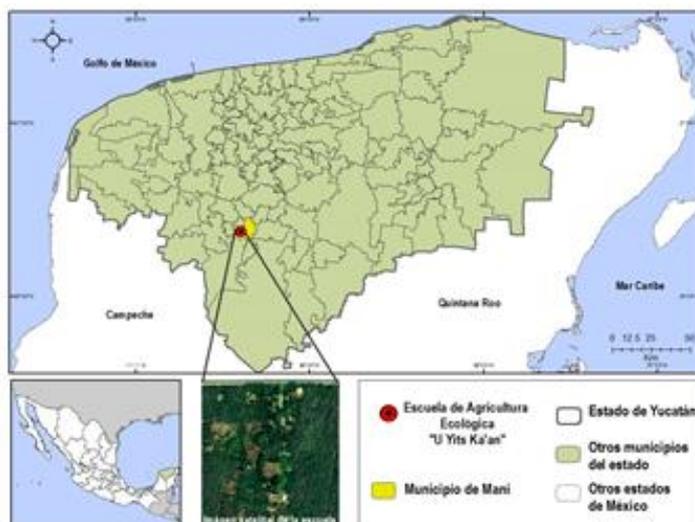
En ambas, encontramos una apuesta en la construcción de un modelo pedagógico para la educación en agroecología, resultado de un proceso político de defensa del territorio como espacio de reproducción de la vida, bajo la óptica indígena y campesina.

#### **La Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'na**

En el sur mexicano, en el estado de Yucatán, se encuentra el municipio de Maní, en el que se ubica la Escuela de Agricultura Ecológica *U Yits Ka'na* (que en la lengua maya significa “el rocío que cae del cielo”), creada en los 90 del siglo XX. Este municipio es un lugar emblemático de la resistencia maya, pues fue en el que tuvo lugar el “Auto de fe de Maní”, ocasión en que se incineró, en acto inquisitorio, un número considerable de los códigos e imágenes sagradas de la cultura maya, el 12 de julio de 1562. El episodio histórico

se considera una de las escenas más sangrientas de la historiografía colonial en el continente y expresión del del epistemicidio provocado en contexto de colonización (GALEANO, 1991; SUÁREZ, 2014). Por esta razón, la existencia de la escuela en este local es, en sí misma, un acto de rebelión, persistencia y resistencia de las poblaciones más contemporáneas.

**Figura 1** – Ubicación de la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'na



Fuente: Elaboración propia

En el año 1991, un grupo de curas ligados a la Teología de la Liberación y a la Pastoral de la Tierra, que trabajaban en varias ubicaciones del estado de Yucatán, propuso la creación de un centro de formación para campesinos con el objeto de promover procesos sostenibles de alternativas al desarrollo, desde dos ejes: la revalorización de la cultura tradicional y la agricultura ecológica (MACOSSAY *et al.*, 2005). Dichos curas tuvieron contacto con campesinos que participaron de la creación del Método “Campesino a Campesino”, una metodología social de territorialización de la agroecología creada en Guatemala y basada en la transmisión horizontal de conocimientos agroecológicos, entre familias campesinas, para la resolución de problemas y producción agropecuaria y para el fomento de prácticas agroecológicas (HOLT-JIMÉNEZ, 2008; MACHÍN-SOSA *et al.*, 2013).

En 1994, se adquirió un terreno en la periferia de la capital municipal de Maní, gracias al financiamiento de la fundación alemana Misereor, una institución de cooperación internacional. Con los recursos disponibles, se construyeron las infraestructuras necesarias para el funcionamiento de una escuela. Las instalaciones se concluyeron a fines de 1995. En ese mismo año, en un esfuerzo conjunto entre padres y maestros de algunas universidades y ONGs, se desarrolló el primer currículo escolar (MACOSSAY *et al.*, 2005). Desde 1996 hasta 2005, se impartió clases en las escuelas a los campesinos de la región, en un sistema de semi-

interior. En 2005, el financiamiento de la Fundación Mesereor llegó al fin, volviendo el sistema internado inoperativo. En 2009 se creó un sistema de sub-escuelas, con el objetivo de tener un mayor contacto con las comunidades de la región, y de tener un vínculo más cercano con las familias rurales, estableciendo centros de formación coordinados por los propios diplomados (HERNÁNDEZ, 2015). Muchos fueron los actores internos, externos y aliados que la escuela tuvo, entre ellos curas católicos, campesinos yacatacos y guatemaltecos mayas, instituciones educativas, ONGs nacionales e internacionales, así como otras fundaciones.

La Escuela *U Yits Ka'an* constituye una escuela de formación agroecológica o escuela de agroecología. El proceso de formación se basa en el "aprendizaje significativo", que enfatiza la práctica sobre la teoría y valora los conocimientos ancestrales de la cultura indígena campesina maya, a partir de una pedagogía de enseñanza "de campesino a campesino" (CEBALLOS, 2014). Desde esta perspectiva, las escuelas campesinas implican una forma alternativa de pensar, hacer y actuar en relación con la educación formal (MUÑOZ, 2013), ya que conciben el proceso educativo en estrecha relación con sus territorios. Los procesos educativos y formativos relacionados con productores, campesinos y pueblos indígenas buscan recuperar y reafirmar la importancia de los conocimientos locales como aporte a su propia intervención frente a una propuesta inicialmente disciplinaria (técnica/productiva), pero que luego desarrolla una reflexión colectiva y genera las condiciones para un intercambio de saberes en sus territorios.

Un ejemplo de ello es el diálogo establecido con la Red Nacional de Escuelas Rurales, de la que la escuela forma parte desde 2003. Esta red funciona a través de articulaciones regionales y la escuela ha sido una de ellas. La participación de la Escuela de Agricultura Ecológica *U Yits Ka'na* en estos espacios ha contribuido a la discusión sobre la definición del concepto de escuela rural y cuáles deben ser sus principios rectores. En estos encuentros, destacan la importancia de valorar la cultura y reafirmar la identidad campesina e indígena. Asimismo, construyen consensos en torno a los principios que orientan las mediaciones pedagógicas en contextos de escuelas rurales, tales como la espiritualidad, la equidad, el comunitarismo, la comunidad, la interculturalidad, la ética, la sostenibilidad y la solidaridad, asumiendo al mismo tiempo el compromiso de defender y preservar la Madre Tierra y una convivencia con la naturaleza (MATA, 2013).

Uno de los principales principios pedagógicas de la escuela es la liberación y descolonización de los campesinos de la región con base en el trabajo de reconstrucción, resignificación histórica y teológica; y que a partir de esa base ideológica se incluyen y transforman los conocimientos técnicos, agroecológicos, forestales, artesanales y de medicina

tradicional, entre muchas otras actividades, desarrolladas por ellos, en coherencia con la vida comunitaria. En ese sentido, la estrategia de la *U Yits Ka'an* es la (re)construcción comunitaria, por medio del fomento del estudio de su organización, articulación e interrelación de sus proyectos con miras a una resignificación de la identidad de los pueblos mayas y los principios del *Ma'alob Kuxtal* o del *bien vivir* para una reconstrucción de la comunidad.<sup>5</sup>

En el marco del hacer pedagógico de la escuela, la agroecología ha sido utilizada como una de las principales herramientas en ese proceso de reconstrucción del tejido social de la comunidad. Sin embargo, el elemento crucial de la escuela es que el abordaje agroecológico no se limita a la producción de alimentos, lo que normalmente ocurre en otras escuelas rurales en las que los conocimientos técnicos-productivos son básicamente fornecidos para esta finalidad. Desde su inicio en la fase de internado, uno de los ejes de formación fue el humano-social, que incluía la espiritualidad en su vertiente indígena maya, es decir, la escuela se preocupaba no solo en hacer, sino también en ser. Eso hizo posible establecer un modelo alternativo que no partía de una lógica productiva; en lugar de eso, la escuela buscó que los participantes se reconectaran con su ambiente y cuestionaran su realidad, partiendo de la reconfiguración de su identidad con base en el recate de su historia como los pueblos mayas. Delante de lo expuesto, afirmamos que la escuela integra una diversidad de propuestas y caminos pedagógicos que, desde un aprendizaje significativo, en su vida diaria y en el abordaje del cotidiano, se propone lograr la construcción de la sociabilidad en la comunidad.

Las actividades de la Escuela de Agricultura Ecológica de *U Yits Ka'na* articulan tres aspectos: Espiritual (E); Identificativo (I) y Productivo (P). Los dos primeros tienen una relación directa con el fortalecimiento de la identidad y la espiritualidad maya, especialmente en la reconfiguración de la memoria histórica en el ámbito educativo. La tercera, se articula a la promoción de la educación agroecológica. Aunque algunas actividades se desarrollan en una sola dimensión, ya sea espiritual, identitaria o productiva, la escuela busca la interrelación entre las dimensiones. Estos procesos de actividades espirituales-productivas (EP), espirituales-identitarias (IE), identitarias-productivas (IP) y espirituales-identitarias-productivas (IPE) enriquecen la propuesta educativa de la escuela. Por otro lado, la escuela desarrolla un enfoque pedagógico de su calendario escolar en articulación con el calendario de vida de la comunidad, que contempla un enfoque histórico-ritual de la cosmovisión y la

---

<sup>5</sup> Toda la información de este apartado que no tiene cita bibliográfica es, por tanto, producto del trabajo etnográfico, la observación participante y las entrevistas realizadas durante la investigación en 2017 y 2018.

cultura maya, como por ejemplo, la celebración del Día de Xunán Kab (nombre maya de la abeja sin agujón), así como el uso del calendario maya para la medicina tradicional.

En definitiva, la estrategia pedagógica de la escuela es desarrollar actividades que correlacionen la identidad espiritual y comunitaria con los aspectos productivos. Eso refuerza su convicción con relación a la armonía entre estos dos aspectos de la formación humana, como una forma de reconstruir un estilo de vida digno y pleno, es decir, según los principios del bien vivir, del *Ma'alob Kuxtal*, en oposición radical al abordaje productivista e individualista predominante en la racionalidad capitalista.

Si bien la Escuela de Agricultura Ecológica *U Yits Ka'na* es gestionada por curas, articula diversas organizaciones, incluso con fuerte incidencia en la lucha indígena y campesina mexicana, a ejemplo de comunidades bases de apoyo del Movimiento Zapatista, de la Pastoral Indígena, de la Unión Nacional de Organizaciones Campesinas y Autónomas (UNORCA), organización miembro de la Vía Campesina en México, y de otras organizaciones campesinas de Yucatán.

### **La Escuela de Enseñanza Media del Campo João dos Santos de Oliveira**

En 2010, en Ceará, el MST inicia el funcionamiento de las cuatro primeras escuelas del campo destinadas a la formación en la enseñanza media, resultado de una pauta política de reivindicación, junto a la Secretaría Estatal de Educación, de construcción de escuelas de Enseñanza Media en áreas de asentamientos rurales. Como resultado de esta lucha histórica, se garantizó, inicialmente, cuatro escuelas del campo: <sup>6</sup> E.E.M. João dos Santos de Oliveira (Escola do Campo João Sem Terra), en el Asentamiento 25 de Maio en Madalena-CE; E.E.M. Florestan Fernandes, E.E.M. Florestan Fernandes, en el Asentamiento Santana en Monsenhor Tabosa-CE; E.E.M. Nazaré Flor en el Asentamiento Maceió en Itapipoca-CE y E.E.M. Francisco Barros en el Asentamiento Lagoa do Mineiro en Itarema-CE. <sup>7</sup> Es importante destacar la participación de las familias asentadas en todo el proceso de implementación de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo en Ceará, debatiendo, activamente, en las asambleas internas, en los espacios articulados por el Sector de Educación y en las reuniones junto a la Secretaria Estatal de Educación. Hasta la elección del nombre de cada escuela se hizo por cada asentamiento.

<sup>6</sup> Actualmente hay 10 **Escuelas de Enseñanza Media del Campo** en zonas de asentamiento rural en Ceará, además de otras dos escuelas que están en construcción.

<sup>7</sup> Idem.

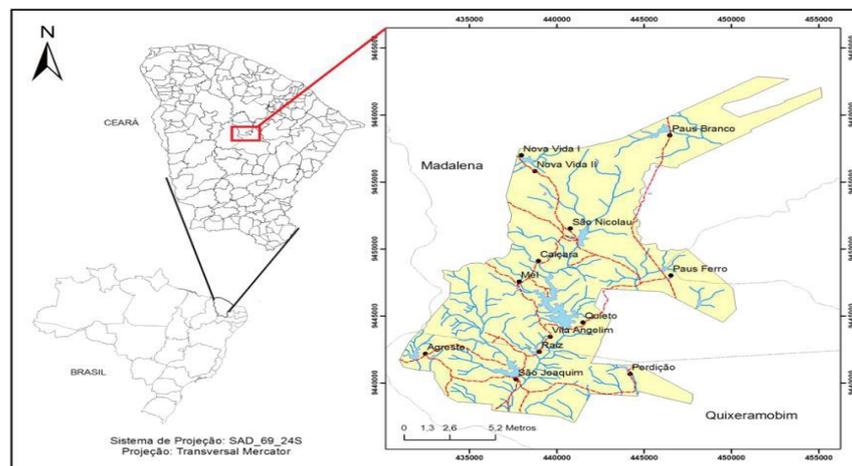
En 2020, el MST celebró 31 años de existencia en el estado. Cabe destacar que, originalmente, los procesos de formación política de las familias campesinas en Ceará fueron impulsados por la Pastoral de la Tierra y por el ala de la Iglesia Católica vinculada a la Teología de la Liberación, especialmente las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs). En este sentido, las primeras ocupaciones de tierras y la génesis del propio MST en el estado provienen de este proceso histórico. La preocupación por los procesos educativos y formativos también ha estado presente desde los campamentos, y se ha convertido en una agenda política permanente del Sector de Educación y Formación del MST (BARBOSA, 2015a).

Las denominadas Escuelas de Enseñanza Media del Campo están orientadas según los principios educativos y pedagógicos de la Educación del Campo y se rigen por el marco normativo de la Política Nacional de Educación del Campo (BARBOSA, 2014; 2015b; 2016) y una agenda educativa articulada por el Sector de Educación del MST, con énfasis en: una escuela pública, gratuita y de calidad que atienda las demandas educativas en las áreas de los asentamientos rurales de la reforma agraria del MST, desde la educación infantil hasta la universitaria; el derecho a estudiar en sus propios asentamientos, campamentos y comunidades rurales; con una propuesta pedagógica centrada en los temas relacionados con su realidad y con educadores comprometidos con este contexto; escuelas capaces de ofrecer enseñanza técnica y formación profesional a los trabajadores rurales; gestión democrática de los procesos educativos, con la participación efectiva de las familias asentadas de los Sin Tierra; políticas específicas para la selección y formación de los docentes que trabajarán en las escuelas del campo de los asentamientos y campamentos; entre otros (MST-CE, 2012).

La Escuela de Enseñanza Media del Campo João dos Santos de Oliveira está situado en el asentamiento 25 de Maio, en el municipio de Madalena/Ce. Este asentamiento constituye la primera área conquistada por el MST en Ceará, con 22.992 hectáreas, asociadas al número directo e indirecto de familias beneficiadas por la implantación de la escuela. El asentamiento 25 de Maio se caracteriza por su organicidad física y social, y cuenta con 428 familias asentadas, aproximadamente 2.000 personas. Está dividido en 12 (doce) comunidades, divididas en 1 Cooperativa, 18 asociaciones y un Consejo General, formado por representantes de las asociaciones de la Cooperativa y del MST, que planifica y organiza la gestión global del asentamiento. La función del Consejo General es debatir las cuestiones

políticas, organizativas, sociales, culturales, medioambientales, educativas y de vivienda de las 428 familias asentadas que viven en las comunidades.<sup>8</sup>

**Figura 2** – Ubicación geográfica del Asentamiento 25 de Mayo – Madalena/Ce



Fuente: Archivos HIDROSED

La organización del trabajo pedagógico en la Escuela de Enseñanza Media del Campo João dos Santos de Oliveira pretende engendrar los principios educativos y filosóficos de la Pedagogía del Movimiento (CALDART, 2004) y de los Complejos de Estudio (SAPELLI et al., 2015), basados en los postulados de la pedagogía soviética. Además, la escuela tiene una estructura curricular transversal, que articula tres componentes curriculares integradores, a saber Proyectos, Estudios e Investigaciones (PEP), Organización del Trabajo y Técnicas Productivas (OTTP) y Prácticas Sociales Comunitarias (PSC), organizando pedagógicamente los contenidos del currículo en su articulación con la investigación, el trabajo y la intervención social. Hay una diversidad de tiempos educativos: Tiempo de Formación y Mística; Tiempo de Clase; Tiempo de Estudio Individual; Tiempo de Trabajo; Tiempo de Talleres y Actividades Culturales; Tiempo de Seminarios; Tiempo Orgánico; y Tiempo Deportivo y de Ocio. Estos tiempos educativos están diseñados para fortalecer la organicidad interna de la escuela y su relación con las familias asentadas y el propio MST (PPP, 2010).

Cada Escuela de Enseñanza Media del Campo cuenta con los llamados Campos Experimentales, un área de 10 hectáreas integrada a las escuelas y utilizada para el aprendizaje de prácticas agroecológicas promovidas por los componentes curriculares integradores OTTP, PEP y PSC. La intención pedagógica del Sector Educativo del MST es

<sup>8</sup> Ibidem.

vincular la escuela del campo al proceso de territorialización de la agroecología como estrategia de defensa de los territorios campesinos y de fortalecimiento de la agricultura campesina y de la reforma agraria popular. Para ello, el Sector de Educación del MST está trabajando en la inserción de la agroecología, sus principios y metodologías en la educación básica (CALDART et al., 2015; RIBEIRO et al., 2017; ROSSET, 2017), a la vez que promueve la territorialización de la agroecología a través de la metodología "De Campesino a Campesino" en los territorios campesinos del estado (FERNANDES; BARBOSA, 2020).

### De la interpelación del modelo educativo oficial a la proposición de una Educación Agroecológica

Al analizar los procesos educativos erigidos en microcontextos del campo, particularmente en México y Brasil, identificamos que aún es un desafío para la Política Educativa Nacional de cada país empatar la concepción de un proceso educativo-pedagógico que atienda, plenamente, toda la demanda educativa, especialmente en contextos rurales (BARBOSA, 2017; GÓMEZ-SOLLANO, 2017). Además, uno de los principales retos que se plantean a la gestión de las políticas públicas en materia de educación es entender que la concepción de la educación que proviene de las organizaciones campesinas e indígenas no se limita a exigir el acceso a la escuela, ni siquiera la existencia de la escuela y la educación formal en sus territorios. Estas organizaciones conciben la educación en un sentido omnilateral, de recuperación de la humanización de las relaciones sociales, en el sentido freireano, y de un proceso formativo que restablece el vínculo con la naturaleza. A partir de los datos recogidos, hemos elaborado un cuadro con los ejes que articulan el modelo pedagógico de las escuelas analizadas y sus diferencias con los estándares escolares de la política educativa nacional de los países en cuestión.<sup>9</sup>

**Cuadro 1** – Ejes que articulan el modelo pedagógico de las escuelas

Ejes del modelo pedagógico	Escuela de Agricultura Ecológica <i>U Yits Ka'na</i>	Escuela de Enseñanza Media del Campo João dos Santos	Estándar escolar oficial
Estructura y función de la escuela	Escuela campesina, de carácter autónomo y para la formación agroecológica.	Escuela pública, <i>ocupada</i> por campesinos y para la formación en educación formal (Educación del Campo) y agroecología.	Escuela pública de formación en educación formal y con una Base Curricular Nacional Común.
Perfil de los sujetos	Pertencientes a comunidades indígenas	Pertencientes a los asentamientos de la reforma	Pertencientes a contextos urbanos y

<sup>9</sup> Debido a los límites de la extensión del artículo, haremos hincapié en las escuelas, señalando sus desafíos frente a la Política Nacional de Educación de los respectivos países.

	y campesinas, y con interfaces con algunos movimientos indígenas y campesinos.	agraria del MST.	rurales.
Identidad colectiva	Fortalecimiento de la identidad maya, indígena y campesina.	Fortalecimiento de la identidad campesina.	Corresponde a una homogeneización de la identidad articulada a los principios de la modernidad occidental del individuo al ciudadano/ciudadana.
Discurso motivador	- Espiritualidad maya; - Vivir bien; - Agroecología.	- Mística campesina; - Reforma Agraria Popular; - Agroecología.	Formación para el trabajo.
Proyecto político-pedagógico	- La espiritualidad maya; - Defensa del territorio y de los bienes comunes.	- Educación del Campo; - Defensa del territorio campesino y de la soberanía alimentaria	Variable según cada escuela.

Fuente: Elaborado por los autores

Los datos presentados demuestran la diversidad, la complejidad y las combinaciones que existen en los procesos educativos en los microcontextos rurales. En el caso de las experiencias educativas analizadas, identificamos la construcción de estrategias por parte de los sujetos en la reivindicación de la agroecología en su proceso educativo y formativo. Esta reivindicación está vinculada a los procesos socio-históricos de defensa de sus territorios y reverbera en la disputa por un modelo educativo articulado a la trayectoria histórica y a las demandas políticas de la lucha indígena y campesina de los dos países.

Argumentamos que los ejes estructurantes del modelo pedagógico de ambas escuelas presentados anteriormente, a saber, la estructura y función de la escuela, el perfil de los sujetos, la identidad colectiva, el discurso motivacional y el proyecto político-pedagógico de la escuela, requieren un proceso permanente de elaboración de estrategias por parte de los sujetos, para asegurar la intencionalidad pedagógica de una formación educativa para la agroecología. En este sentido, se observan algunas estrategias comunes que también están presentes en otros contextos educativos latinoamericanos (BARBOSA; ROSSET, 2017): 1. la construcción de una concepción teórico-epistémica de la educación como proyecto histórico de conocimiento; 2. la construcción de una teoría educativa y un modelo pedagógico propios; 3. la articulación política de las organizaciones indígenas y campesinas en el proceso educativo; y 4. la construcción de un modelo de educación propio. La agroecología como matriz formativa.

Cabe señalar el carácter de *ocupación* de la escuela para su transformación. En el microcontexto de Brasil, el MST reconoce que la disputa por una política pública de educación prescinde un proceso de transformación de la escuela, dado que ella es moldada

con base en una formación pautada en la racionalidad capitalista. Por lo tanto, se considera que hay una *ocupación de la escuela*, primer paso para empezar su transformación en una *escuela campesina*, cuyo proceso educativo contemple una formación para la valorización del territorio campesino y de su modo de ser y de vivir.

Estas estrategias responden a la interpelación de la racionalidad formativa dentro de la Política Nacional de Educación, que apunta a un proceso educativo concerniente al paradigma capitalista occidental moderno de homogeneización cultural, impulsado por los estados nacionales y que, muchas veces, no reconoce las diferencias regionales y sociales. En el medio rural, históricamente, las políticas públicas de educación, en su gran mayoría, no se elaboran teniendo en cuenta la realidad rural, una vez que se mantiene una base nacional común para atender la demanda educativa en ambas realidades: urbana y rural. Es importante destacar que la defensa de políticas públicas diferenciadas para las distintas realidades no significa que una sea superior a la otra, sino que hay especificidades a considerar.

Por otro lado, cada vez son más las organizaciones indígenas y campesinas que demandan formación educativa para la permanencia en sus territorios en defensa de la vida comunitaria, los bienes comunes, la autonomía, la soberanía alimentaria, todo ello considerado fundamental para una vida digna. En este sentido, la agroecología emerge como una matriz formativa y productiva y un proyecto político para enfrentar el capitalismo agrario en el campo, construido en una perspectiva politizada y desde un sujeto histórico. Por ello, estas experiencias buscan desencadenar un proceso educativo agroecológico, que les permita fortalecer otro concepto de territorio y de relaciones humanas, en armonía con la naturaleza.

Esta comprensión abre el camino para la consolidación de un Paradigma Onto-Epistémico del Campo (BARBOSA, 2019), erigido en el contexto de las luchas emprendidas por los pueblos indígenas y campesinos en América Latina. Es precisamente en este proceso educativo y político donde se potencian los procesos de defensa de los territorios tangibles e intangibles, de recuperación y socialización de los saberes ancestrales, de los conocimientos populares, como aporte fundamental a las luchas emprendidas en los microcontextos y sus reverberaciones y articulaciones en otras escalas nacionales y regionales.

En el contexto analizado, esto implica pensar en un conjunto de desafíos planteados a la escuela para un abordaje educativo y pedagógico de la agroecología más allá del contexto escolar o de una política educativa, ya que lo que se busca es la territorialización de la agroecología (ROSSET, 2017). Entre los retos, destacamos (ROSSET, 2017):

- ❖ Convertir esas escuelas en ejes de acción para los procesos territoriales de agroecología;

- ❖ Desarrollar métodos de enseñanza para una recuperación y valoración de los saberes y conocimientos ancestrales heredados del núcleo familiar y comunitario;
- ❖ Transversalizar la agroecología en toda la estructura curricular, concediéndole un enfoque agroecológico;
- ❖ Promoción del diálogo de saberes entre la diversidad de conocimientos;
- ❖ Convertir la escuela en un epicentro de un proceso agroecológico.

El análisis de las dos experiencias educativas en microcontextos rurales demuestra el esfuerzo por construir una concepción de la educación y un modelo pedagógico que trascienda la función social de la escuela desde la perspectiva de las políticas públicas, a veces restringidas a la formación escolar y laboral. Sin renunciar a esta función social de la escuela, ya que los jóvenes desean tener una educación que compita con las posibilidades de acceder a la universidad o al mercado laboral, también reclaman que la escuela pueda restablecer la dimensión humanizadora en su formación educativa. A la luz de las organizaciones indígenas y campesinas, esto representa el restablecimiento y fortalecimiento del vínculo con sus territorios y la posibilidad de construir un horizonte emancipador.

### Consideraciones finales

En este artículo tratamos de presentar dos experiencias educativas desarrolladas en micro contextos en el campo mexicano y brasileño. A pesar de los desafíos de una síntesis de las experiencias en cuestión, consideramos que arrojan luz para pensar a qué debe responder, *a priori*, una política educativa nacional diseñada y gestionada por los estados nacionales.

En otras palabras, los micro-contextos son fundamentales para que identifiquemos la concepción de la educación que articulan los diferentes sujetos y, al mismo tiempo, cómo se articulan las estrategias para la propuesta de un modelo pedagógico que responda no sólo a la demanda educativa, sino también a la demanda política de las comunidades y sus organizaciones. En este sentido, la Educación del Campo refuta la concepción del campo como un lugar de atraso, de lo arcaico, un lugar donde ninguna política pública de educación es efectiva, porque no había escuelas, o cuando existían, no atendían la demanda educativa en su totalidad, porque las condiciones eran precarias.

Al reclamar ser partícipes del proceso de construcción de una propuesta educativa y pedagógica, las comunidades indígenas y campesinas expresan su deseo de que la educación

cumpla su papel social, en el sentido de formar nuevas mujeres, nuevos hombres y nuevas relaciones sociales entre ellos y con la naturaleza.

Como resultado de la lucha de los trabajadores organizados, la Educación del Campo no sólo ha construido una nueva realidad, sino que también ha ido formando nuevos hombres y mujeres. Destacamos que la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'na y la Escuela de Enseñanza Media del Campo João dos Santos Oliveira son el fruto de un proceso social de profundo cuestionamiento del carácter colonial aún predominante en las políticas públicas de educación. En este sentido, también pueden considerarse experiencias educativas de descolonización pedagógica, ya que reivindican otras matrices educativas que surgen de sus identidades, su cosmovisión y su vínculo con el territorio.

En cuanto a los retos, además de los abordados en el artículo, destacamos el desafío permanente de romper con el modelo impuesto de educación tradicional y su carácter colonial y bancario. Por esta razón, las escuelas se esfuerzan por fortalecer la espiritualidad y la identidad colectiva como elementos fundamentales de la organicidad del proceso educativo dentro de las escuelas y sus interfaces con la vida comunitaria.

Las experiencias educativas analizadas señalan la centralidad de las matrices curriculares diferenciadas como estrategia para desafiar este modelo educativo históricamente construido para satisfacer las demandas de una racionalidad ligada al capitalismo. En este proceso pedagógico, la agroecología constituye una matriz formativa fundamental para el fortalecimiento del tejido comunitario y del propio territorio desde una perspectiva indígena y campesina.

**AGRADECIMIENTOS:** Agradecemos la beca BPV-FUNCAP que proporcionó las condiciones necesarias para el desarrollo de la investigación en áreas de asentamiento rural en Ceará, Brasil.

## REFERENCIAS

BARBOSA, L. P. As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. Dossiê Educação do Campo: histórias, práticas e desafios. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, n. 22, p. 143-169, jul./dez. 2014.

BARBOSA, L. P. Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. **The Journal of Peasant Studies**, v. 44, n. 1, p. 118-143, 2017, DOI: <http://doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>

BARBOSA, L. P. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In: SILVA, A. A *et al.* **Los**

**desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe.** Buenos Aires: CLACSO, 2015b. p. 147-212.

BARBOSA, L. P. **Educación, resistencia y movimientos sociales:** la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. México: LIBRUNAM, 2015a.

BARBOSA, L. P. Paradigma epistémico do campo e a construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina. In: RAMOS, A. R. (Org.). **Educação e movimentos sociais:** análises e desafios. Jundiaí: Paco Editorial: 2019. p. 279-299.

BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Movimentos sociais e Educação do Campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 22-48, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2819>

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. **Caminhos para a transformação da escola 2.** Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CEBALLOS, L. A. Experiencias y avances actuales: Escuela de agricultura ecológica U Yits Ka'an. In: MATA, G. B (Coord.). **Escuelas campesinas en México.** Diagnósticos y aportes a la educación rural alternativa. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo, 2014. p. 49-54.

FERNANDES, I. F.; BARBOSA, L. P. A construção da agroecologia no semiárido. A Metodologia de Camponês a Camponês no Assentamento Santana, Ceará, Brasil. In: SALINAS, R. T. *et al.* **Senti-pensarnos tierra.** Experiencias de transición y r-existencias en tiempos de crisis civilizatoria: voces desde los pueblos del Abya Yala. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 72-80.

GALEANO, E. **Memoria del fuego I.** Los nacimientos. México: Siglo XXI Editores, 1991.

GÓMEZ-SOLLANO, M. Políticas y reformas educativas en México: tensiones y articulaciones. **Revista O Público e O Privado**, v. 15, n. 30, 2017, p. 17-35.

HERNÁNDEZ, G. F. Sistematización de la experiencia de la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an y su efecto sobre los medios de vida de las familias participantes en el municipio de Maní, Yucatán, México. 2015. Tesis (Maestría) – Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, Turrialba, Costa Rica, 2015. Disponible em: <http://repositorio.bibliotecaorton.catie.ac.cr/handle/11554/8214>. Acesso em: 10 jul. 2020.

HOLT-JIMÉNEZ, E. **Campesino a campesino.** Voces de Latinoamérica. Movimiento campesino a campesino para la agricultura sustentable. Managua, Nicaragua: SIMAS, 2008.

MACHÍN-SOSA, B. *et al.* **Revolução Agroecológica.** O Movimento de Camponês a Camponês da ANAP em Cuba. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MACOSSAY, V. M. *et al.* La Escuela de Agricultura Ecológica *U Yits Ka'an* de Maní, Yucatán. Diez años de trabajo. **Revista de Geografía Agrícola**, n. 35, p. 91-104, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/757/75703505.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MATA, G. B. Nuestro caminar con las escuelas campesinas. *In:* MATA, G. B. (Coord.). **Escuelas campesinas: 10 años en movimiento**. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo, 2013. p. 23-44.

MST-CE. **Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST – CE, n. 04**. Organizando o setor de Educação do MST Ceará. Julho de 2012.

MUÑOZ, S. P. Educación, desarrollo y saberes campesinos en Atenco, México. *In:* MATA, G. B. (Coord.). **Escuelas campesinas: 10 años en movimiento**. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo, 2013. p. 213-224.

PPP. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Ensino Médio do Campo João dos Santos. Assentamento 25 de Maio, Madalena. Ceará: Setor de Educação do MST-Ceará, 2010.

RIBEIRO, D. S. *et al.* **Agroecologia na Educação Básica**. Questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

ROSSET, P. A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos e os desafios para as escolas do campo. *In:* RIBEIRO, D. S.; TIEPOLO, E. V.; VARGAS, M. C.; SILVA, N. R. **Agroecologia na Educação Básica**. Questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 117-126.

SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. **Caminhos para a construção da escola 3**. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre os complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SUÁREZ, C. M. G. El convento de Maní, Yucatán, en 1588. **Boletín de Monumentos Históricos**, Tercera época, n. 31, p. 78-92, 2014. Disponível em: <http://boletin-cnmh.inah.gob.mx/boletin/boletines/bmh%2031-5.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

## **Cómo referenciar este artículo**

LÓPEZ VALENTÍN, R.; ROSSET, P. M.; PINHEIRO BARBOSA, L.; LOBO CASTRO, C. A. Por un modelo pedagógico para una educación agroecológica en perspectiva campesina e indígena: avances, tensiones y desafíos en Brasil y en México. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1217-1233, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15122>

**Enviado el:** 15/12/2020

**Revisiones necesarias el:** 28/01/2021

**Aceptado el:** 03/03/2021

**Publicado el:** 01/05/2021