



TÍTULO

**EDUCACIÓN POPULAR PARA LA SOBERANÍA ALIMENTARIA
EL CASO DE LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN AGROECOLÓGICA
DE LA FECAOL-MOVIMIENTO NACIONAL CAMPESINO**

AUTORA

Laura Saura Gargallo

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2019

| | |
|------------------------|--|
| Tutoras | Mamen Cuéllar Padilla ; Tatiane de Jesús Marques Souza |
| Instituciones | Universidad Internacional de Andalucía ; Universidad de Córdoba |
| Curso | <i>Máster Oficial en Agroecología : un enfoque para la sustentabilidad rural (2017/18)</i> |
| ISBN | 978-84-7993-510-8 |
| © | Laura Saura Gargallo |
| © | De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía |
| Fecha documento | 2018 |



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadore (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
- **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
- *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
- *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*

Educación Popular para la Soberanía Alimentaria

El caso de las Escuelas de Formación Agroecológica de la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino



Máster en Agroecología: Un enfoque para la sostenibilidad rural

Curso 2017-2018

Autora: Laura Saura Gargallo

Tutoras: Mamen Cuéllar Padilla y Tatiane de Jesús Marques Souza



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Vicerrectorado de Vida Universitaria y Responsabilidad Social
Área de Cooperación y Solidaridad

Educación Popular para la Soberanía Alimentaria: El caso de las Escuelas de Formación Agroecológica de la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino

Autora: Laura Saura Gargallo

Tutoras: Mamen Cuéllar Padilla y Tatiane de Jesús Marques Souza

RESUMEN

En el contexto actual de crisis alimentaria y civilizatoria, los movimientos sociales rurales exploran alternativas para superar el capitalismo buscando a la par una sostenibilidad social y ecológica. Esta propuesta se concreta en la Soberanía Alimentaria, que se nutre del enfoque de la Agroecología para avanzar hacia ese horizonte emancipador. Dentro de las estrategias de acción colectiva que emplean los movimientos, nos interesa el aporte político-pedagógico de la educación popular. En esta investigación se abordarán las sinergias entre la pedagogía liberadora y la formación agroecológica en el proyecto político de un sujeto concreto como es la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino del Ecuador.

Palabras clave: Movimiento social, Agroecología, Educación Popular, Soberanía Alimentaria

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1.1 Justificación | 5 |
| 1.2 Objetivos | 7 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 9 |
| 2.1 Educación popular | 9 |
| 2.2 La educación popular en los movimientos sociales | 12 |
| 2.3 Capitalismo, crisis socioecológica y sistema alimentario global | 15 |
| 2.4 Agroecología y Soberanía Alimentaria | 23 |
| 2.5 Propuestas de formación en Agroecología | 26 |
| 2.5.1 Institutos de Agroecología Latinoamericanos (IALAs) | 28 |
| 2.5.2 Escuela Nacional de Agroecología | 30 |
| 2.5.3 Propuestas regionales y locales de formación | 31 |
| 3. CONTEXTO | 34 |
| 3.1 Historia agraria de Ecuador | 34 |
| 3.2 Agroecología como alternativa en Ecuador | 38 |
| 3.3 El gobierno de la Revolución Ciudadana | 38 |
| 3.4 Origen y evolución de la FECAOL | 41 |
| 4. METODOLOGÍA | 44 |
| 4.1 Primera fase: Observación participante | 47 |
| 4.2 Segunda fase: Entrevistas semi-estructuradas | 49 |
| 4.3 Reflexiones sobre el proceso de investigación | 52 |
| 5. ANÁLISIS DE LAS ESCUELAS | 55 |
| 5.1 Historia de las Escuelas de Formación Agroecológica | 55 |
| 5.1.1 Origen | 55 |
| 5.1.2 Escuela Regional de Agroecología | 57 |
| 5.1.3 Primera Escuela Provincial de Agroecología | 59 |
| 5.1.4 Escuela de Formador de Formadores | 61 |
| 5.1.4 Niveles de formación | 63 |
| 5.2. Funcionamiento de las Escuelas Provinciales de Agroecología | 65 |
| 5.2.1 Principios y objetivos | 65 |
| 5.2.2 Pedagogía, metodología y contenidos | 66 |
| 5.2.3 Estructura orgánica | 87 |
| 5.2.3.1 Coordinación Político-pedagógica | 88 |
| 5.2.3.2 Núcleos de Base | 89 |
| 5.2.3.3 Coordinación General | 91 |
| 5.2.3.4 Asamblea | 91 |
| 5.2.3.5 Disciplina consciente | 93 |
| 5.2.4 Tiempos educativos | 94 |
| 5.2.5 Selección del nombre de la promoción | 98 |
| 5.2.6 Proceso de selección | 99 |
| 5.2.7 Financiación | 100 |
| 5.2.8 Perfil de las personas educandas | 103 |

| | |
|--|-----|
| 5.3 Papel de las Escuelas en la organización | 105 |
| 5.3.1 De FECAOL a Movimiento Nacional Campesino | 109 |
| 5.3.2 Escuela de Formadores: hacia la Metodología Campesinx a Campesinx | 113 |
| 5.3.3 Principales desafíos y límites | 117 |
| 5.3.3.1 <i>Perspectiva de género</i> | 117 |
| 5.3.3.2 <i>Acompañamiento formativo y pedagógico</i> | 118 |
| 5.3.3.3 <i>Equilibrio entre Agroecología técnica y política</i> | 120 |
| 5.3.3.4 <i>Réplica</i> | 120 |
| 5.3.3.5 <i>Trabajo de Base y permanencia</i> | 122 |
| 5.3.3.6 <i>Democratización</i> | 124 |
| 5.4 Líneas futuras de investigación | 127 |
| 6. CONCLUSIONES | 128 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 131 |

Agradecimientos

A todos los miembros de la FECAOL, que me abrieron sus procesos y su Casa Campesina, compartiendo sus conocimientos y luchas, y convirtiéndose en mi familia durante la estancia. Gracias por ser semillas de cambio.

A mi familia por quererme a pesar de mi alma viajera, sobre todo a mi madre, mujer trabajadora y humilde cuyo ejemplo me ilumina todos los días.

A mis amigas y amigos por apoyarme incondicionalmente y compartir tanto amor.

A mis compañeras y compañeros del máster, que siento como caminan a mi lado en los diferentes territorios hacia el mismo horizonte, especialmente a mi Jessica.

A mis tutoras Mamen y Tati, por la paciencia y por orientarme cuando más lo necesitaba desde vuestra experiencia y cercanía.

A todas las campesinas y campesinos de Ecuador, de Latinoamérica y del mundo, que con dignidad y rebeldía seguís desafiando al capital desde vuestras fincas. No solo proveéis alimentos, también esperanza.

A mi viento andino, viento que viene de la montaña, viento que trae la luz y la claridad.

*La educación liberadora por sí sola no produce el cambio social...
Pero no habrá cambio social sin una educación liberadora*
(Paulo Freire)

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

Una investigación comienza siempre con una pregunta. Miramos la realidad y nos interrogamos. Dejamos de dar las cosas por sentadas y decidimos aventurarnos en un cuestionamiento que nos puede llevar a rincones inesperados, del mundo y de una misma.

En este caso, mis inquietudes me llevaron a cruzar el océano Atlántico hasta la mitad del mundo, hasta uno de los países más megadiversos, Ecuador. Este país, al igual que el resto de Latinoamérica, ha sido muy castigado por la historia. La dominación que comenzó con la conquista española, luego continuó con el imperialismo estadounidense, la Revolución Verde y la última fase de capitalismo neoliberal patriarcal y colonial; con el consiguiente despojo de las tierras campesinas e indígenas, de su cultura, tradiciones e identidad, e incluso en ocasiones de su espiritualidad. Todo por un sistema económico que pone en el centro, como eje gravitatorio, la acumulación de capital; por encima incluso de la vida. Sin embargo, donde hay poder hay resistencia. La colonización de cuerpos y mentes no logró penetrar en toda la población, ni la modernización arrasar con todos los territorios. Y a veces se encuentran incluso más que resistencias. Cuando la explotación, la desposesión y la dominación avanzan, también hay personas que deciden organizarse para no solo aguantar; sino para comenzar ya a construir ese nuevo mundo en la que la naturaleza y las personas dejen de ser recursos y meros objetos de conquista y pasen por fin a ser sujetos.

Este ha sido el caso de la Federación de Centros Agrícolas y Organizaciones Campesinas del Litoral: FECAOL-Movimiento Nacional Campesino. En un contexto como el de la Costa ecuatoriana, donde desde hace tiempo se viene imponiendo un modelo agroexportador, basado en latifundios con preeminencia de monocultivos y una gran concentración de poder; resulta difícil luchar en favor de la agroecología, pero no imposible.

En un contexto de crisis ecológica, social, económica y podríamos decir hasta civilizatoria; es necesario replantearse cuestiones fundamentales, como qué futuro queremos y cómo podemos avanzar hacia ese horizonte. Esto incluye qué papel ha de tener la ciencia en dicha construcción. El enfoque agroecológico nos alumbró en este sentido, nos señala un camino de convivencia con la naturaleza y entre las personas. Y también un camino epistemológico y metodológico que nos permita analizar las estrategias de cambio social. Porque la sistematización, análisis y potenciación de los elementos locales de resistencia frente a la modernización capitalista nos permite fortalecer esas alternativas, partiendo desde la propia identidad del etnoecosistema y con un sentido democratizador (Sevilla et al., 2000).

Porque la agroecología no se limita a analizar fincas y manejos sostenibles; sino que nos abre la mirada a cómo se dan los procesos de transformación social en favor de un nuevo sistema alimentario. Este planteamiento es lo que inspira la presente investigación. En toda Latinoamérica se multiplican experiencias que cuestionan al imperio alimentario. El contexto sociopolítico ha cambiado, las estrategias de la vieja izquierda de guerra de guerrillas y foquismo parece que ya no son las herramientas preferidas por los movimientos. Son necesarias altas dosis de creatividad para hacer frente a un sistema globalizado. Entre algunas de estas herramientas de praxis, la educación se viene constituyendo como una estrategia muy útil para que los sujetos de cambio avancen hacia sus objetivos (Barbosa, 2015; Korol, 2007; Zibechi, 2005; Barragan y Torres, 2018). Los movimientos sociales rurales, sean internacionales como La Vía Campesina, sean más locales, como la FECAOL; vienen explorando sus potencialidades.

Las teorías sociales no suelen acercarse a las organizaciones campesinas desde el enfoque de la educación. No obstante, en los últimos tiempos se ha despertado un mayor interés académico en esta temática, debido a que los movimientos están apostando cada vez más por la educación autónoma como parte integral de su acción política. Los temas más reiterados han sido “la comprensión de lo educativo en los movimientos, la formación de militantes como sentido de las propuestas, la organización o movimiento como sujeto educativo, las pedagogías de los movimientos como aporte epistémico, pedagógico y político, y la formación de subjetividades y sujetos sociales” (Barragan y Torres, 2018:18). Este trabajo aspira a contribuir en esta línea general para explorar la dimensión educativa de una organización campesina que ya no es solo del litoral sino que está en proceso de escalamiento.

Asimismo, las universidades y centros de investigación son un campo de poder y un campo en disputa. Mientras las grandes empresas siguen influyendo en qué se enseña en el ámbito formal, adaptando la formación y la investigación a sus intereses; vale la pena preguntarnos ¿qué sujeto va a promover la Agroecología y la Soberanía Alimentaria? ¿Y cómo lo va a hacer? En este marco es conveniente plantearse qué papel pueden jugar los movimientos sociales como motor de cambio político pero también pedagógico y epistemológico. Y también dentro de las múltiples estrategias de masificación de la agroecología, qué importancia tiene incluir la propuesta de la educación popular.

Los antecedentes nos muestran que los movimientos sociales rurales que más han logrado consolidarse y disputar la hegemonía -como el zapatismo, el MST o la Vía Campesina-, con todos sus límites y dificultades; han apostado por la educación como eje articulador de su proyecto político (Barbosa:2015). Este hecho nos invita a explorar si para el caso de la FECAOL también sería aplicable, analizando cómo se ha asumido la dimensión educativa en la estrategia política.

1.2 Objetivos

Los objetivos han sido definidos en base a la revisión bibliográfica del estado de la cuestión y de las inquietudes de quien escribe; aunque fueron acabados de construir habiendo comenzado el trabajo de campo, para poder adaptar la investigación también a las necesidades de la organización. Así pues, tras un periodo de observación y diálogo, se pudieron fijar los objetivos que orientarían todo el análisis. Porque la finalidad es que este estudio sirva de material para la reflexión crítica de los propios miembros de la FECAOL y poder así fortalecer su proceso formativo y político. También se pretende visibilizar el trabajo que viene haciendo la organización en la expansión de la agroecología en el país a pesar de las dificultades del contexto. E incluso se aspira a que este estudio pueda servir de apoyo para otros procesos educativos de movimientos sociales, en marcha o por iniciar, vinculados a la agroecología o no. Porque en ocasiones el reflejo de otro sujeto nos ayuda a comprender mejor nuestra propia situación.

Objetivo general

Analizar el papel del proyecto político-educativo que suponen las Escuelas de Formación Agroecológica en la organización FECAOL-Movimiento Nacional Campesino.

Se parte de la hipótesis de que la educación popular sirve de estrategia clave para la consolidación y la praxis de los movimientos sociales, incluidos los movimientos campesinos. Los procesos formativos basados en la pedagogía liberadora permiten una concientización y ofrecen herramientas para transformar la situación de los sectores oprimidos, en este caso el campesinado ecuatoriano.

Objetivos concretos

1. Examinar el origen y la evolución de las Escuelas para responder a las preguntas de ¿por qué surgen las Escuelas de Formación Agroecológica? ¿Cuál es su sentido de ser? ¿Por qué se decidió que fueran así y no de otra forma? ¿Cuáles han sido sus influencias? ¿Cuáles han sido las principales transformaciones y a qué se deben?
2. Analizar el funcionamiento de las Escuelas para lo cual se investigarán las características principales como son los principios de las escuelas, cómo es la pedagogía y la metodología, cuáles son los contenidos y los tiempos, cómo es la estructura organizativa de las escuelas y también el perfil de las personas educandas.
3. Estudiar el rol de las Escuelas en la organización para averiguar si los procesos formativos han fortalecido la organización y qué influencia han tenido en la estrategia política-organizativa.

Para contestar a las preguntas planteadas el trabajo está dividido de la siguiente manera: Primero se hará un repaso sobre el estado de la cuestión, para enmarcar la investigación en el debate sobre los procesos de formación agroecológica. Para ello, se analizarán por separado las diferentes corrientes que han influido en el objeto de estudio. Por un lado, las aportaciones de la propuesta de la educación popular, en especial para los movimientos sociales rurales, que son los que más han incidido en las Escuelas de Formación Agroecológica. Y por otro lado, la discusión sobre los aportes de la agroecología en un contexto de crisis socioecológica. Para finalizar se explorarán las potencialidades de la interrelación entre ambas perspectivas, educación popular y agroecología, a partir de experiencias que nos brindan herramientas teóricas para acercarnos al objeto empírico.

En segundo lugar, se realizará una descripción del entorno donde se desarrollan las Escuelas, comenzando desde el contexto general hacia el más particular. Para ello se hará un repaso de la historia agraria del Ecuador, del surgimiento de la propuesta de la Soberanía Alimentaria en el país y de la FECAOL como actor que se introduce en esta disputa. Tras enmarcar al objeto de estudio en el marco teórico y en el contexto, se detallará la metodología empleada para responder a los objetivos de investigación. A grandes rasgos, podemos anticipar que el diseño de investigación se conformó de técnicas cualitativas, como son la observación participante y las entrevistas semi-estructuradas.

A continuación, se analizarán los diferentes componentes de las Escuelas de Formación Agroecológica. En primer lugar, se examinará la genealogía del proceso de formación de la FECAOL, pues solo el análisis del pasado nos permite comprender el presente. En segundo lugar, se expondrán los diferentes elementos que configuran las Escuelas, explicando la intencionalidad pedagógica de cada uno de los componentes fundamentales, que interrelacionados constituyen la esencia del proceso. Por último, se abordará el papel que han jugado las Escuelas en el seno de la organización, analizando tanto las contribuciones de apostar por la educación popular como los desafíos y límites, del proceso formativo en sí y de su aportación a la estrategia político-organizativa de la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino.

*He ahí, pues, lo que han de llevar los maestros por los campos.
No sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos,
sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a las personas.*

El pueblo que no produce sus propios alimentos es un pueblo esclavo.
(José Martí)

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Educación popular

Para comprender la experiencia de las Escuelas de Formación Agroecológica, es necesario hacer un repaso de las construcciones teóricas de las que se nutren y que también orientan la mirada de este trabajo. Comenzaremos adentrándonos en el paradigma de la pedagogía liberadora para comprender la propuesta y sus características principales.

La educación popular nace desde corrientes latinoamericanas que criticaban los conceptos funcionalistas y positivistas que venían impuestos desde Occidente y que se plasmaron en los programas de desarrollo. Su origen se encuentra en Brasil, donde Freire desarrolló en la década de los 60 un trabajo de alfabetización para personas jóvenes y adultas en zonas rurales. Contrariamente al asistencialismo que se venía aplicando, propuso una concientización de los grupos oprimidos para que pudieran superar su condición. Es decir, no bastaba con alfabetizar a las masas, para transformar verdaderamente la realidad hacía falta desarrollar una capacidad de análisis de la situación social. Esta capacidad decía que es innata al ser humano, pero proclamaba que la conciencia ingenua, que es la que nos viene dada; tenía que dar paso a una conciencia crítica. Y que esto solo se podía conseguir a través de la educación y la dialógica, para pasar de la problematización a la liberación (Pastor, 2004:192).

Freire fue un pionero en la teorización y puesta en práctica de la educación popular. Más que una innovación metodológica, su planteamiento se ha considerado un cambio en el paradigma educativo, cuestionando cómo entender la educación, para saber cómo hacerla, cómo vivirla, cómo sentirla y cómo disfrutarla (Nuñez et al., 2007:24).

Frente al sistema educativo que se venía construyendo, que trataba al estudiantado como mero objeto a ser adaptado al sistema, la educación popular vuelve a poner en el centro al sujeto y su capacidad de agencia. Para dicho autor, para que sea una educación liberadora deben cumplirse tres condiciones: 1) la participación activa, como sujetos del cambio, tanto de las personas educadoras como educandas; 2) el diálogo como herramienta fundamental para la enseñanza-aprendizaje; y 3) el desvelamiento del mundo como requerimiento para poder problematizarlo y transformarlo (Barbosa, 2015:44).

Como enfoque dialéctico, es clave el concepto de praxis, que implica una concientización no únicamente para destapar el velo ideológico, en términos marxistas;

sino que la toma de conciencia se ha de unificar con la práctica de transformación de la realidad. En esta pedagogía de la praxis deja de tener sentido separar subjetividad y objetividad, reflexión y realidad, pues ambos se relacionan dialécticamente convirtiéndose en una unidad procesual. Al fin y al cabo, el pensamiento crítico surge precisamente del contacto con el mundo. Al distanciarse de la realidad, problematizándola, las personas son capaces de sorprenderse como sujetos fundadores de ese mundo, de su experiencia.

Por eso este autor concebía a las personas como seres inacabados, siempre en proceso. Reivindicaba que a pesar de los múltiples condicionantes sociales tenemos posibilidad de actuar sobre nuestras circunstancias. Porque es precisamente al sabernos incompletos que podemos abrirnos al mundo y a las demás personas, buscando preguntas (Freire, 1996:130).

Esto nos lleva a otra de las características de la educación popular, que es el énfasis en la pedagogía de la pregunta, del diálogo como recurso y condición antropológica y epistemológica (Romo, 2006:21). Las personas educadoras pueden canalizar esa curiosidad crítica inherente al ser humano si se lo proponen. Y además en ese proceso también aprenden de las preguntas, pues las respuestas les llevan a su vez a preguntarse cuestiones que quizás nunca se habían planteado. Aquí surge la concepción del conocimiento como construcción colectiva y procesual, que rompe con la lógica bancaria de los sistemas educativos oficiales. Así pues, el papel de las personas educadoras y que se puede aplicar también a la dirigencia, no ha de ser imponer una visión del mundo; sino dialogar con el resto sobre la visión que tienen y sobre la suya propia, pues la visión es un reflejo de la situación en el mundo. Más aún, la acción educativa y política “no puede prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en bancarias o en una prédica en el desierto” (Freire, 1970:116).

La educación convencional bancaria se basa en dictar ideas. Va en una sola dirección, no hay intercambio. El profesorado se limita a dictar la lección, sin debatirla. Porque se trabaja *sobre* el alumnado, no *con* él. Hay una imposición del orden, da igual que no lo hayan escogido o que no lo compartan, pues si no lo aceptan sufren castigo o incluso la expulsión del sistema (Freire, 2009: 67-68). La metáfora bancaria nos ayuda a entender cómo en el sistema actual los conocimientos se equiparan al dinero, como si se pudieran ir almacenando para competir por quién guarda más riqueza, teniendo que demostrar cuánto se ha acumulado en los exámenes. Pero en este proceso no hay una generación de real de riqueza, pues no son conocimientos contruidos ni adquiridos, solo es información memorizada (Coppens y Van De Velde, 2005:23). La educación convencional presupone que las personas somos tabulas rasas a rellenar con el conocimiento jerárquico y vertical que proviene del profesorado. En cambio, la educación popular promueve unas relaciones sociales horizontales, que son precondition para un diálogo efectivo, lo que le confiere un enorme potencial democratizador.

La educación popular también rompe con la epistemología cartesiana que da prevalencia a la razón frente a la emoción. En la Pedagogía del Oprimido el autor pernambucano exaltaba el papel del amor en el proceso de pronunciamiento del mundo, que es momento de creación, tanto del conocimiento como de nosotras mismas. El amor es fundamento de diálogo, es un acto de valentía, es un compromiso con las causas de todas las personas que aún se encuentran oprimidas (Freire, 1970:106).

Desde el surgimiento del capitalismo se venía articulando un modelo educativo que sea funcional al sistema, en el que la escuela se constituyó como un espacio de dispersión y absorción de la ideología hegemónica, para que el proletariado adoptara el modo burgués de ver el mundo (Barbosa, 2015:40). Este hecho incidió directamente sobre sectores excluidos como el campesinado, y más tratándose Latinoamérica de una región periférica con preeminencia del sector rural. La adaptación del sistema educativo de la Modernidad a estos territorios fue una imposición cultural. Pero los gobiernos lo justificaban con que si no se subían al tren del progreso quedarían en la más mísera de las pobrezas y los atrasos. En esta concepción, el mundo rural quedaba pues inferiorizado e invisibilizado.

Por eso la mayor parte del trabajo de los educadores y educadoras populares se dio en las escuelas del campo, también en Ecuador. En muchas ocasiones no había ni siquiera infraestructuras adecuadas, y en el caso de que hubiera escuela, los contenidos que se enseñaban estaban alejados de la realidad rural, pues se pensaban desde y para el mundo urbano, fomentando así el éxodo rural (Rosset, 2015:9). Además, precisamente con el fin de homogeneizar a la población y someter a los sectores excluidos, era frecuente que se incluyera como parte del curriculum oculto el menosprecio a las identidades campesinas, indígenas o afros. En el periodo de socialización primaria esto supone que las niñas y niños interioricen estos valores, normalizándose las discriminaciones. Esta negación de otros saberes, provenientes de los pueblos originarios y de las comunidades campesinas, es una forma de violencia simbólica con la que la educación popular también ha tratado históricamente de romper.

Por último, desde la sociología de la educación también hubo autores críticos que demostraron la funcionalidad del sistema educativo en el sistema y que nos aportan elementos para analizar las potencialidades de una educación autónoma en contraste con la convencional. Esta corriente sociológica se centró en cómo se reproducen y estructuran las relaciones de poder a través del proceso educativo. Como se ha mencionado, la niñez no acude a la escuela como una hoja en blanco, sino que hereda de la familia un capital cultural, que son bienes materiales e inmateriales; que influye en los resultados académicos. Pero el bagaje no es tenido en cuenta en la evaluación, sino que se aplica el mito de la meritocracia de que únicamente se está valorando la inteligencia. De esta forma se perpetúan las desigualdades pero además se camuflan bajo el discurso de que el acceso universal a la educación permite la movilidad social (Bourdieu et al., 1981; Illich, 1975; Bernstein, 1990).

2.2 La educación popular en los movimientos sociales

Habiendo visto la radicalidad del planteamiento de la educación popular, no es de extrañar que pronto se articulara con otros procesos y movimientos sociales con voluntad transformadora¹. En virtud de ello, la evolución de la educación liberadora en Latinoamérica solo se entiende siguiendo la trayectoria de lucha social, con sus múltiples actores y territorios. En este apartado, nos centraremos en los elementos conceptuales de este paradigma que fueron apropiados por los movimientos sociales que más influencia han tenido en el objeto de estudio, sumados a otros aportes de la teoría crítica, que se combinaron en propuestas concretas de formación alternativa.

Ya hemos visto que la educación convencional contribuye con la reproducción social, asentando la dominación de la clase en el poder. Por tal razón, los movimientos que buscan una transformación social difícilmente podían utilizar las herramientas educativas de un sistema socioeconómico centrado en el capital y cuyos principios son antagónicos. Para luchar contra el capitalismo la educación formal tal como estaba planteada no era suficiente (Rosset, 2015). Por consiguiente, fueron surgiendo necesidades dentro de los movimientos de construir sus propios procesos formativos en coherencia con sus objetivos y estrategias de cambio social. Como nos explica Lia Pinheiro Barbosa (2015) “para ello, campesinos e indígenas acuden a sus raíces, a sus tradiciones, a sus formas de vivir y pensar, las vinculan al pensamiento crítico y a la lucha política. La educación, en tanto proyecto político de resistencia, demarca el lugar de la cultura, de la experiencia y de los saberes locales como referentes para la construcción de nuevas matrices conceptuales que cumplen un papel fundamental en la conformación del sujeto histórico-político y su papel en la correlación de fuerzas y disputa hegemónica con el Estado”(p.23).

Para concretar estas ideas y comprobar las bondades prácticas de esta pedagogía, podemos nombrar ejemplos paradigmáticos de movimientos que han incluido fuertemente la educación en su praxis política. De hecho, este proceso ni es nuevo ni nació con la educación popular, sino que ya existía una tradición en la izquierda en los periodos álgidos de la lucha obrera. Muchos partidos y sindicatos comunistas y corrientes anarquistas europeas se servían de procesos de formación autónomos (Ouvina, 2017).

No obstante, si bien estas corrientes influyeron en Latinoamérica nos interesa más centrarnos en los procesos de la región vinculados a la lucha campesina, al ser los que más influencia han tenido en Ecuador y por ende en la FECAOL. Como ejemplos por antonomasia podemos mencionar el caso del Movimiento de los Trabajadores Rurales

¹ Entendiendo movimiento social como aquella forma de acción colectiva que surge de un conflicto, pero que trasciende la acción política convencional (reducida generalmente por la Ciencia Política a los considerados principales actores colectivos de las democracias representativas, como son el partido político y el sindicato (Montero y Juárez, 2010).

sin Tierra (MST), el zapatismo², las experiencias de Campesino a Campesino de Centroamérica y Cuba, y también los procesos de formación de la Vía Campesina (Altieri y Nicholls, 2013:78; GRAIN, 2016; Toledo, 2012). Pero el apartado se centrará en el caso del MST, que ha servido de referencia en la construcción más política-pedagógica de la propuesta del objeto de análisis.

El origen de este movimiento se remonta al problema agrario de distribución de las tierras, siendo Brasil uno de los países con mayor concentración por parte de los terratenientes (Franco, 1997:95). El MST entiende la formación como un proceso permanente y sistemático, dinámico y amplio, que siempre debe estar vinculado a la estrategia de la organización. Es decir, la formación tiene la tarea de contribuir, clarificar y consolidar la estrategia, y los objetivos del Movimiento, que a su vez se relaciona con un conjunto más amplio de fuerzas en la sociedad (Casado, 2017:152). Desde el inicio se creó un sector de formación que se encargara de llevar adelante el proceso mencionado, pero desde una autonomía.

En su amplio recorrido el MST ha conseguido construir una propuesta para todos los niveles del sistema educativo, manteniendo unos principios filosóficos y pedagógicos elaborados a partir de sus necesidades como Movimiento, como militantes y como seres humanos. Al partir de la educación popular, buscan una formación humana integral, poniendo énfasis en la acción-reflexión-acción (praxis), en el trabajo y la cooperación, y sobre todo en la transformación social. Como mencionábamos, al plantear estos principios el MST no solo se inspiró en la pedagogía liberadora, también tienen una fuerte influencia de la corriente marxista, adoptando el materialismo histórico como enfoque y la pedagogía de socialistas soviéticos como Makarenko y Pistrak (Casado, 2018:182). Entrelazando sendas ideas se fue consolidando tanto el planteamiento político-pedagógico como la estructura formativa y educativa, hasta llegar a lo que hoy día se denomina Pedagogía del Movimiento, pasando a reconocer el valor del propio MST como sujeto pedagógico colectivo a partir de la sistematización de sus experiencias y trayectoria (Caldart, 2004).

El legado marxista, de la mano de autores clásicos como Luxemburgo, Gramsci o Mariátegui (Casado, 2018:291) les permitió cuestionar el sistema educativo convencional como parte de la superestructura y su papel legitimando y perpetuando el *statu quo*. En la construcción de contrahegemonía, en términos gramscianos (Gramsci, 1999), la educación autónoma se revelaba como una herramienta poderosa para cuestionar el monopolio de la formación por el Estado burgués, y de esta al servicio de la sociedad de cada momento, en este caso el capitalismo neoliberal (y patriarcal y colonial). También se observa esta postura en su marcado internacionalismo, de cuyo

² En la Educación Autónoma Zapatista (Baschet, 2015) no nos vamos a adentrar porque ha tenido una menor influencia en las escuelas de la FECAOL y porque parten de una realidad indígena muy diferente al caso de los territorios donde se desempeñan las Escuelas. En las escuelas zapatistas había una fuerte base comunitaria, en cambio en la costa ecuatoriana donde nacen las escuelas, nos encontramos ante una mayoría mestiza donde ha habido una gran desarticulación social en los últimos tiempos y donde se utiliza en mayor medida como unidad de organización la familia frente a la comunidad.

espíritu nació la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) en 2005³. Si bien por una parte tenía el fin de formar a las personas militantes del Movimiento; por otra parte se inauguró en apertura a otras organizaciones latinoamericanas y del mundo, como una materialización del diálogo regional entre movimientos (Barbosa, 2015:346). Se crearon tanto cursos autónomos como otros formales en convenio con universidades. Pero los que nos interesan son los no oficiales al ser los que han influido en el proceso de la FECAOL. En especial los llamados Cursos Latinos, divididos en el Curso de Teoría Política Latinoamericana, conformado en 2007; y el Curso de Formación de Formadores, del 2008⁴.

Asimismo, para la inauguración de la ENFF se realizó un seminario internacional de formación en el que participaron otros movimientos de la región con experiencias de formación de cuadros (Pizzeta citado en Casado, 2017: 231). Este hecho nos muestra como este tipo de procesos no se pueden analizar de una manera aislada, ya que forman parte de un proceso de ida y vuelta, de un contexto de articulación y solidaridad internacional frente a los grandes capitales globalizados.

El Curso de Formación de Formadores dura 45 días y se centra en cuestiones de formación política y educación popular. El de Teoría Política Latinoamericana son tres meses y se orienta a reflexionar sobre la unidad de la lucha de clases en Sudamérica y el Caribe (Casado, 2018:225). Ambos cursos siguen la misma estructura aunque varíen en el contenido, pero es precisamente el funcionamiento lo que nos interesa para el presente trabajo. Pues como el propio MST en su Cuaderno n°9 (2004) concluye, no solo los contenidos y la metodología de las clases sirven de formación; el propio funcionamiento, estructura organizativa y las relaciones sociales que se derivan de esta, son parte sustancial de la formación. La estructura de la ENFF es la que se replica en las Escuelas de Formación Agroecológica de la FECAOL, de manera que no nos detendremos a explicarlas aquí, sino que profundizaremos en sus características en el apartado de análisis.

Lo que nos interesa para este apartado es comprender las fuentes teóricas de la propuesta orgánica, sobre todo su inspiración marxista. El hecho de ser un movimiento, en vez de un partido tradicional; con una dirección colectiva, múltiples órganos y una descentralización considerable; permite escapar en cierta manera de la tradición política de izquierda de separar la élite de las masas, pues como decía Gramsci, todas las personas son potenciales intelectuales (Gramsci, 1999). Es decir, no solo una vanguardia ilumina al resto, sino que la aplicación de la educación popular en los

³ Esta Escuela de formación política fue construida por los propios miembros del Movimiento en todos los aspectos, ya que fueron militantes quienes voluntariamente edificaron la infraestructura que sigue actualmente destinada a acoger a las y los estudiantes (Machado: 2008).

⁴ Estos cursos forman parte de la política de formación de la Vía Campesina en Sudamérica y el Caribe, y también participan organizaciones miembros de ALBA (Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América). Pero además pueden acudir militantes de organizaciones que mantienen relaciones bilaterales con el MST, como el caso de la FECAOL, que no forma parte de la CLOC-Vía Campesina por problemas internos del país. No obstante, se ha optado por analizarlos separadamente de los de formación agroecológica al estar más centrados en cuestiones políticas y teóricas.

movimientos sociales permite que las relaciones internas de las organizaciones se hagan más horizontales. Parafraseando a Freire (1970) nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, las personas se liberan en comunión. Profundizando un poco más en la herencia gramsciana, el MST recoge la idea de las clases subalternas como sujetos capaces de autogestionar su despertar (Gramsci, 1999). El autor italiano concebía la educación desde la filosofía de la praxis, reivindicaba los saberes y vivencias de las clases explotadas y criticaba el academicismo de muchos intelectuales de izquierda a quienes reprochaba que “creen que saben, pero en realidad comprenden muy poco y casi nunca sienten. Y el desafío, más bien, es ir del saber al sentir, y del sentir al saber; generar una dinámica dialógica, de praxis colectiva, que combine la reflexión rigurosa y la acción, pero que también se nutra de la experiencia y el sentir popular” (Citado en Ouviaña, 2011). Así, en sus Cuadernos de la Cárcel se atrevió a plantear preguntas que todavía siguen vigentes y que sirven a movimientos como el MST para (re)pensar sus estrategias, objetivos y formación: ¿se requiere que existan siempre dirigentes y dirigidos? ¿O se quiere ir generando ya desde ahora las condiciones para superar esa separación, es decir, para plantear una confluencia en donde se diluya toda escisión entre gobernantes y gobernados? (Citado en Ouviaña, 2012:7)

En definitiva, analizar los movimientos sociales incluyendo su praxis educativa nos permite ir más allá de las clásicas concepciones de la Ciencia Política y la Sociología. Como nos propone Barbosa (2015), los movimientos al aplicar la dialéctica, al aprender y hacer historia enraizada en los territorios concretos como espacios de vida, de cultura y de producción de bienes materiales y simbólicos; se convierten en sujetos educativo-políticos. Este concepto nos sirve para el trabajo precisamente al abordar la multidimensionalidad de la educación y de su potencial transformador en el seno de las organizaciones, en este caso la FECAOL.

2.3 Capitalismo, crisis socioecológica y sistema alimentario global

En esta sección abordaremos los principales problemas de la crisis socioecológica, especialmente en relación al sector rural. Sin este breve recorrido no se pueden comprender el surgimiento y reivindicaciones de organizaciones campesinas como la FECAOL, que se acogen a la agroecología y a la propuesta de Soberanía Alimentaria como una manera de dar solución a estos problemas. Repasar este escenario conflictivo nos permite enmarcar el debate teórico y analizar la potencialidad y urgencia de las estrategias de formación agroecológica del objeto de estudio.

Recordemos que el nacimiento de la agricultura hace aproximadamente 10.000 a.C. sigue siendo uno de los hitos históricos más determinantes hasta la fecha para el ser humano. En concreto fueron las mujeres las que a través de la observación de las semillas se dieron cuenta de que las propias personas podían cultivar, pasando de una sociedad nómada basada en la caza y la recolección a una sociedad sedentaria erigida sobre la agricultura y la ganadería. Comenzaba el Neolítico (Hawkes y Woolley, 1977).

Este punto de inflexión en la organización social supuso un incremento en la captación de energía solar para fines humanos, escogiendo unas especies vegetales y animales en

detrimento de las otras (Fernández y Reyes, 2014a:58). Con esta nueva etapa se configuraron nuevos equilibrios ecosistémicos y se modificó la configuración de la superficie terrestre; mediante la deforestación, la incidencia en los cursos hídricos y la erosión y pérdida de fertilidad del suelo. Al alterar unos ciclos que se autosostenían en la naturaleza, el ser humano tuvo que compensarlo con su propio trabajo y el trabajo de otros animales; en un proceso de coevolución entre microorganismos, plantas, animales y personas que todavía continúa.

No obstante, la historia agraria puede definirse como sostenible hasta un periodo bien reciente de nuestra trayectoria común. Con la llegada de la Modernidad y sus procesos constituyentes de colonización, industrialización y urbanización; se produjo una alteración profunda en la agricultura. El nuevo sistema económico supuso un cambio tanto en la relación con la naturaleza como entre las personas. El centro de la actividad económica pasará a ser la acumulación de capital, legitimándose en el racionalismo ilustrado según el cual el ser humano es un *homo economicus* guiado por el cálculo costos-beneficios⁵(Naredo, 2015). Con la especialización y la mecanización aparece una nueva relación en el trabajo y una nueva clase social, el proletariado. Además, en el nuevo sistema económico la burguesía necesitaba subordinar al sector rural al proceso económico, por lo que se expulsaron a múltiples familias campesinas de sus territorios mediante una colonización interior. Se privatizaron tierras, se despojó a campesinos y artesanos de sus medios de producción y su tradición gremial y se restringió el acceso a los bienes comunes; obligándoles a migrar a la ciudad a trabajar en las fábricas, forzándoles a vender lo único que les quedaba, su fuerza de trabajo (Peemans, 1992; Naredo, 2003; Fernández y Reyes, 2014a).

Otro proceso fundamental para la emergencia del capitalismo fue La conquista del *Abya Yala*⁶, al que osadamente llamaron “Nuevo Mundo”. Este acontecimiento histórico permitió la acumulación originaria que hizo posible el despegue de la incipiente burguesía. En Latinoamérica la apropiación y concentración de tierras fue mayor, tanto por el tamaño del territorio como por la situación de colonialismo (Quijano, 2000). Y la apropiación de mano de obra fue aún más violenta, esclavizando a indígenas y personas negras que traían a la fuerza desde África para trabajar en minas y plantaciones (Galeano, 2011). Este proceso se abordará a continuación en el contexto específico de

⁵ La concepción de ser humano propugnada por Maquiavelo, Hobbes, Hume, Smith... y la corriente liberal que sirvió para legitimar antropológicamente el capitalismo; nos dice que somos seres egoístas e individualistas por naturaleza. Pero es una ilusión occidental que múltiples etnografías e investigaciones de ciencias naturales han desmentido, al mostrar como la cooperación y los lazos comunitarios son constitutivos de las relaciones sociales. Se puede afirmar entonces que esta idea con pretensiones universalistas, pero falsas bases científicas, en realidad lo que intentaba era moldear a las personas para adaptarlas a las necesidades del sistema naciente (Naredo, 2015). En este caso no hay dilema en si fue antes el huevo o la gallina. No es que el capitalismo sea el sistema que mejor se adapte a la naturaleza humana egoísta, sino que es el sistema el que ha tratado de adaptar al ser humano a esta creencia, con bastante éxito relativo. Además, al exaltar la supuesta autonomía de cada individuo niega la interdependencia entre las personas. Esta crítica proveniente del feminismo nos ayuda a comprender mejor las raíces no solo occidentales sino también patriarcales de esta concepción (Herrero, 2013: 281).

⁶ Es el nombre ancestral el pueblo *Kuna* le daba a América antes de la llegada de Colon. Etimológicamente significa "tierra madura", "tierra viva" o "tierra en florecimiento". Y en la actualidad ha sido recuperado y es reivindicado por pobladores latinoamericanos frente a la colonización cultural.

Ecuador, pero es importante mencionarlo aquí porque encaminó la dinámica de la agricultura al comenzar a orientarla hacia el mercado mundial que se estaba tejiendo.

Este curso histórico vino respaldado por el mito de progreso, que se convirtió en dogma incuestionable a pesar de la supuesta búsqueda de la “objetividad” científica de sus defensores. Este mito supone que la humanidad ha avanzado en el pasado, avanza actualmente y puede esperarse que continúe avanzando en el futuro (Nisbet, 1986). Asimismo, a esta concepción lineal se le añadió el presupuesto ontológico mecanicista, que sirvió de justificación para concebir a la naturaleza como objeto a controlar y por ende a ser explotado⁷ (Garrido, 2007). Pero también se objetualizó a todos aquellos sectores considerados más próximos a la naturaleza y por lo tanto menos civilizados, que al fin y al cabo componían la mayor parte de la humanidad, las mujeres y todos los pueblos no occidentales (Spivak, 1997). Esta visión fue impuesta en todos los territorios a los que llegó la conquista. El mundo pasó a medirse según el canon del Hombre blanco occidental y heterosexual. Así esta mirada antropocéntrica, androcéntrica y etnocéntrica pasó a ser la dominante hasta día de hoy (Quijano, 2000; Neira y Soler, 2013).

El impacto ecológico del capitalismo es mayor al de cualquier sistema anterior porque al perseguir la acumulación de capital, se produce una acumulación real de recursos. Con el incremento de la creación y circulación de mercancías el perfil metabólico de las sociedades pasó a ser cada vez más y más insostenible. El metabolismo social es el proceso en el que las sociedades se relacionan con la naturaleza apropiándose de flujos materiales, energéticos y de información (la baja entropía) y devolviendo residuos, energía disipada y materiales dispersos (alta entropía). Este intercambio se debe a la segunda ley de la termodinámica, la ley de entropía, según la cual en el Universo y en cualquier sistema cerrado hay un proceso de aumento del desorden continuo e irreversible. La energía libre es una estructura ordenada, pero la energía disipada es desordenada y caótica y no se puede volver a utilizar (Roegen, 1996). Un ser vivo únicamente puede evitar la degradación entrópica de su propia estructura a costa de incrementar la entropía del sistema en su conjunto. A nivel social, se puede comprender que a mayor crecimiento económico, mayor uso de recursos, mayor contaminación; y por lo tanto mayor degradación entrópica (Toledo y González de Molina, 2007; García, 2004). Aunque estos conceptos no sean utilizados por el objeto de estudio, son importantes para entender las implicaciones de su propuesta en profundidad y las prácticas realizadas en la escuela, que al buscar la sostenibilidad rural buscan equilibrar la ruptura metabólica.

⁷ La separación naturaleza-cultura es otro de los falsos mitos que sostiene la Modernidad. En esta dicotomía no solo hay una categorización binaria, sino también una jerarquización en la que la cultura se sitúa por encima, como sucede con las categorías hombre-mujer, mente-cuerpo, razón-emoción (Herrero, 2013:284). Además, este dualismo, eje central de la epistemología de la Modernidad, ha sido cada vez más cuestionado desde la academia al acumularse evidencia empírica que lo contradecía, tanto proveniente de etnografías que muestran formas diferentes de concebir la naturaleza sin separarla de lo cultural e incluso espiritual, como desde la biología y la historia natural (Descola, 2001:15).

Aunque la humanidad ha convivido de maneras diferentes con su entorno, con la hegemonía de las relaciones mercantiles por primera vez en la historia se empieza a dar mayor preeminencia al valor de cambio frente al valor de uso. A partir de entonces todo valor trató de ser convertido en capital, pero al no registrarse en los cálculos económicos los límites físicos, la ficción de poder crear riqueza y crecimiento infinito cobro cuerpo institucional (Garrido, 2007)⁸.

Así pues, entramos en el siglo XX con un metabolismo social cada vez más insostenible a nivel global, con una civilización industrial y un mito del progreso que en vez de cuestionarse se reforzaron, solo que bajo otro término, la metáfora organicista del desarrollo (Gudynas, 2011). Nació en el contexto de Guerra Fría como alternativa al socialismo tras los procesos de descolonización de los países periféricos⁹. Poco después de que empezaran a desplegarse las intervenciones de Alianza por el Progreso, el programa de Kennedy para alinear a los países latinoamericanos a su bloque; ya se fue constatando como la desigualdad, la pobreza y la exclusión social no hacían sino aumentar (Galeano, 2011). Dichas políticas impusieron la privatización de los “recursos naturales”, sobre todo minerales, forestales o hídricos; y la aplicación del paradigma productivista al sector agropecuario (Montero, 2010). El resultado fue una explotación intensiva de grandes propiedades por parte de empresas multinacionales y una concentración de la tierra y la riqueza. Porque en realidad desarrollo y subdesarrollo nunca fueron etapas en una escala de progreso, sino dos caras de la misma moneda (García y Rodríguez, 2005:274). Lo que en una parte se manifestaba como desarrollo de la civilización industrial, en otra lo hacía como subdesarrollo.

Por consiguiente, no es casualidad que los Planes de Desarrollo coincidieran temporalmente con la implantación de la Revolución Verde. Es vital recordar el origen de este proceso, pues la genealogía de los acontecimientos nos revela la esencia de su carácter. La Revolución Verde nació de la muerte, nació de la violencia generalizada que supone una guerra, en este caso de las Guerras Mundiales¹⁰. A partir de 1950 surgió un nuevo modelo de agricultura sumamente dependiente de varios factores. Por un lado, de la industria y el capital financiero (Petersen, 2017:19). Por otro lado, de los espacios científico-técnicos, como universidades y centros de investigación, que se pusieron al servicio de los intereses empresariales promoviendo las recetas necesarias

⁸ Pues como señala Toledo (2013) “el proceso metabólico material siempre ha ocurrido, ha estado embebido, dentro de determinadas relaciones sociales, es decir, siempre ha estado condicionado por diversos tipos de instituciones, formas de conocimiento, cosmovisiones, reglas, normas y acuerdos, saberes tecnológicos, modos de comunicación y de gobierno y formas de propiedad.”

⁹ Por desarrollo se entendía el proceso de mejora de la calidad de vida a través del incremento de la renta y el consumo de alimentos, servicios médicos, educación... Es un paso de país tradicional, agrario y atrasado a otro industrial y moderno (Giner, 2016). Asimismo, se utiliza como sinónimo de crecimiento económico, al medirse por la renta nacional por cápita y se sobrentiende que irá acompañado de un cambio social y cultural, la modernización.

¹⁰ Aunque se crearon en la IGM su expansión global ocurrió durante la IIGM, cuando las grandes industrias sobre todo de EEUU querían mantener el negocio y dar salida al excedente convirtiendo las innovaciones bélicas en usos civiles (Cecon, 2008:22).

para extender el agronegocio. Y por último, de los combustibles fósiles, en especial del petróleo, necesario para la creación de los insumos químicos (fertilizantes, pesticidas, herbicidas)¹¹ y para el transporte de los alimentos, orientados a abastecer un mercado cada vez más globalizado (Delgado, 2010).

El modelo de agronegocio se basó en el monocultivo, la mecanización y el uso extensivo de tecnologías¹², el uso de insumos químicos y la preferencia por las semillas híbridas, homogéneas genéticamente (Gliessman, 2013). Todas estas imposiciones supusieron una disminución de la autonomía campesina. Empezando por las semillas, que tienen un carácter genuino al ser a la vez producto y medio de producción; es decir, sirven de alimento y también para reproducir la actividad agrícola, lo cual dificulta biológicamente la acumulación de capital (Shiva citada en Vara-Sánchez y Cuéllar, 2013:3)¹³. En cambio, las semillas criollas, seleccionadas durante miles de años y adaptadas a las condiciones ecológicas de cada territorio; no estaban preparadas para las altas dosis de químicos que las empresas necesitaban asegurar para consolidar su negocio. Y recordemos que el objetivo era crear un mercado oligopólico alimentario a escala mundial (Shiva, 2001). En los últimos tiempos se ha avanzado más en este proceso con la ampliación de las patentes sobre los organismos vivos, la transgénesis y la biopiratería. El beneficio de las grandes corporaciones transnacionales, como Monsanto, DuPont, Syngenta, etc. ha sido a costa de la pérdida de agrobiodiversidad¹⁴. En cifras esto se refleja claramente, tan solo 6 multinacionales controlan el 75% de la investigación agraria, el 60% del mercado de semillas y el 76% de las ventas de agroquímicos (ETC, 2017:28-29). Y por otro lado, se estima que en el pasado siglo se perdió el 75% de la agrobiodiversidad que nuestros antepasados tardaron siglos y siglos en lograr (Vara-Sánchez y Cuéllar, 2013:3)¹⁵.

Asimismo, a la Revolución Verde le siguieron dos procesos fundamentales para comprender la situación actual del sector rural y del contexto de crisis alimentaria. Se trata de la globalización del mercado agropecuario y del régimen alimentario corporativo. Todos estos procesos se han de entender como un correlato de la pérdida de

¹¹ Se calcula que la cantidad de energía empleada en el cultivo se multiplicó por 8 (Smil, 2001).

¹² Lo que supuso que mucha mano de obra comenzó a ser innecesaria al ser remplazada por maquinaria, reforzando así el éxodo rural.

¹³ El proceso de hibridación logra romper esta característica natural convirtiendo una propiedad inherentemente colectiva e intergeneracional en propiedad privada, al erradicar la posibilidad de reproducción. La semilla deja de ser un patrimonio de los pueblos y pasa a ser una mercancía.

¹⁴ Los pueblos prehistóricos se alimentaban con más de 1.500 especies de plantas, y al menos 500 especies y variedades han sido cultivadas a lo largo de la historia. Hace 150 años la humanidad se alimentaba con el producto de 3.000 especies vegetales que, en el 90% de los países, se consumían localmente. Hoy en día, quince especies responden por el 90% de los alimentos vegetales, y cuatro cultivos –el trigo, el maíz, el arroz y la soya– constituyen el 70% de la producción y el consumo mundiales. Se tiende así a un peligroso monocultivo, y la homogeneidad lleva a la muerte, al tiempo que la heterogeneidad, que es el estado dinámico, es la vida. 75% de los alimentos actuales del mundo proviene tan solo de doce plantas y cinco especies de animales (Prosalus., 2007).

¹⁵ Las mismas autoras nos explican que la principal causa de esta pérdida es la sustitución de las semillas criollas por las comerciales. Esta erosión genética tiene su contrapartida en una erosión cultural, al ser el conocimiento tradicional el que había sostenido la selección de variedades adaptadas a los etnoecosistemas.

autonomía del campesinado, y por lo tanto aportan elementos de reflexión en el debate sobre la formación agroecológica más política.

A partir de la década de los 80 se inaugura una nueva etapa en el sistema alimentario, en el que las empresas transnacionales se convierten en el principal actor que dicta las reglas que direccionan qué, cómo y para quién producir. De ahí su nombre de régimen corporativo¹⁶. Como nos relata elocuentemente Manuel Delgado (2010), bajo este sistema alimentario global se ha ido alargando cada vez más la cadena alimentaria que conecta lo que se produce con lo que se consume. Antes lo que se comía procedía mayoritariamente de territorios próximos, por lo que era un consumo local basado en productos frescos que no requería de mucho transporte. Pero como el sector agropecuario pasó a verse como un negocio más que debía ponerse al servicio del crecimiento económico y de la acumulación de capital de las grandes multinacionales; se fue complejizando el proceso. Así los alimentos son considerados únicamente como mercancías bajo el enfoque de la economía convencional, que es ecológicamente ciega y culturalmente sorda.

En este modelo no solo se aplica la lógica industrial a la producción, como se venía haciendo con los monocultivos; sino que se amplía a la transformación, distribución y consumo de los productos. Y es precisamente en estas últimas fases de elaboración y comercialización donde se obtienen las mayores ganancias. Mientras que estas fases se localizan en las zonas urbanas, los territorios que abastecen de productos primarios se sitúan en zonas rurales y periféricas (Delgado y Soler, 2015: 37); reforzando a su vez la división internacional del trabajo.

Así se va alargando y fragmentando la cadena en detrimento de los intereses de las personas campesinas y de las consumidoras; siendo muy gráfica la imagen del doble embudo, en el que los intermediarios y grandes superficies son quienes se benefician del proceso alimentario consolidándose en el cuello de botella de la distribución. Este dominio es ya mayoritario –aunque no total- en los países industrializados, y es una tendencia creciente en países periféricos como Ecuador. En este modelo es cada vez más difícil conocer origen y proceso de elaboración de los alimentos (Delgado, 2015:45). De aquí que la lucha por la comercialización se convierta en una de las principales reivindicaciones de los movimientos campesinos.

Esta globalización alimentaria ha estado promovida desde los organismos supranacionales, como el Banco Mundial (BM), El Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). Desde los años 80 estos actores se dedicaron a imponer las recetas neoliberales de liberalización, privatización y desregulación del mercado financiero. De hecho el capital financiero ha permitido que los límites físicos de la economía sean en cierta manera superados al poder crear valores

¹⁶ Un régimen alimentario es una estructura dirigida por reglas de producción y consumo de alimentos a escala mundial. McMichael identifica tres regímenes en la historia: colonial, industrial-agroexportador y corporativo (McMichael citado en Holt-Jimenez y Altieri, 2013:65).

de cambio ficticios, mediante la especulación, los fondos de inversión y otras estrategias financieras¹⁷. Estas dinámicas son las que rigen los precios de los alimentos a nivel mundial y agravan la crisis alimentaria, potencian el acaparamiento de tierras, la tendencia hacia la agroexportación y el uso del suelo para fabricar biocombustibles y alimento para el ganado antes que para las personas¹⁸. Así se sigue una lógica de acumulación por desposesión¹⁹, que se agrava en las crisis de sobreacumulación (Harvey, 2004:115). De esta manera, el sistema alimentario sigue las reglas del mercado, no de los Estados; que en la Periferia fueron forzados a tener un papel cada vez más residual en la toma de decisiones en materia agropecuaria, gracias a los Planes de Ajuste Estructural.

Deteniéndonos en el papel del Estado, en este proceso se delatan como cómplices. Con las políticas neoliberales se logró transferir activos públicos o comunes a empresas privadas, para luego insertarlos a los flujos privados de acumulación de capital (Giraldo y Rosset, 2016). Pero contrariamente a la “no intervención” estatal preconizada por los liberales, vemos a gobiernos apoyando el modelo agroindustrial con subvenciones a las transnacionales, bajo el discurso de mejora del sector rural. Este es el caso de los kits agrícolas en Ecuador, que son subsidios que financian la compra de agroquímicos a las grandes empresas (Guerrero, 2016:71; Lasso, 2017). Recordemos que “el capitalismo no es únicamente el mercado: el Estado es su otra cara, a pesar de estar estructuralmente sometido al capital ya que éste debe aportarle los medios económicos indispensables para su intervención. El Estado nunca puede ser un espacio público de decisión soberana” (Jappe, 2013:402).

Este escenario ha provocado una serie de consecuencias, algunas de las cuales trascienden el ámbito de acción nacional. Por un lado, el problema del hambre no se ha erradicado todavía y paradójicamente se da más en los sectores rurales. Como la propia FAO admite, el problema no es de producción, sino de acceso y distribución (Delgado, 2010). Pero se sigue enfatizando desde los organismos internacionales en que la vía es el incremento de la producción, lo cual no ha carecido de contestación tanto desde la academia como desde los movimientos sociales como veremos en el siguiente apartado. Además del hambre, los problemas de salud derivados del régimen alimentario son cada

¹⁷ En el caso del mercado financiero alimentario no es Wall Street el centro neurálgico sino la Bolsa de Chicago, donde se decide el futuro del comercio de los alimentos. De hecho desde la crisis ha aumentado la especulación con el mercado de derivados sobre productos alimentarios. En la economía financiera los flujos de crédito sirven de base para las inversiones productivas y para las reasignaciones de capital en los diferentes eslabones de la cadena alimentaria. Pero también mueve grandes cantidades de dinero en actividades improductivas en las que el dinero “crea” más dinero a través de la especulación en mercancías futuras, valores monetarios, deuda y demás (Harvey, 2004:110).

¹⁸ Ambos mantienen el sistema de monocultivo dependiente de los agroquímicos y además son actividades económicas insostenibles. Los biocombustibles (bioetanol, biodiesel, hidrobiodiésel) requieren de tanta energía en su fabricación que hace que la Tasa de Retorno Energético (TRE) sea muy baja (Fernández y Reyes, 2014b:119-120). Y la ganadería industrial es uno de los factores del acaparamiento de tierras (ETC, 2017; GRAIN, 2016).

¹⁹ Esta acumulación es un rasgo constante en el capitalismo, no fue exclusivo del periodo de la “acumulación originaria”; y se sigue viendo con el modelo extractivista, el despojo de tierras y la destrucción de la economía moral de las sociedades tradicionales (Harvey, 2004).

vez más preocupantes, como las enfermedades cardiovasculares, de sobrepeso, diabetes, alergias, etc. (GRAIN, 2011).

Por otro lado, la crisis ecológica es cada vez más evidente. En 1972 se publicó el primer informe del Club de Roma (Meadows et al., 1972), en el cual se señalaba que si continuaban las tendencias de expansión de la población²⁰, urbanización²¹, de contaminación y de explotación de los “recursos naturales” habría una situación de *overshoot*²². Es tal la magnitud de nuestro impacto en el planeta una sola especie, la nuestra, está determinando una etapa geológica, que ha sido acuñada como Antropoceno. Aunque después de lo explicado más bien podría llamarse Capitaloceno (Seminari Taifa, 2017:53). Se trata ni más ni menos que del sexto evento de extinción masiva del mundo.

El modelo agroindustrial tiene una gran parte de la responsabilidad con lo que respecta al cambio climático: al modificar el uso del suelo, convirtiendo los bosques en plantaciones cultivables se minan los sumideros de dióxido de carbono; al liberar nitrógeno con los agroquímicos; y al contaminar suelos, aire y agua con el uso de maquinarias y transportes dependientes de la energía fósil para distribuir los alimentos en las cadenas globales de comercialización. Así, el sistema agroalimentario es responsable de hasta un 30% de todas las emisiones de gases con efecto de invernadero (GRAIN, 2017), siendo la principal fuente de emisión la ganadería industrial, debido al cambio en la dieta hacia un mayor consumo de proteínas, como son carnes y lácteos²³.

Esto se agrava porque la crisis ecológica no es un único fenómeno, sino que está formada por múltiples procesos interrelacionados que se retroalimentan. Por ejemplo, la erosión y desertificación de los suelos²⁴, la elevación del nivel del mar y la contaminación y sobreuso²⁵ de los acuíferos, aumentarán la presión sobre las tierras cultivables. También se ha de tener en cuenta que el modelo agroindustrial es

²⁰ El crecimiento demográfico ha ido ligado a los cambios energéticos, tecnológicos y económicos. A partir del siglo XVIII, de la Revolución Industrial, la población se disparó. Sí en 1800 había unas 900 millones de personas, en 1900 pasaron a ser 1.600 millones (Fernández; Reyes, 2014a:287). Y a partir de la década de los 60 ha sido exponencial, pasando los 7.500 millones en 2018.

²¹ Sobre todo desde la II Guerra Mundial, la urbanización se ha multiplicado, pasando de englobar el 12-15% de la población en 1900 a más del 50% a principios del siglo XXI. Los impactos de las ciudades son enormes. Consumen el 70% de la energía y producen el 80% de los gases de efecto invernadero (Herrero et al., 2016:91).

²² Esto significa un crecimiento que rebasa la capacidad de carga, que recordemos que es la máxima población de una especie que puede mantenerse indefinidamente en un ecosistema dado. Y más aún, puede desembocar en un colapso, que para ser más correcta sería colapso de la civilización industrial. Como muestra Diamond ha habido diferentes colapsos a lo largo de la historia, la diferencia del que viene es que por primera vez se daría a escala global (García, 2007).

²³ En su conjunto, las cinco principales corporaciones productoras de carne y lácteos del mundo, son actualmente responsables de un mayor número de emisiones anuales de gases con efecto de invernadero que Exxon, Shell o BP (Grain, 2018).

²⁴ Según la FAO el 33% de la tierra está moderada o altamente degradada debido a la erosión, la salinización, la compactación, la acidificación y la contaminación de los suelos por productos químicos.

²⁵ Se calcula que alrededor del 70% del agua dulce se consume en la agricultura, sobre todo por la industrialización de dicha actividad. Un 20% va destinado a la industria para refrigerar, transportar y disolver sustancias químicas. Y un 10% es de consumo doméstico (Herrero et al., 2016:40).

dependiente de los combustibles fósiles, en especial del petróleo; y a pesar del optimismo tecnológico de la civilización occidental, lo cierto es que las cifras revelan que se alcanzó el pico del petróleo en 2006 (IEA, 2010). Esto significa que ya se ha consumido la mitad de las reservas mundiales de petróleo crudo convencional, y para el gas natural y el carbón se calcula que sus picos de extracción se darán en las próximas décadas (Fernández y Reyes, 2014b:86).

En definitiva, el sistema alimentario actual explota a las personas y a la naturaleza y no hace sino provocar más hambre, pobreza y desigualdad. Es decir, es completamente insostenible tanto ecológica como socialmente. Por consiguiente, queramos o no, vistos los datos, la civilización agro-urbano-industrial decrecerá materialmente (Taibo, 2009; Herrero et al. 2016) sea de un manera planificada y justa, o sea a través de la tecnocracia y el fascismo; cuyos brotes se empiezan a ver más evidentes. La agroecología es precisamente una de esas propuestas que frente a esta gran encrucijada defiende una transición pacífica, igualitaria, democrática y justa. Ante esta disyuntiva no parece exagerado enunciar el lema “agroecología o barbarie”.

2.4 Agroecología y Soberanía Alimentaria

Los momentos de crisis como el descrito son ventanas de oportunidad para que las clases explotadas y oprimidas tomen conciencia de su situación. Los movimientos que luchan por convivir en equilibrio con la naturaleza son como una especie de conciencia colectiva de la especie humana, valga la redundancia. Dentro de estas luchas nos interesa cómo la agroecología ha supuesto una alternativa viable para muchos de los problemas presentados. La siguiente revisión teórica nos permitirá analizar las contribuciones de este enfoque en la propuesta de la FECAOL y en su proceso de formación agroecológica.

La agroecología es definida como ciencia, práctica y movimiento (Toledo, 2012). Esto se debe a que es un enfoque científico para el análisis tanto de los agroecosistemas como de los sistemas alimentarios, pero también es una propuesta para la praxis técnico-productiva y sociopolítica en torno al manejo ecológico de los “recursos naturales” (Sevilla, 2009:33). Como enfoque científico supera a la ciencia cartesiana y reduccionista al tratar de entender la complejidad de la realidad. No se basa en recetas como la agricultura convencional, sino en principios agroecológicos que permiten optimizar las interacciones y sinergias biológicas y ecológicas para así mantener la fertilidad de su propio suelo, la productividad y la protección de los cultivos (Altieri, 2008:21)²⁶. Esta visión holística e integral permite estudiar los agroecosistemas y sistemas alimentarios más allá de sus partes, comprendiendo la dinámica y función de sus interrelaciones y los procesos que los integran. Esto se debe a que la agroecología se

²⁶ Aquí cobra relevancia el concepto de biodiversidad funcional, Gloria Guzman enfatiza en la importancia no solo de la existencia de diferentes especies, sino más bien de grupos funcionales; que cumplen papeles ecológicos claves en los diferentes en los procesos ecosistémicos. Esto es importante en un contexto de cambio climático, pues la biodiversidad funcional garantiza una mayor resiliencia; que es la capacidad de resistir a las perturbaciones en el ambiente y mantener la estructura, funcionamiento y mecanismos de auto-regulación.

basa en una transdisciplinariedad, aplicando la mirada ecológica a la agricultura, incluyendo las Ciencias Sociales y también el estudio de sistemas tradicionales de producción indígenas y campesinos de países periféricos (Sevilla y Woodgate, 2013:28)²⁷.

También supone un cambio de paradigma²⁸ al partir de un pluralismo epistemológico. Porque la agroecología se basa en un diálogo de saberes²⁹, en el que no solo se reconocen los conocimientos científicos sino también los ancestrales, lo que supone un gran aporte para las Escuelas de Formación Agroecológica. La consecuencia es una democratización del conocimiento, al modificar la articulación saber-poder que existe en el dispositivo hegemónico, en términos de Foucault; puesto que se visibiliza y revaloriza la filosofía, la práctica y la memoria de los grupos tradicionalmente excluidos, como campesinado, pueblos originarios, afrodescendientes, mujeres... Porque cultivar y alimentarse son actos profundamente socioculturales, se dan en contextos concretos, bajo maneras diferentes de habitar y sentir los territorios. Múltiples investigaciones han demostrado como la diversidad cultural se correlaciona con la biodiversidad (Toledo, 2008).³⁰

Esto justifica la necesidad de construir un mundo donde quepan muchos mundos, en alusión al lema zapatista (Baschet, 2015). La homogeneización cultural promovida por la Modernidad occidental supone que las soluciones a los problemas pueden ser las mismas, como la aplicación de las recetas de la Revolución Verde al campo. Pero cuando hablamos de una escala global, si las soluciones están equivocadas el margen para rectificar se reduce enormemente. Y ya se ha comprobado como las respuestas de los organismos internacionales, bajo el oxímoron desarrollo sostenible³¹, no solo no

²⁷ En palabras de Sevilla y Woodgate: “Mientras que la ecología y la agronomía pueden revelar importantes características ecológicas y agronómicas de la sostenibilidad agrícola, necesitamos recurrir a la sociología si queremos comprender adecuadamente las relaciones sociales que sostienen las buenas prácticas agrícolas y los movimientos sociales agrarios que han surgido en defensa del modo de vida campesino” (Sevilla y Woodgate, 2013:30). Es en esta última propuesta que se enmarca el presente trabajo.

²⁸ Según la definición de Kuhn un paradigma “es un conjunto estructurado y organizado tanto de suposiciones ontológicas y epistemológicas como de prácticas metodológicas y actividades académicas propias de los profesionales de una u otra disciplina” (Citado en Delgado y Rist, 2016:51).

²⁹ Esto abre “la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. (...)o importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real.” (Sousa Santos, 2006:26:27).

³⁰ El conocimiento tradicional e indígena al estar adaptado a las condiciones del territorio se ha demostrado como más sostenible, pues de la riqueza biológica y de su conservación depende su supervivencia y sus formas de vida. respetuoso con la biodiversidad del agroecosistema del que dependen.

³¹ Este concepto fue lanzado desde las instituciones supranacionales a partir del Informe Brundtland (1989) con el fin de darle un toque verde al capitalismo. Es una contradicción en sí mismo pues responde a la creencia que el desarrollo sigue siendo posible y que además puede darse infinitamente, lo cual es materialmente imposible. Aunque alerta de los peligros del contexto actual, desvía las causas estructurales. En vez de apuntar hacia el capitalismo y la huella ecológica de los países industrializados, señala como culpables a los países periféricos, que continúan con un crecimiento demográfico y “deterioran la naturaleza, debido a su pobreza y degradante apropiación de los recursos naturales, mediante la tala de bosques y su esquilmante agricultura” (Alonso y Sevilla, 1995, Naredo, 2006).

están resolviendo los problemas medioambientales sino que los están agravando. Porque en contextos de escasez de recursos, no todas las adaptaciones culturales son viables, sino solo aquellas compatibles con los recursos existentes (García, 2001).

Asimismo, otra de las potencialidades de la agroecología es su vinculación con las luchas sociales, que es lo que nos interesa para esta investigación³². Cada vez más movimientos reconocen que es el único medio por el que se puede alcanzar la Soberanía Alimentaria, bandera de lucha de la Vía Campesina desde 1996³³. De hecho, en Latinoamérica nace primero como movimiento y práctica de agricultura ecológica y luego se traspa al ámbito académico (Guzmán y Morales, 2012:59).

Siguiendo a Gloria Guzmán, a nivel de agroecosistema, la transición agroecológica pasa por una relocalización de los flujos energéticos, materiales (sobre todo nutrientes y agua) e informacionales (genética y conocimiento) y por un aumento de la diversidad y la complejidad de su estructura y funcionamiento. Para cerrar los ciclos y lograr un equilibrio con el ecosistema, se debe producir a partir de los recursos endógenos, como las semillas criollas, las tecnologías apropiadas, los bioinsumos, la integración de animales, el control integrado de plagas, los abonos verdes, etc; y los saberes locales. Esto supone además una mayor autonomía para el campesinado, al poder controlar sus medios de producción y no recurrir a los grandes monopolios para conseguir insumos, tecnologías y recetas de los extensionistas convencionales (Vía Campesina, 2015). Y además es una forma de escapar a la dependencia de la energía fósil, que como ya vimos tiene los días contados.

A nivel de sistema alimentario, la agroecología propone los canales cortos de comercialización, relocalizando la cadena producción-distribución-consumo-residuos y reparando la fractura metabólica. A pesar de las dificultades legales, ya se vienen impulsando experiencias de mercados agroecológicos, grupos de consumo y Sistemas Participativos de Garantía (SPG) en diversas regiones del mundo, y por supuesto también en Ecuador, especialmente en la Sierra (Heifer, 2014). Frente a la lógica individualista y competitiva del capitalismo patriarcal se van tejiendo redes basadas en el cooperativismo que ponen en el centro los cuidados, tanto del medio ambiente como de las personas. Estas estrategias económicas son fundamentales para una democracia alimentaria, pues aumenta la capacidad de decisión de las personas campesinas y consumidoras frente a los intermediarios. Pero para lograr cambios en el régimen alimentario se necesita una mayor organización social que para los cambios en finca, que es lo que se propone FECAOL, como se detallará en el análisis.

³² Esta interrelación es clave para evitar la cooptación por parte de gobiernos, organismos internacionales y empresas; que intentan minimizar la radicalidad de la propuesta hablando de intensificación sustentable, agricultura climáticamente inteligente y reivindicando el uso de organismos modificados genéticamente (OMG) (Rosset, 2015)

³³ Frente al concepto de seguridad alimentaria que propugnaba la FAO, movimientos de todo el mundo se reunieron en una cumbre paralela Conferencia Mundial sobre la Alimentación que la FAO organizaba en Roma para reivindicar que no solamente basta con una suficiente provisión de alimentos, sino que también importa el origen, que los pueblos deben tener derecho a decidir cómo, cuándo y para quien producir, de manera sostenible y culturalmente apropiada. *Poner definición web

Así pues, la agroecología escapa del mito del progreso y del desarrollo volviendo la mirada al pasado, bebiendo de las prácticas ancestrales del manejo de los agroecosistemas; pero también de formas de acción colectivas pre-capitalistas que sostienen relaciones sociales comunitarias (Sevilla y Woodgate, 2013). Al mismo tiempo tiende un puente hacia el futuro incluyendo innovaciones tecnológicas y sociales, para avanzar hacia una transición que ya ha sido pospuesta por demasiado tiempo. No se trata entonces de una vuelta al pasado, pues la historia y las leyes de la física nos señalan su imposibilidad; pero el pasado puede servir de base para proyectar nuevos futuros, imaginados e imaginables.

2.5 Propuestas de formación en Agroecología

La agroecología y la educación popular se retroalimentan en una espiral liberadora que permite amplificar las potencialidades de ambos enfoques. Los puntos en común explican que muchos movimientos campesinos se hayan atrevido a juntar ambas herramientas emancipadoras en procesos formativos de agroecología basados en pedagogías de educación popular, pues el espacio rural continúa siendo un territorio en disputa. En este apartado esbozaremos los principios que orientan las propuestas que combinan ambos enfoques que han influido en la FECAOL.

Tanto la agroecología como la educación popular son alternativas a la ciencia y al sistema educativo convencionales. En primer lugar, el ser humano no está separado de la naturaleza ni es superior, sino que es una parte interrelacionada en la trama de la vida (Delgado y Rist, 2016; Max-Neef, 2004) Frente al positivismo, la educación y la investigación dejan de ser concebidas como un proceso lineal y se reconoce su naturaleza dialéctica. Por lo tanto, no solo se enfocan en los resultados sino que se valora todo el proceso con una visión a largo plazo. En oposición a la “cuantitofrenia” que sirvió para facilitar la homogeneización que hacía falta para poder calcular y dominar³⁴, ambos paradigmas resaltan la complejidad y lo cualitativo. Por consiguiente, reiteramos que se entienden educación y ciencia desde una perspectiva integral, no reduccionista y fraccionaria; contraria a la tendencia a una mayor especialización educativa y laboral. Frente al individualismo y la competitividad que se enseñan en los diferentes niveles educativos y en el mundo académico, se reivindica la importancia de la solidaridad, la cooperación, las redes y los cuidados (Calle, Cuéllar, Sánchez-Vara, 2011)³⁵. Además, ambas reconocen la importancia del diálogo de saberes, lo que implica una relación más horizontal en el proceso educativo e investigativo, valorizando la identidad y los saberes locales campesinos, indígenas y afros, y también de las mujeres.

³⁴ La ciencia racionalista hace equivalente lo heterogéneo reduciéndolo a magnitudes abstractas. El número sirve de canon, que se utiliza tanto para hacer equivalencias en el sistema judicial burgués como para el intercambio de mercancías mediante el dinero. Así todo lo que se resistía al principio de cálculo y utilidad pasó a ser sospechoso (Adorno)

³⁵ Pues el sistema educativo al ser fruto del paradigma occidental de la modernidad incluye fuertemente la lógica patriarcal, en especial en la exaltación de lo racional y productivo frente a lo emocional y reproductivo.

Pero las instituciones académicas no han sido capaces de integrar del todo ambos paradigmas en su seno, pues muchas universidades y centros de investigación públicos han estado sujetas a las grandes corporaciones (Korol, 2010). De manera que los movimientos no podían esperar que el cambio y los procesos de formación necesarios para expandir la agroecología surgieran únicamente de los ámbitos formales, sino que tenían que ser ellos mismos los sujetos educativo-políticos que integraran la pedagogía liberadora con los principios agroecológicos y la propuesta política de la Soberanía Alimentaria y de una Reforma Agraria Popular. Así pues, la educación popular proporciona herramientas para el fomento de la agroecología entre el campesinado, y a su vez la agroecología sirve a los propósitos liberadores de la pedagogía freiriana al solucionar necesidades muy concretas de las poblaciones oprimidas, en especial de las rurales³⁶.

Estos procesos, que han sido claves en la “revolución agroecológica de Latinoamérica” (Altieri y Toledo, 2011), se han desarrollado de manera diferente según el contexto. Siguiendo la tipología establecida por Peter Rosset (2015) podemos diferenciar diferentes epistemes en los movimientos sociales rurales³⁷:

Organizaciones campesinas: son las más frecuentes a nivel regional. Los temas a reivindicar se relacionan con la producción agropecuaria, como son el acceso a los recursos básicos (tierra y agua), los precios de los productos, los créditos, etc. La lucha por la agroecología supone una alternativa para dignificar sus condiciones de vida. El método de transmisión de conocimiento más exitoso es la socialización horizontal tipo “campesino a campesino” (CaC).

Organizaciones indígenas: buscan objetivos más generales de defensa del territorio, la identidad, su autonomía... La comunidad suele ser la base para la organización más allá de la familia, como es en el caso anterior al hablar de agricultura familiar campesina. La lucha por la agroecología se entronca con la defensa de sus prácticas ancestrales y con una cosmovisión de respeto hacia la Pachamama. Esta episteme milenaria es transmitida generacionalmente, sobre todo de manera oral.

Organizaciones proletarias rurales: se centran en la ocupación de tierras, para el caso de familias sin tierra; y en el fortalecimiento sindical para las personas trabajadoras. La lucha por la agroecología es una forma de disputa frente a las lógicas capitalistas, pues estas organizaciones suelen exponer una ideología socialista más explícitamente. El

³⁶ Frente a una parte importante de la vanguardia de izquierdas que se ha limitado a la propaganda y los discursos políticos abstractos, la agroecología soluciona problemas muy concretos y vitales para mejorar la vida campesina; como son las alternativas para producir de una manera ecológicamente eficiente, económicamente viable y además saludable; y comercializar de manera directa. Así que aquí el papel de la militancia no puede ser la de trabajar para el pueblo sino con el pueblo, que es al fin y al cabo quien va a llevar a cabo la transición agroecológica.

³⁷ Aunque dicho autor se centra en el accionar de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), representación regional dentro de La Vía Campesina Internacional (LVC); su análisis es extensivo a otras luchas campesinas.

aprendizaje se da más bien en la educación formal, aprovechando los conocimientos científicos para formar a personas “técnicas-militantes”.

En el contexto de Ecuador es más común encontrar organizaciones campesinas e indígenas, a diferencia de países con grandes latifundios como Brasil o Argentina. La FECAOL se incluiría más bien en el primer tipo, al nutrirse básicamente de pequeño campesinado. Esta clasificación nos permite analizar cómo se diferencian las estrategias según la episteme, lo cual nos ayudará a identificar los límites de replicar ciertas dinámicas de un tipo a otro, teniendo en cuenta la influencia del MST –que se encuadraría en el último tipo- en el objeto de estudio.

2.5.1 Institutos de Agroecología Latinoamericanos (IALAs)

Vía Campesina ha apostado por la formación como estrategia de materialización de su consigna “globalicemos la lucha, globalicemos la esperanza”. Haciendo un repaso breve por las principales actividades educativas de la LVC, además de los cursos de formación política, algunos itinerantes y otros con sedes, como el de la ENFF; nos interesan aquellos enfocados en la agroecología.

Se pueden identificar dos niveles. Uno se basa en campañas, talleres y metodologías CaC. El otro en erigir escuelas e Institutos de Agroecología con cursos técnicos, ingeniería y posgrados (GRAIN, 2016). En 2005 nace la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA), impulsada por el MST. Después en 2006 se crea el primer Instituto de Agroecología Latinoamericano (IALA) Paulo Freire, en Venezuela. Este instituto nació del Foro Social Mundial de 2005 en Portoalegre, en el que LVC, el MST y el gobierno venezolano, a cargo de Hugo Chávez en aquel momento; se comprometieron a crear este espacio de formación. A partir de entonces han seguido floreciendo los IALAs por todo el cono Sur. En 2008 se crea el IALA Guaraní en Paraguay, en 2010 el IALA Amazónico en Brasil, en 2015 el IALA de Chile -un instituto dirigido a mujeres campesinas que lleva el sugerente nombre de Sembradoras de Esperanza-, y en 2016 se inaugura el IALA María Cano en Colombia. En este marco también se pueden incluir otras experiencias como la Universidad Campesina Unicam “Suri” (Sistema Universitario Rural Indo-campesino) de Argentina y la Escuela Nacional de Agroecología, que veremos a continuación (Casado, 2018: 136).

CLOC-Vía Campesina intenta lograr un equilibrio entre una unidad programática y el respeto por la diversidad contextual de sus diferentes organizaciones miembros. Las experiencias mencionadas surgen de iniciativas locales, es decir, sigue una estrategia *bottom-up* (de abajo a arriba). Aunque mantienen su autonomía se articulan a nivel regional e internacional para que todas vayan en la misma dirección, interrelacionando las luchas locales y globales (Batista, 2014:151). De esta manera, es posible analizar de manera conjunta los principios filosóficos, pedagógicos y formativos de los IALAs³⁸.

Los principios filosóficos se pueden resumir en los siguientes (IALA-Paulo Freire):

³⁸ Los IALAs son en su mayoría centros de educación que en convenio con universidades forman a militantes de Latinoamérica y el Caribe procedentes de la base de los movimientos campesinos.

1. Educación desde y para la transformación social.
2. Educación desde y para el trabajo. Pedagogía del Trabajo como formador.
3. Educación desde y para la cooperación.
4. Educación como proceso permanente de formación/transformación humana, considerando las varias dimensiones de la persona humana.
5. Educación desde y para los valores humanistas y socialistas.

Los principios pedagógicos son:

1. Relación permanente entre la práctica y la teoría (praxis).
2. Combinación metodológica entre procesos de enseñanza y de capacitación.
3. La realidad como base de la producción del conocimiento.
4. Contenidos formativos socialmente útiles.
5. Educación para el trabajo y por el trabajo.
6. Vínculo orgánico entre procesos educativos, procesos políticos, procesos productivos y culturales. La educación como proceso de formación para la acción política y técnica
7. Gestión democrática del proceso.
8. Auto-organización del estudiantado.
9. Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de las personas educadoras
10. Actitud y habilidades de investigación.
11. Combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales.
12. Desarrollo de la disciplina consciente.
13. Formación técnica como parte de ser intelectual orgánico.

Las estrategias metodológicas dependen de cada IALA, pero coinciden en considerar la educación popular como metodología básica, para lograr un proceso de aprendizaje participativo y de intercambio de experiencias, tomando como base el diálogo de saberes. Sin olvidar también elementos propios del aprendizaje y experiencia campesina, tales como la oralidad, la mística y todas las expresiones rituales de espiritualidad e identidad propia de cada comunidad y territorio.

Respecto a los tiempos de formación, todos los IALAs (al igual que el MST) utilizan la metodología de alternancia. Esto quiere decir que además de la formación presencial, las personas militantes deben aplicar lo aprendido en sus territorios en el Tiempo de Comunidad; para que puedan contribuir al desarrollo endógeno, integral y agroecológico y a las luchas contra el neoliberalismo, los agronegocios, la dependencia y el deterioro ecológico (Torrez, 2018).

La estructura organizativa se conforma de Coordinación Política-Pedagógica y Núcleos de Base, que permiten que todo el proceso formativo se base en el trabajo y cooperación (entre las personas educandas, con las facilitadoras y también con las comunidades). También son fundamentales los espacios de debate asamblearios, en los que se aplica la crítica y la autocrítica. La evaluación ha de ser sistemática, acumulativa, integral y participativa, y juega un papel fundamental en los IALAs, para ir analizando y

mejorando las prácticas y que efectivamente la educación sea un proceso permanente (IALA-Guaraní).

En definitiva, se trata de una propuesta integral de formación para la participación, el desarrollo de nuevos liderazgos y la incidencia para la construcción de una nueva cultura política en América Latina; al tiempo que se avanza en la transición agroecológica (Torrez, 2018).

2.5.2 Escuela Nacional de Agroecología

Pasando al contexto de Ecuador, la única experiencia equiparable a los IALAs es la Escuela Nacional de Agroecología (ENA), aunque con diferencias considerables. La primera es que curiosamente surge en 2009 a iniciativa de una ONG, en este caso, Heifer. En diálogo con las organizaciones contrapartes constituyeron una Dirección Colectiva en la que estuvieran las organizaciones campesinas más representativas de por aquel entonces³⁹. Algunas eran miembros de la CLOC, como FENOCIN, CNC-EA, FENACLE y CONFEUNASSC. Pero a diferencia de los IALAs se centró en formar a personas del únicamente del país, para que la ENA sirviera de punto de encuentro entre organizaciones campesinas ecuatorianas, no tanto latinoamericanas. En esto fue pionera en Ecuador, pues por primera vez se logró reunir a organizaciones nacionales en un mismo proyecto común de formación técnica-política.

Como acabamos de ver, no aparece en un contexto aislado, sino siguiendo una tendencia a nivel latinoamericano. En sus propios documentos de sistematización reconocen la influencia del MST, del IALA Paulo Freire y de la formación cubana basada en la metodología Campesino a Campesino. A lo que hay que sumar la colaboración de personas técnicas y militantes internacionales. Por ejemplo es destacable el apoyo permanente durante la primera promoción, tanto en la planificación como en la evaluación, del que era entonces coordinador de la ELAA. Este bagaje se añadió a lo que venía trabajándose con las organizaciones ecuatorianas, y que dio como resultado la propuesta pedagógica y metodológica.

La finalidad de la ENA era fortalecer las organizaciones campesinas, indígenas, afrodescendientes, pueblos del manglar y pescadores del país; formando a dirigentes que pudieran asumir el rol de “agentes multiplicadores”. Se buscaba convertir a los militantes en técnicos y educadores que pudieran devolver el conocimiento adquirido a sus comunidades para fomentar procesos de transición agroecológica. Y también buscaban un posicionamiento de la Soberanía Alimentaria y la agroecología en la sociedad ecuatoriana (Heifer, 2014:21). De esta manera, la Coordinación Pedagógica

³⁹ Confederación Kichwa del Ecuador (ECUARUNARI), Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), Coordinadora Nacional Campesina-Eloy Alfaro (CNC-EA), Confederación Unica de Afiliados al Seguro Social Campesino (CONFEUNASSC), Corporación Nacional para la Defensa del Ecosistema Manglar (CCONDEM), Coordinadora Ecuatoriana de Agroecología (CEA), Federación de Organizaciones Populares de Ayora (UNOPAC), Federación Nacional de Campesinos Libres del Ecuador (FENACLE) (Heifer, 2014:26)

adaptó la malla curricular y la pedagogía pensando en qué le hacía falta a la dirigencia campesina, para ofrecer soluciones técnicas a problemas políticos.

Para lograr estos objetivos se definieron los siguientes principios a articular en la Escuela (Heifer, 2014:33):

- a) un proyecto de agroecología técnica y comunitaria que involucre la transformación de las concepciones y las prácticas agrícolas, que cambie el conjunto de las relaciones que el ser humano, especialmente el/a campesino, desarrolla con la naturaleza, con la sociedad, con la organización y con los/as otros/as humanos/as desde una perspectiva ecológica;
- b) la educación liberadora como concepción y práctica pedagógica coherente con las aspiraciones de sociedad y ser humano;
- c) el movimiento campesino como espacio de organización y la acción transformadora de la sociedad.

Asimismo, se ensalza al diálogo de saberes como el eje conductor que articula la teoría y la práctica a través de todo el proceso educativo; para que las personas educandas no devuelvan la información a sus comunidades a la manera del extensionismo convencional, desde arriba y desde afuera. Sino que se buscaba que fueran capaces de entablar un diálogo con la comunidad de la que forman parte; partiendo de la adquisición de conocimientos y herramientas para mantener un proceso de investigación, análisis y sistematización, y por último socialización y el plan de acción colectiva (Heifer, 2014:44).

No vamos a explicar detalladamente su funcionamiento concreto pues las Escuelas de Formación Agroecológica de la FECAOL siguen este mismo esquema, que es a su vez el de la ENFF. Pero era importante mencionar la ENA como antecedente y enlazarla con el marco general.

Para finalizar, de la ENA surgieron dos promociones que estudiaron por dos años, una semana cada dos meses. No continuó por motivos de coyuntura política y también debido a que dependía de los recursos financieros de Heifer, lo que limitaba la autonomía del proceso. No obstante, a partir de esta Escuela se fortalecieron y se construyeron procesos de formación en agroecología a nivel más local en diferentes territorios del Ecuador. Uno de ellos es en parte el de la FECAOL, como se detallará después.

2.5.3 Propuestas regionales y locales de formación

En un ejercicio de abstracción, podemos distinguir dos propuestas diferenciadas de formación agroecológica en el país. Una sigue la tendencia que se viene dando desde los 90 con el giro neoliberal, que logró integrar a educadores populares y activistas en las ONGs. Se difundió la idea de que el Estado no es un enemigo sino un proveedor de iniciativas sociales para incluir a los excluidos, lo cual se perpetuó con los gobiernos

“progresistas” como el de Correa. Así las metodologías pasaron al lugar central desplazando los debates político-ideológicos, y el concepto de ciudadano sustituyó al de clase (Zibechi, 2018).

Y por otro lado, encontramos las organizaciones más campesinistas, que han tratado de mantener su autonomía aun a costa de no recibir los beneficios de los fondos internacionales de cooperación o de las ayudas públicas; como es el caso de la FECAOL. Esta propuesta iría más encaminada a interrelacionar educación popular y agroecología, siguiendo los principios ya descritos.

Sin entrar a diferenciar, como procesos educativos agroecológicos en Ecuador, recientes o todavía vigentes, encontramos⁴⁰: el de Tierra Viva de Vibrant Village en Imbabura; el de Sierra Centro en Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo; de la Sierra Norte en Pichincha (ambos de Heifer); escuelas en Loja de la Federación Unitaria de Organizaciones campesinas y populares del Sur (FUPOCPS); la Escuela Binacional de Altropiko en el Carchi y la zona sur de Colombia; la escuela de interaprendizaje del Movimiento de Economía Social y Solidaria del Ecuador (MESSE) en Imbabura; el de la Asamblea de los Pueblos del Sur en Azuay, Loja, Zamora Chinchipe y Morona Santiago; la Escuela Agustina Quiñones de la Unión de Organizaciones Campesinas de Esmeraldas (UOCE) en Esmeraldas; la escuela Floresmilo Villalta también en Esmeraldas; La Troja Manaba en Manabí; la escuela Machete y Garabato en Los Ríos; la Escuela Agroecológica Wilfrido García en Bolívar, Tungurahua, Chimborazo y Cotopaxi.

A pesar de que en el contexto actual parece haber una tendencia de mayor politización, por lo general en Ecuador las escuelas de agroecología no han logrado consolidarse como una herramienta de praxis para los movimientos campesinos. Por un lado, la mayoría de experiencias se concentran en la Sierra, donde se concentró la labor de las ONGs; por lo que estas experiencias suelen estar más centradas en la formación técnica y menos ligadas a un proceso de construcción de poder popular. En la Costa, además de la FECAOL han aparecido otras iniciativas, en principio más politizadas que en la Sierra. Y en la Amazonía siguen una dinámica propia a nivel organizativo y no ha habido condiciones para que favorezca el fortalecimiento de escuelas agroecológicas. Por otro lado, las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina no tienen procesos de formación agroecológica propios, aunque sus miembros tienen acceso a los IALAs y otros espacios internacionales. Y las organizaciones indígenas, como la CONAIE, tienen un sistema autónomo de formación pero centrado en cuestiones políticas; pues al parecer no se concibe todavía la agroecología como estrategia esencial para la lucha por la autonomía y el territorio.

⁴⁰ Debido a la ausencia de documentos publicados, no se trata de una clasificación exhaustiva sino de una lista general partir de fuentes primarias. Sobre todo de encuentros del Colectivo Agroecológico del Ecuador, uno de las Jornadas Agroecológicas celebradas en 2017, con el tema específico de la formación agroecológica, y otro del encuentro nacional del Colectivo del 2018.

De manera que en el mapa ecuatoriano todavía se advierten debilidades en el uso de la educación popular como paradigma para impulsar la Soberanía Alimentaria. Porque si los procesos formativos no se incluyen en propuestas programáticas de las organizaciones o quedan reducidas a su dimensión ecológica-productiva; el carácter emancipatorio se pierde. Si la agroecología “se separa del pensamiento social agrario y de los movimientos con los que ha crecido, podríamos afirmar que perdería su potencial transformador, y se convertiría en otra disciplina instrumental en la continua saga de las luchas del capitalismo para superar sus propias contradicciones internas” (Sevilla y Woodgate; 2013:33). Como hemos visto, la lucha de LVC se apoya en que tanto la educación popular como la agroecología sirven para la liberación de los pueblos en su sentido más radical. La incógnita es si los procesos de los movimientos campesinos de Ecuador se integrarán en esta línea. No es el objetivo de este trabajo responder a esta pregunta, pero a la hora de analizar el caso de la FECAOL resultaba conveniente contrastar las tendencias internacionales con las nacionales.

*Cuando las condiciones del medio cambian más allá de un cierto umbral,
solo un proceso de morfogénesis (evolución o revolución)
asegura la reproducción del sistema.*
(Jesús Ibáñez)

3. CONTEXTO

El trabajo se centra en las Escuelas de Formación Agroecológica de la FECAOL. Si bien nació como una organización campesina de la Costa, en los últimos años se ha extendido a más territorio abarcando provincias de la Sierra y un poco en la Amazonía, por lo que la contextualización será más amplia. Esto es importante, puesto que el contexto influye en las dinámicas de cada Escuela analizada en el trabajo de campo; porque en la Escuela Provincial del Norte participaron personas de Manabí y Guayas, y en la del Sur de El Oro, Loja, Azuay y Zamora. Por lo tanto, para comprender las diferencias territoriales es necesario esbozar el marco común del país analizando la posición de Ecuador en el sistema alimentario globalizado, las luchas internas y la disputa por la agroecología.

3.1 Historia agraria de Ecuador

Ecuador, como el resto de los países de la región tras la colonización, pronto fue destinado a la provisión de materias primas, asentando la división internacional del trabajo (Acosta, 2006). Su riqueza ecológica y minera le convertían en un blanco de explotación perfecto para instaurar un régimen depredador de recursos y de sometimiento de sus pueblos indígenas. El ordenamiento territorial basado en latifundios, que en la práctica se expresaban en monocultivos, era una forma de concentración de poder nueva en la historia. La agricultura ya no debería servir para alimentar a los pueblos, sino para alimentar al comercio internacional. Como bien relata Galeano “Cuanto más codiciado por el mercado mundial, mayor es la desgracia que un producto trae consigo al pueblo latinoamericano que, con su sacrificio, lo crea” (Galeano, 2011:85). La Independencia de 1822 no trajo consigo una independencia económica, pues a partir de entonces se pueden identificar tres etapas diferenciadas de la economía nacional según la demanda externa de productos primarios. La primera fase es el auge cacaotero hasta 1940, la etapa bananera abarcó de 1948 a 1972 y después le siguió la del petróleo. Todos los períodos de auge fueron acompañados posteriormente de una crisis estructural, lo que evidencia la insustentabilidad del modelo (Larrea, 2006:28). Además en Ecuador, estos periodos de expansión de las exportaciones no sirvieron para mejorar la productividad de la economía interna, como sucedió en otros países como Argentina o Brasil (Blumer, 1998:70).

El caso de Ecuador es digno de análisis, tratándose de un país megadiverso: con diferentes especies y pisos climáticos por región, que serían cuatro: Costa, Sierra,

Amazonía y el Archipiélago de las Galápagos⁴¹; y con la diversidad étnica y cultural, desplegada en 14 nacionalidades reconocidas y 18 grupos étnicos.

Esta diversidad se refleja en los modos de producción agropecuaria tradicionales, que nos ayudan a comprender las bases para una posible transición agroecológica adaptada a cada realidad territorial. En el siguiente cuadro podemos observar los principales sistemas de cultivo patrimonial del país:

Tabla 1. Sistemas agrícolas de Ecuador

| Sistema Agrícola | Características |
|------------------------------|--|
| Chakra andina | Se practica ampliamente en los pueblos quichuas de la serranía/ integra manejo y adaptación a diversos pisos climáticos / centro de origen de cultivos y crianzas / sistema de semillas muy desarrollado/calendario agrofestivo muy elaborado y vigente que se centra en la festividad del Inti Raymi. |
| Finca de los Pastos | Se practica en la provincia de Carchi, región de páramos norandinos/rasgos ancestrales en tecnología de labranza mínima llamada Wachu rozado/ integra sistema silvopastoril papa - pastizal/ gran conocimiento de ecosistema páramo. |
| Huerta de los Paltas | Practicado en la provincia de Loja, cantón Paltas / Adaptación al clima extremo de sequía / innovación tecnológica para siembra de agua como lagunas lénticas de infiltración y agricultura en lecho de río / sistema agroforestal diversificado. |
| Aja shuar | Sistema ampliamente reconocible entre pueblos shuar de la amazonía (provincias de Morona y Zamora principalmente)/Agrobiodiversidad muy alta (más de 120 sp. por ha) / sistema de agricultura itinerante mimetizado con selva amazónica/ el aja se moviliza cada 2 o 3 años y retorna a un ciclo de regeneración natural/ profundidad espiritual en la relación con la naturaleza. |
| Chakra amazónica | Alta agrobiodiversidad, Agricultura de lecho de río/ comprensión de funcionamiento de ciclos de fertilidad del suelo amazónico y dinámica del río. |
| Finca montubia (conuco) | Adaptabilidad a ecosistemas secos y húmedos / alta agrobiodiversidad / integración de subsistemas finca (principalmente frutales tropicales), era (huerto y despensa familiar) y albarrada (laguna de infiltración). |
| Cultivos en bancos o vegas | Éstos podrían ser los sistemas agrícolas más antiguos del Ecuador, situados a la orilla de los ríos de la costa ecuatoriana y cultivos de ciclo corto más cercanos al río y con estructuras más complejas de cultivos perennes al final. |
| Pueblo de manglar | Manejo integrado de 5 ecosistemas donde desarrollan pesca de estuario, recolección y agricultura diversificada: manglar-raconchal-finca-bosque húmedo tropical. |
| Canoeras, colinos y canteros | Manejo integrado de 3 subsistemas agrícolas canoera (huertos elevados), colino (finca de frutales diversos) y cantero (sistema de rotación de caña), además pesca en río, recolección y caza en bosque húmedo tropical/ interculturalidad Chachi – Afro en norte de Esmeraldas. |

Fuente: Gortaire e Intriago (2016)

⁴¹ Galápagos, si bien es otra región del Ecuador, no va a ser analizado en este apartado; puesto que además de mantener una dinámica muy diferenciada; la FECAOL no ha mantenido actividad alguna allí y por lo tanto no es relevante para la presente investigación.

Teniendo en cuenta esta diversidad, es lógico que la expansión del modelo agroindustrial no se diera de forma homogénea. En la zona Andina, condicionada por el relieve y la tradición minifundista, se mantuvo más un manejo agropecuario sostenible. La abundante agrobiodiversidad unida a los saberes ancestrales, mantenidos en los pueblos originarios gracias a la capacidad organizativa de las comunidades; permitió que la agroecología sea todavía una opción de vida para muchas familias. No obstante, esto no ha estado exento de problemas, pues siguen existiendo problemas de acceso a la tierra y al agua (Gortaire e Intriago, 2016:95). Además en las últimas décadas se introdujo con fuerza la producción florícola en la Sierra, asociada a un modelo agroindustrial (Larrea, 2006:67), con mucho uso de insumos químicos y con una mano de obra feminizada y con fuerte presencia indígena. También se han dado conflictos mineros, incluyendo la zona sur donde llega la escuela de la FECAOL (Herrera y Daza, 2017). Por este motivo, aunque en esta escuela sur se concentran provincias de Costa, Sierra y Amazonía, ya anticipamos que esto no supone un gran problema porque hay una fuerte integración económica en estas provincias de El Oro, Loja, Azuay y Zamora, sobre todo por la actividad minera (Beltrán y Eguiguren, 2010); lo que facilita tanto la movilidad como las relaciones sociales.

Mientras tanto en la Amazonía la dinámica ha sido totalmente diferente. Por un lado, al tratarse de un ecosistema de bosque húmedo, en la actividad agrícola opera más la lógica de adaptación al entorno que de explotación de los suelos para la actividad humana, manteniéndose todavía en bastantes lugares la caza, pesca y recolección. En estos territorios, extensos pero con poca densidad poblacional; las amenazas más acuciantes han sido la deforestación, la minería y la colonización ganadera (López et al., 2010). Sin embargo, los pueblos amazónicos se han caracterizado por su resistencia frente al avance de la Modernidad y por la lucha por sus territorios y formas tradicionales de vida.

Y por último, llegamos a la Costa, la región que más nos interesa, pues su trayectoria explica el surgimiento de la FECAOL. Fue el territorio en el que la Revolución Verde entró con más fuerza (Blanco, 2016:21) a causa de su condición geográfica, ya que el litoral se compone de vastos territorios llanos y muy fértiles. Adicionalmente, ya contaba con una tradición latifundista, materializada en las plantaciones. Esto además de una gran concentración de tierras supone una gran concentración de poder, que ha pasado de generación en generación manteniendo familias oligopólicas que siguen hasta ahora. Asimismo, el Litoral como su propio nombre indica, linda con el océano, lo que facilitaba el transporte para exportar las materias primas a través de los puertos.

Si bien el primer producto estrella fue el cacao, convirtiéndose Ecuador en el mayor exportador del mundo a inicios del siglo anterior; fue con el auge del banano cuando se desarrolló la industrialización de la agricultura. Sobre todo en la Costa se ampliaron los monocultivos, tanto los de exportación como otros dirigidos al consumo interno, como el arroz, maíz duro y oleaginosas, en especial la palma africana (Larrea et al, 1988: 71), pasando a ser parte fundamental de la dieta ecuatoriana. Así pues, Guayas, Los Ríos y El Oro concentrarán la mayor parte de producción bananera, Guayas y Los Ríos del

cultivo de arroz y Esmeraldas se especializará en palma africana. Mientras que en Manabí, por sus condiciones ecológicas mantendrá una mayor diversificación, plasmada en las conocidas como fincas montubias, con presencia de plátano, cacao, café, maní y una variedad de árboles frutales, algunos bastante estacionales (Blanco, 2016:23).

A este periodo le siguió en auge petrolero, como ya se ha mencionado. Las élites continuaron siendo las mismas pero diversificaron su actividad, tratando de reemplazar el modelo agroexportador tradicional por el de sustitución de importaciones (Waters, 200:292). Así las rentas terratenientes y petroleras pudieron invertirse en el procesamiento de alimentos y fibras vegetales, dando lugar a un nuevo modelo agroindustrial. Una parte importante de esta producción dejará de orientarse hacia la alimentación humana y pasará a convertirse en balanceados para el ganado, en el caso de granos como la soya o el maíz; y en productos industriales como biocombustibles, en el caso de la palma y la canola (Quevedo, 2013:17). Aunque los mayores beneficios económicos en la balanza comercial seguían proviniendo de la exportación de commodities: petróleo, minerales, banano y en los últimos tiempos también flores, brócoli y camarones (Vogliano, Minga y Santacruz, 2017:28). Este proceso coincidió con la etapa neoliberal y el avance de la globalización. Así pues, se consolidó una cadena alimentaria en la que cada vez tenían más poder las grandes empresas, desde la producción hasta la comercialización; convirtiendo en residuales los espacios de comercialización directa, especialmente en la Costa, con una importancia creciente de la figura de los intermediarios (Heifer, 2014; Lasso, 2017).

En resumen, en la Costa han predominado los monocultivos de orientación agroexportadora, produciéndose un incremento de mano de obra asalariada, la pérdida de conocimientos del cultivo diversificado y el éxodo rural⁴². No es casualidad que Guayaquil, que no es la capital oficial pero está considerada como capital comercial; sea la ciudad más poblada del país, receptora de inmigrantes de todo el país, y ahora también de otros países, especialmente Colombia y Venezuela. Y también se ha consolidado como un centro de poder político a nivel nacional.

La clase dominante de la Costa, heredera del boom cacaotero, bananero y después de la introducción en el sistema alimentario globalizado; convive con los oligarcas de la Sierra, que asentaron su poder colonial en la explotación de los pueblos indígenas. La renta petrolera permitió a los gobiernos militares implementar políticas en favor del agronegocio (Macaroff, 2016), del que se beneficiaron ciertas empresas como el grupo Noboa, la Procesadora Nacional de Alimentos (PRONACA), La Favorita, La Fabril, DANEC, Florexpo, Agripac, REYBANPAC, Consorcio NOBIS, Nestlé, entre otros, los cuales fortalecieron sus espacios de negociación con el Estado a través de las cámaras y asociaciones (Daza, 2016).

⁴² La distribución desigual de los beneficios de la renta petrolera incrementó la pobreza relativa y a pesar del rápido crecimiento económico, persistió el problema de la pobreza absoluta en el Ecuador, sobre todo en el mundo rural, lo que forzó a las familias campesinas con pequeñas tenencias a migrar a la ciudad (León y Gondard, 1988).

3.2 Agroecología como alternativa en Ecuador

Por supuesto, este escenario no estuvo exento de conflicto. Desde el inicio de la colonización -aunque no vamos a retroceder tanto en la historia- se han encontrado casos de levantamientos populares. Es importante destacar la década de los 90, en la que el movimiento indígena logró disputarse la correlación de fuerzas. También los movimientos campesinos estaban más organizados y lograron constituirse como un sujeto político importante. Pero la constitución de la agroecología como alternativa social siguió un proceso propio. Siguiendo la cronología planteada por Gortaire e Intriago (2016) la primera etapa del movimiento agroecológico se inicia en la década de los 80, aunque aún no se hablaba de agroecología sino de agricultura orgánica o ecológica. Se comenzaron a impulsar otras técnicas alejadas de la agricultura industrial por parte de personas técnicas y científicas, que ya advertían del deterioro ecológico del nuevo modelo. Aunque eran una minoría, fueron determinantes en la recuperación del manejo tradicional sostenible, la diversificación y la integración animal en finca. Aquí fue clave la influencia de profesionales expertos de otros países, tanto de Latinoamérica como de Europa y Estados Unidos. También cabe destacar el papel de las ONGs, que aunque a nivel más local, impulsaron proyectos de cooperación con un enfoque de agricultura limpia.

En los 90 se inaugura una segunda fase más politizada. Si bien nos encontramos en plena ola neoliberal, también fue un momento de auge de lucha indígena y campesina, y de crítica al desarrollo que venía impulsándose en toda Latinoamérica. Recogiendo el trabajo previo comienzan a articularse las organizaciones, por ejemplo en 1990 se crea la Coordinadora Ecuatoriana de Agroecología (CEA) y en 1993 el Movimiento Agroecológico Latinoamericano (MAELA). Porque además de los profesionales y las ONG, también existían militantes descontentos con las prácticas de la izquierda tradicional que buscaban otras vías de lucha, concibiendo al campesinado como un sujeto político.

Pero lo que supuso un salto cualitativo fue la adopción por parte de la Vía Campesina del concepto de Soberanía Alimentaria como horizonte de lucha y como el fin programático de la apuesta agroecológica. Este punto de inflexión afectará también al proceso ecuatoriano, comenzando las organizaciones campesinas a integrar discursos en favor de otro tipo de agricultura y de la soberanía como derecho de los pueblos, como el caso de la FECAOL. De manera que el término agroecología adquiere un componente más integral y no meramente técnico, que era e que había predominado al estar las ONGs y los técnicos al frente. Por último, con el cambio del contexto político se inicia una nueva etapa en 2006 que dará lugar a un cambio de gobierno y de Constitución. En esta etapa nace el Colectivo Agroecológico del Ecuador, también constituido por ONGs y organizaciones campesinas (Paez, 2016).

3.3 El gobierno de la Revolución Ciudadana

Los 10 años de gobierno de Correa, de “Revolución Ciudadana” afectaron enormemente a los movimientos del país, atravesándolos con las estructuras estatales y con los ciclos electorales. Quizás sobre este punto sea más difícil hallar literatura, pero las fuentes primarias así lo confirman. De manera que aunque las organizaciones sociales estuvieron muy activas en su llegada al poder y fueron una fuerza importante para su victoria, la concentración de poder del Ejecutivo después no permitió que la participación se fuera de sus manos y optó por una democracia más corporativa que participativa. Así lograron cooptar a los líderes de algunos de los principales movimientos para aplacar sus demandas.

La influencia de los movimientos sociales se percibe claramente en la elaboración de la Constitución del 2008, una carta magna puntera en todo el mundo por reconocer los derechos de la naturaleza e introducir el concepto de Soberanía Alimentaria (Vogliano et al.; 2017). Tras la redacción de la Constitución estaba prevista la elaboración de varias leyes que concretizaran esos principios. No obstante, a partir de entonces ya se manifestó una disputa más fuerte con los poderes económicos, que lograron mantener sus intereses, para que los contenidos progresistas de la Constitución no se materializaran.

Surgirán leyes como la Ley Orgánica de Soberanía Alimentaria (LORSA), pero empresas como Pronaca, Supermaxi o Nestle se encargaron de hacer *lobby* para que el enfoque fuera más próximo al de la seguridad alimentaria (Rosero, Carbonell y Regalado, 2011). En el caso de la Ley de Tierras, Territorios y Comunas, la Cámara de Agricultura de la 1ra. Zona elaboró su propio proyecto de ley, que llegó a ser presentado en la Asamblea. Aunque no se aprobó, lograron evitar que se imponga el proyecto defendido desde las organizaciones sociales, manteniendo los privilegios de la agroindustria. Un ejemplo de la complicidad del Gobierno con las empresas es el Plan Semilla, que consiste en la entrega de Kits de insumos agropecuarios, que benefició a las importadoras de insumos como Agripac, Ecuaquímica, Pronaca y Del Monte, entre otras, que entre 2006 y 2016 duplicaron sus ingresos gracias a la transferencia de recursos del Estado (Macaroff, 2016).

Así pues, la situación en el campo no mejoró durante el Gobierno de Correa, pues siguió orientándose la economía hacia el neodesarrollismo y la agroexportación. La creciente presencia de capital transnacional, modificó el comportamiento de las élites, aumentando su interés en los tratados de libre comercio y en políticas fiscales que no limiten la salida de capitales al exterior. A través de sus gremios e introduciéndose en puestos gubernamentales estratégicos (más aún desde el inicio de legislatura de Lenin Moreno), han realizado una presión liberalizadora, que dio sus frutos con la firma del Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea y el retorno de las negociaciones para firmar un TLC con EEUU (Herrera y Daza, 2017:184).

De este periodo también destaca el protagonismo de China, cuyas concesiones para el complejo minero-petrolero-energético afectan al sector rural y a los pueblos indígenas,

que habitan las tierras que son objeto de explotación por parte de estas grandes empresas (Soliz, 2017; Acosta, 2017). No solo se trata de la contaminación y abuso del agua, muchas veces supone una verdadera expulsión de sus territorios, lo que conlleva un paso más en el proceso de acaparamiento de tierras. Así pues, las ganancias petroleras permitieron las “conquistas sociales” del Gobierno de Correa, básicamente la construcción de infraestructuras (carreteras, hospitales y escuelas). Pero a costa de continuar con un extractivismo contrario a los derechos campesinos, indígenas y de la propia naturaleza, y por lo tanto contradictorio con la Constitución y al modelo del Buen Vivir (Vogliano et al., 2017).

Para concluir, también nos interesa cómo este periodo afectó al sistema educativo, en especial en el sector rural. Durante el gobierno de Correa tuvo lugar la llamada “Revolución educativa”. Como fue impulsada por un gobierno que se autodenominaba progresista, pero que partía de concepciones de neodesarrollismo; las transformaciones que impulsó acabaron perjudicando de nuevo al sector campesino. Se construyeron grandes infraestructuras, las Escuelas del Milenio, mayoritariamente en cabeceras cantonales y parroquiales. No obstante, estas edificaciones en muchos casos quedaron lejos de las comunidades rurales, lo que supone una dificultad y un gasto en movilidad que antes las familias campesinas, por lo general con menores recursos que la media, no tenían que invertir⁴³. Es otro factor más que está contribuyendo al despoblamiento rural, dificultando el relevo generacional y los lazos comunitarios.

Además se deterioró la apuesta por una educación intercultural bilingüe, que era una demanda histórica del movimiento indígena. Porque la revolución educativa no fue una revolución pedagógica, sino que se limitó a introducir cambios en la gestión administrativa. Esta modernización del Estado ecuatoriano se tradujo en el ámbito educativo en una uniformización contraria a la realidad multicultural y plurilingüe del país, persiguiendo a la educación comunitaria y popular que era vista por el gobierno como signo de atraso; reproduciendo el mismo discurso que cuando se impuso el sistema educativo occidental. Por lo tanto, el resultado fue un modelo vertical, centralizador, tecnocrático, sin historicidad, homogeneizante, extranjerizante, centrado en la infraestructura y la tecnología, sumamente costoso económicamente, basado en el control burocrático de la docencia y en la competitividad (mediante planes de evaluación y rankings); que es contrario al *sumak kawsay* (buen vivir), paradigma de inspiración indígena basado en nociones y valores de armonía, equilibrio, espíritu comunitario y de colaboración (Torres, 2016).

⁴³ Las Unidades Educativas del Milenio fueron uno de los emblemas de la Revolución Ciudadana, utilizado propagandísticamente tanto en el país como a nivel internacional. Sin embargo, un reciente estudio de la CEPAL evidencia que la reforma, que consistía en reorganizar territorialmente la oferta educativa, supuso una reducción de las escuelas de alrededor de 19.000 a 5.000, concentrando a los estudiantes de inicial, básica y bachillerato. Este modelo de cierre “no consideró adecuadamente, en ciertas zonas, las distancias entre las escuelas a cerrarse y las nuevas, ni la existencia de vías adecuadas de comunicación y transporte, lo que implica atrasos y genera problemas de asistencia” (León: 2017:76). En definitiva, estas escuelas beneficiaron más a las empresas de construcción aliadas de Correa que a la población.

Frente a estos acontecimientos, si bien se ha mantenido cierta resistencia en los puntos más críticos, ha sido difícil ver una articulación de organizaciones suficiente como para influir fuertemente en las políticas estatales. Como se mencionaba, los principales movimientos quedaron fraccionados y desmovilizados, gracias a las diferentes estrategias de Alianza País: 1) Cooptación de líderes. 2) Creación de organizaciones alineadas con el gobierno fracturando a las organizaciones existentes. 3) Represión, criminalización de las protestas y persecución de los dirigentes que todavía se mantenían críticos con el sistema (Ospina, 2014). En conclusión, Correa supo jugar tanto con el palo como con la zanahoria.

3.4 Origen y evolución de la FECAOL

Tras el breve repaso histórico del contexto ecuatoriano, en especial de la Costa, se puede entender mejor qué causas estructurales explican el nacimiento de la FECAOL. Primeramente, los dirigentes de la organización acudían a las actividades de la Cámara de Agricultura, gremio al servicio de los grandes terratenientes. Se trataba de la Cámara de la Segunda Zona, que abarca las provincias de los Ríos, Guayas, El Oro, Santa Elena y Galápagos. La preocupación de los dirigentes era por los pequeños productores y productoras, lo que les hizo despertarse y finalmente cuestionar a la Cámara, que les estaba utilizando para sus propios intereses sin repartir ningún beneficio con el campesinado (Blanco, 2016:53). Tras un tiempo tratando de lograr cambios internos, decidieron que la mejor opción era salirse del gremio, “romper con la Cámara”, como nos relatan los dirigentes. Y así nació FECAL, Federación de Centros Agrícolas del Litoral en el 2004. A partir de entonces comenzó una lucha contra la Cámara que dividió a los centros agrícolas, pues muchos no veían representados sus intereses en la vieja institución⁴⁴; pero salirse implicaba quedar sin vida jurídica y sin algunos privilegios de los que gozaban los dirigentes. No obstante, tras este hecho la Cámara quedó debilitada.

Más adelante cambió el nombre a FECAOL, Federación de Centros Agrícolas y Organizaciones Campesinas del Litoral, tratando de incluir a más organizaciones de base y llegar a más cantones. En un inicio su reivindicación era mayormente por los derechos campesinos, pero pronto se dieron cuenta que la mejor estrategia era la defensa de otro tipo de agricultura, pues la convencional no hacía sino mermar la autonomía campesina y empeorar las condiciones de los agricultores y agricultoras, tanto en su economía, como en su salud y en su relación con el territorio y las personas consumidoras. De este modo, como uno de los principales dirigentes había estado formado en agricultura orgánica; el discurso fue evolucionando hasta la defensa de la agroecología, como la única alternativa viable para el sector rural; y la soberanía alimentaria como horizonte de lucha. También fue importante la alianza con

⁴⁴ En ocasiones el conflicto fue intenso, como en el caso del cantón El Empalme (Guayas). En este territorio a la creciente polarización se añadió un problema de escrituras falsas de tierras, en perjuicio de los pequeños campesinos. Esta pugna se saldó con tres muertos, uno de los cuales fue Julio Saltos Bravo, que da nombre a la primera Escuela de Formación Agroecológica.

organizaciones de la Sierra, que como hemos visto llevaban más trayectoria trabajando temas de agroecología.

Durante años realizaron capacitaciones en favor de esta agricultura alternativa, tratando de concientizar a los pequeños productores y productoras. Y así se fue consolidando hasta desarrollar los pilares de la organización. Los proyectos principales según la organización son la producción, la comercialización y la formación, siendo este último en el que se centra el estudio. Dentro de la producción tienen proyectos de elaboración y venta de insumos orgánicos a través de una cooperativa, aunque actualmente no está muy activado. También tienen un Ecomercado y durante un tiempo funcionó una caja de ahorro, que se englobarían en la parte de comercialización. Y las Escuelas serían el motor principal de la formación, en las que se profundizará más adelante.

A nivel de impactos, la organización se encuentra todavía en un proceso de escalamiento, de paso de organización regional a nacional; pero nuevamente esto se explicará en el análisis pues va ligado a la evolución de las Escuelas. No obstante, sí se pueden nombrar como hitos la realización de diferentes seminarios y Congresos, así como la participación activa en el VII Congreso Latinoamericano de Agroecología organizado por la Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología (SOCLA) que se realizó en Guayaquil en 2018. Como movimiento social también se han movilizad consecutivas veces en las calles para reivindicar sus demandas, tanto de denuncia de los problemas del sector rural como de lucha para que se mantenga la prohibición de las semillas transgénicas que se contempla en la Constitución. Asimismo, desde el año 2012 vienen promoviendo el Festival Nacional por la Soberanía Alimentaria que coincide con el 16 de octubre, día mundial de la alimentación y día nacional de la Soberanía Alimentaria.

En resumen, nos encontramos con un objeto de estudio mayoritariamente de la Costa, donde más afectó la Revolución Verde, donde se mantienen unas élites terratenientes y exportadoras con una gran influencia política, donde la organización social quedó desarticulada tras el último periodo correista, donde apenas ha habido participación de ONGs en la promoción de la agroecología, donde no existe un movimiento indígena fuerte capaz de articular demandas, donde apenas se han extendido la práctica y el discurso sobre la agroecología... Y aun así, en este escenario en principio poco optimista, hay una organización que decidió luchar contra viento y marea enarbolando la bandera de la Soberanía Alimentaria. Por este motivo, tras contextualizar el panorama agrario de Ecuador quizás se entienda mejor por qué dedicar este trabajo a este proceso. Porque las experiencias de la Sierra, algunas muy exitosas, no solo han recibido mayor atención de las ayudas internacionales, sino también por parte de la academia; quizás también debido a que si Guayaquil es capital comercial, Quito ostenta el puesto de centro hegemónico de producción cultural e intelectual. Pero la sistematización y análisis de experiencias que se encuentran más invisibilizadas tiene también un componente de reivindicación ética, pues precisamente allí donde estén los mayores conflictos debe estar también la ciencia.

4. METODOLOGÍA

Antes de pasar a definir el diseño de la investigación, es necesario hacer unas breves consideraciones epistemológicas y metodológicas; ya que ambas se interrelacionan con la manera de plantear tanto las preguntas o problemas científicos, como las respuestas o hipótesis.

Es imperativo recordar que la finalidad de la ciencia es la producción de cierto conocimiento sobre la realidad, que puede servir tanto para legitimar el sistema como para cuestionarlo, y en última instancia, transformarlo. Frente a la presunción de objetividad, universalidad y neutralidad de la ciencia hegemónica occidental; aquí partimos de un conocimiento situado⁴⁵. Lo cual no implica que sea menos científico por ello sino todo lo contrario. Esto supone reconocer que el saber siempre emerge desde un lugar concreto, un *locus* de enunciación, marcado por la posición social de quien investiga⁴⁶; que no se trata necesariamente de una localización física y fija sino histórica y relacional. Por eso partimos de un ejercicio de imaginación sociológica, pues “ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse si entender ambas cosas” (Mills, 1959).

No obstante, el reconocimiento de la posición no es condición suficiente de rigurosidad. Por esta razón, es necesario mantener siempre la reflexividad, como disposición imprescindible del *habitus* científico y como condición *sine qua non* de posibilidad del trabajo científico. Esto complejiza la tarea investigativa al tomar también como objeto de análisis la práctica de investigación, los cambios que produce la investigadora en el campo y como a la vez el vínculo con el objeto empírico produce cambios en la investigadora y por lo tanto en la práctica científica. Por eso debemos subrayar también el carácter colectivo de la construcción de conocimiento, que en ciencias sociales es todavía más acentuado pues no solo se conversa con la comunidad científica, sino también con las personas que forman parte del análisis. Además, como comentábamos

⁴⁵ “quisiera una doctrina de la objetividad encarnada que acomode proyectos de ciencia feminista paradójicos y críticos: la objetividad científica significa, sencillamente, conocimientos situados” (Haraway, 1995:324) El feminismo ha aportado luces de cómo podemos hacer otro tipo de ciencia alejada de la ontología y epistemología de la Modernidad, que en el fondo lo que buscaba era la dominación de la realidad partiendo del Hombre abstracto (que en verdad era burgués, blanco, heterosexual, de edad media), fundiendo en el Uno lo real y lo racional: “Lo que desgarran antagónicamente a la sociedad, el principio de dominio, es lo mismo que, espiritualizado, produce la diferencia entre el concepto y lo sometido a éste. Pero esa diferencia adquiere la forma lógica de la contradicción porque todo lo que no se pliega al principio de dominio aparece, según el criterio del principio, no como algo distinto e indiferente a éste, sino como una violación de la lógica” (Adorno, 1975:55). No obstante, tampoco es nuestro deseo caer en el relativismo de algunas corrientes postmodernas que limitan la ciencia a discurso o texto, en un “todo vale” que acabaría invalidando y paralizando el sentido de praxis que mueve a los movimientos sociales. La muerte de todo lo que suene a metarrelato, que anunciaba Llyotard, entraría en contradicción con cualquier intento internacionalista, como el caso de la Soberanía Alimentaria. Y ya hemos visto las potencialidades de buscar una unidad, respetando también la pluralidad.

⁴⁶ El auto-análisis, lejos del narcisismo, es necesario tanto por la calidad investigativa como por compromiso ético. Al ser una mujer, joven y española (blanca) en un país periférico como es Ecuador, había que mantener una vigilancia epistemológica para no reproducir discursos pre-definidos y pre-nociones de “sentido común” antes de entrar en contacto con la realidad de estudio; pero tampoco dejándome llevar por completo por las voces *emic* (referidas al punto de vista subjetivo de las personas informantes, a las categorías, interpretaciones y explicaciones nativas).

la ciencia no está libre de intereses, siempre hay motivaciones a la hora de decidir qué investigar, cómo y para qué o para quien.

Aunque las intenciones ya han sido expuestas en la justificación, es conveniente rescatar esta reflexión epistemológica, ya que al tratarse de un Trabajo Final de Máster hay una mayor autonomía para elegir las preguntas y el método, que no si fuera una investigación encargada por otro actor, sea público o privado. Porque el campo científico está en disputa, y la agroecología como ciencia contra-hegemónica no es que reciba el mayor apoyo en materia de investigación, al atender contra los intereses de las grandes empresas. Teniendo en cuenta esto, una oportunidad de investigar con mayor libertad, como es un TFM, supone una obligación moral de aprovechar al máximo un recurso limitado pero fundamental como es el tiempo; para poder hacer un análisis que pueda aportar en estos tiempos de crisis ecosocial. Las intelectuales no suelen ver, o hacen como que no ven, que en el dispositivo saber-poder están contribuyendo colectivamente en esa *intelligentsia* que apuntala las fuerzas dominantes. La sociología en este caso, nos abre una ventana para conocer el juego y minimizar la heteronomía, que se expresa en las diferentes formas que las fuerzas del campo en que nos movemos tienen para manipularnos, queramos o no; y también para reflexionar sobre las fuerzas encarnadas que operan desde nosotras y nosotros (Bourdieu, 2005).

Partiendo de estos puntos, hay múltiples maneras de aproximarse al objeto de análisis. Siguiendo la tipología de Jesús Ibáñez (adaptada posteriormente por Sevilla Guzmán al ámbito de la agroecología) podemos distinguir diferentes perspectivas de investigación. Estas perspectivas definen el nivel de indagación en el que se encuentra lo empírico, metodológico y epistemológico⁴⁷ en una investigación, incluyendo la posición de la investigadora respecto a la posición en la que se encuentre la praxis (Sevilla, 2011:16).

La perspectiva distributiva se caracteriza por una asepsia crítica, tratando a los objetos como si fueran cosas ahistóricas y partiendo de un dualismo gnoseológico que separa al objeto del sujeto, parafraseando a Alfonso Ortí (2000). Forma parte de la sociología formal, de corte positivista y funcionalista, que utiliza las técnicas para describir y explicar partiendo de que no hay juicios valorativos. Por eso emplea un individualismo metodológico que niega el conflicto, pues no analiza las relaciones de poder, al considerar a los individuos como actores racionales e intercambiables que se rigen por el cálculo de costes-beneficios. El centro está en lo cuantitativo, por eso las técnicas fundamentales son las estadísticas, como la encuesta; que son las que dan forma a los hechos sociales. Como solo permite captar enunciados de observación se limita a distribuir fenómenos sociales, registrados en datos, de ahí su nombre.

La apertura cualitativa y el giro lingüístico permitieron abrir paso a la perspectiva estructural, que nos invita a mirar no solo al resultado sino al proceso, y también al instrumento de investigación que en sociología es sobre todo el lenguaje. Por eso se

⁴⁷ El paradigma de la complejidad que propone Ibáñez (2005) diferencia los tres niveles operacionales en investigación: el tecnológico se refiere a cómo se realiza la investigación, el metodológico a por qué y el epistemológico para qué o para quién, es decir, se centra en los fines, no en los medios.

centra en los discursos. El objetivo es comprender (*Verstehen*), conocer los significados de los hechos, ver internamente un fenómeno. A diferencia de la encuesta, las técnicas cualitativas permiten recuperar el sentido de los hechos, para lo cual las técnicas preferidas son las entrevistas, análisis de discursos, historias de vida, grupos de discusión...

or último, en la perspectiva dialéctica además de leer el proceso se escribe, por eso es praxis, porque teoría y práctica se funden. Mientras que la perspectiva distributiva se queda en el análisis de los elementos (individuos) y la estructural a las relaciones entre elementos (estructura), la dialéctica analiza relaciones entre relaciones (sistema/sociedad). Así pues, la primera se centra en la distribución de los fenómenos en una población, la segunda en la estructura y las diferencias internas, y la última en la transformación social, abriendo las posibilidades de cambio, convirtiendo al objeto en sujeto (Callejo, 1998:32).

Tabla 2. Niveles y Perspectivas de la Investigación Social

| | | Tecnológico (Cómo se hace) | Estratégico (Quién lo dirige) |
|---------------------|---------------------------------------|--|---|
| Perspectivas | Distributiva (cuantitativa) | <p>Confesión</p> <p>Función referencial del lenguaje</p> <p>Encuesta estadística Registro censal</p> | <p>Relación asimétrica entre cliente y población</p> <p>Cierra</p> |
| | Estructural (cualitativa) | <p>Conversación</p> <p>Función estructural del lenguaje</p> <p>Grupo de discusión Entrevista abierta y semi-estructurada</p> | <p>Simetría táctica, asimetría estratégica</p> <p>Abre para cerrar</p> |
| | Dialéctica (implicativa) | <p>Asamblea</p> <p>Talleres de Creatividad Social</p> <p>Función pragmática del lenguaje</p> <p>Socioanálisis Investigación acción participativa</p> | <p>Simetría: la población es el sujeto</p> <p>Abre</p> |

Fuente: Adaptado del Colectivo IOE (2014)

Siguiendo este planteamiento, analizar un objeto de estudio como las Escuelas de Formación Agroecológica de la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino; implica un tipo de relaciones y de acercamiento que también se ha de analizar. En la ciencia formal positivista, el objeto es tomado como externo. En la perspectiva dialéctica se intenta superar esta barrera asumiendo que el objeto en realidad es un sujeto y que la persona que investiga no es externa sino que actúa como facilitadora desde dentro para

poder canalizar/abrir la acción. Esta investigación se encuentra en un punto intermedio entre ambas, al situarse en la perspectiva estructural, que a su vez orienta el diseño de investigación. Para analizar el papel de la educación popular en la lucha por la Soberanía Alimentaria de la FECAOL, la metodología que se revelaba como más adecuada es la cualitativa, pues dependiendo de cuáles sean las preguntas se habrán de buscar las respuestas de un modo u otro. El motivo de escoger la perspectiva estructural era que la investigación se dio a iniciativa de quien escribe. Es decir, no existía una demanda explícita por parte de la organización de analizar su proceso, que es la primera condición para el desarrollo de la Investigación-Acción-Participativa (IAP) (Villasante, 2006). Y también porque para comprender la importancia de la educación liberadora en la estrategia política, no era adecuada una medición cuantitativa sino una aproximación cualitativa.

Para aplicar la reflexividad al diseño de investigación era necesario incorporar las condiciones concretas de la realización, por lo que no podía estar totalmente cerrado antes de llegar a la realidad concreta a analizar. De hecho como se ha mencionado las propias preguntas de investigación fueron concretadas solo después de llegar a la sede de la FECAOL y entrar en contacto con el objeto empírico. De esta manera, el proceso de elaboración metodológica tuvo momentos más deductivos, según lo revisado en la bibliografía; y otros más inductivos, a partir de lo conversado y vivido empíricamente⁴⁸. Esta fue la manera en la que se intentó lograr una ruptura epistemológica, en una combinación entre teoría y empirismo, para no basarme en definiciones previas y provisionales del objeto pero tampoco por la ilusión de transparencia del contacto con la realidad. Porque el acto epistemológico de la construcción del objeto de conocimiento precisa de un corpus teórico, ya que el objeto no viene dado sino que depende de las proposiciones que nos orientan la mirada y que ponen a prueba los hechos.

Esto también fue posible porque el diseño cualitativo, al tratarse de una práctica más “artesanal”, permite mayores modificaciones a medida que se avanza en la investigación, para que se pueda adaptar al objeto de análisis. Es decir, en la perspectiva estructural el diseño no está separado del proceso de investigación, pues este es abierto, contingente. Al fin y al cabo método significa etimológicamente camino, y lo cualitativo tiene la potencialidad de que se pueda hacer camino al andar. Por eso se optó por un diseño dividido en dos fases, una más exploratoria y otra de análisis en profundidad.

⁴⁸ Siguiendo a Silvia Rivera Cusicanqui (2015): “hay que descubrir la conexión metafórica entre temas de investigación y experiencia vivida, porque sólo escudriñando ese compromiso vital con los “temas” es posible aventurar verdaderas hipótesis, enraizar la teoría, al punto de volverla guiños internos de la propia escritura y no citas rígidas de autorización.”

4.1 Primera fase: Observación participante

En la fase exploratoria se realizó una inmersión en la realidad a estudiar, al estilo del método etnográfico, que supone una búsqueda de información en el campo tras una convivencia más o menos prolongada con el grupo social analizado. Porque como no existían documentos que contestaran a las preguntas de investigación era necesario acudir a las fuentes primarias.

Para ello, quien escribe se sumergió en la cotidianidad de la organización y de la Escuela, lo cual fue posible al vivir en la propia sede de la FECAOL-MNC, conviviendo con miembros de la organización y acompañando los módulos de las Escuelas de Formación Agroecológica en las diferentes provincias del Ecuador. Esta participación activa en la vida de la organización me permitió acceder a informaciones internas fundamentales para comprender la lógica de los procesos formativos y establecer más fácilmente el *rapport*⁴⁹. También posibilitó la adaptación cultural, necesaria para poder aprovechar al máximo la riqueza del lenguaje, que en sociología y antropología es a la vez instrumento y objeto de investigación. Porque aunque habláramos el mismo idioma, las diferencias lingüísticas fruto del contexto suponían un reto para no perder informaciones relevantes por malentendidos o desconocimiento de ciertos conceptos y expresiones propias⁵⁰. Aunque a la vez, el extrañamiento que se produce en la etnografía es una potencialidad metodológica porque no se da nada por supuesto. Como extranjera tenía la obligación de comprender las costumbres culturales, políticas y organizativas; lo cual me animaba a cuestionar permanente las prácticas y discursos.

Pero a la vez, el hecho de querer hacer una ciencia comprometida que valore la lucha campesina no podía derivar en una romantización del objeto de análisis, por lo que se presentaba el doble reto de evitar el etnocentrismo pero también la idealización. Un grupo históricamente explotado y dominado⁵¹ como el campesinado ecuatoriano, merece sin duda atención investigativa; pero esta mirada no puede estar carente de crítica, a riesgo de sacrificar en parte la científicidad por la reivindicación del sujeto. Así la observación participante fue un proceso constante de estar dentro y a la vez fuera. Solo la inmersión autorizaba la creación de vínculos y el desarrollo de una confianza y

⁴⁹ Es una situación comunicativa en la que se logra compartir con las personas observadas una misma perspectiva emocional, cognitiva y simbólica; rompiendo las barreras culturales y las diferentes posiciones sociales (Varas y Rubio, 1999:466).

⁵⁰ Pero a la vez reiteramos la importancia de la vigilancia epistemológica en los momentos de escucha, pues ya advertía Bourdieu: "El lenguaje común que, en tanto tal, pasa inadvertido, encierra en su vocabulario y sintaxis toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir en palabras comunes que el sociólogo utiliza inevitablemente... por no someter el lenguaje común, primer instrumento de la construcción del mundo de los objetos a una crítica metódica, se está dispuesto a tomar por datos, objetos pre-construidos en y por la lengua común."

⁵¹ A la provocadora pregunta de Spivak (1997), ¿puede hablar el subalterno? Desde el enfoque agroecológico se responde con un rotundo sí, pues la voz del campesinado no ha sido escuchada sino que otros actores han hablado por ellos, desde las instituciones públicas, desde la academia... Pero aunque históricamente no han participado en la construcción de las categorías a través de las cuales vemos e investigamos, sus representaciones son fundamentales para poder pensar alternativas para el sector rural.

empatía, para mirar desde mis ojos pero también desde los suyos, para ver junto al otro/a sin pretender ser el otro/a (Haraway, 1995:332). Y más teniendo en cuenta durante la estancia mi posición se iba a ir modificando. Por lo tanto, con el tiempo algunas situaciones podían dejar de ser extrañas, pero seguía siendo necesario tomar distancia y tratarlas como desconocidas. Y al contrario, algunos detalles que desde fuera podrían pasar por alto cobraban sentido al relacionarme con los sujetos.

Para la aplicación de esta técnica fue clave el recurso del diario de campo. Anotar las experiencias y llevar un registro de lo observado es lo que permitía sistematizar los pensamientos, añadiendo el valor intelectual a la experiencia directa (Mills, 1959:206). Al fin y al cabo son los instrumentos teóricos y técnicos como el diario los que dan rigor al acto epistemológico de verificación empírica o contrastación. En especial se recopiló la información de las visitas a las Escuelas para su posterior análisis e interpretación. Pero como la etnografía busca el sentido y el significado dentro de totalidades significativas, no podíamos prescindir del análisis simultáneo de la actividad de toda la organización.

Mediante la observación participante nos centramos en responder a las preguntas de dos objetivos concretos de la investigación: comprender el funcionamiento de las Escuelas y la importancia de los procesos formativos en el seno de la organización.

Para complementar el análisis de la dinámica actual del proceso también se accedió a documentos internos de las Escuelas, como las Propuestas Organizativas y Metodológicas (PROMET), e incluso estuve a cargo de la sistematización de algunos espacios (como la evaluación de la última escuela y los debates de la Escuela de Formadores). Por último, se realizó una encuesta a las personas educandas que finalizaron el proceso para tener registro de los perfiles sociodemográficos (Ver Anexos).

4.2 Segunda fase: Entrevistas semi-estructuradas

La segunda fase inició tras la finalización del último módulo de las Escuelas Provinciales de Agroecología. Esto fue posible al alargar la estancia en el país, lo cual no estaba previsto inicialmente. No obstante, poder elaborar los guiones de entrevista tras haber acompañado todo el proceso permitió identificar e incorporar un mayor número de elementos relevantes, así como incluir en el análisis cambios importantes tanto en las escuelas como en la organización. Se trataba de un mayor reto porque justo se está abriendo una nueva etapa, pero a la vez esto ha sido una oportunidad única de poder investigar un proceso en un momento de transición.

La perspectiva estructural nos ayuda a romper con las interpretaciones hegemónicas y con las de sociología espontánea, revelando nuevos significados más profundos que los anteriores (Quivy y Campenhoudt, 1992:45)⁵². En este caso el significado de la

⁵² Porque en esta disputa civilizatoria, salir del capitalismo significa más que superar un sistema económico; pasa por romper con la organización sociopolítica imperante y los modos de producción cultural de las subjetividades mercantilistas. Por lo que comprender los significados otorgados por los

educación popular en la lucha por la Soberanía Alimentaria. Y para revelar estos significados reiteramos que es necesario acudir a los que otorga el propio objeto de estudio.

Si bien la observación facultaba para responder a una parte de los enunciados de investigación, una parte quedaba inaccesible a la vista. Por un lado, nos referimos a cuestiones relativas al pasado del proceso, como el origen, la evolución de las Escuelas y también de su papel en la FECAOL. Porque el análisis del presente permitía analizar el funcionamiento, pero no responder a por qué lo hace así. De nuevo para comprender cómo y por qué surgió el proceso de educación había que acudir a fuentes orales ante la ausencia de material escrito. Para ello se seleccionó una muestra de informantes cualificados que pudieran aportar una visión más histórica, a los cuales se realizó una entrevista semi-estructurada, que era la técnica más apropiada para reconstruir hechos pasados, sucesos de carácter colectivo, acciones y decisiones. Y por otro lado, las entrevistas tenían a su vez la finalidad de triangular lo observado con las propias impresiones de los sujetos, a través de lo que contaran sobre sus experiencias, opiniones, actitudes, deseos. Porque a través de las conversaciones -incluidas las informales- se puede comprender lo que las personas perciben sobre la realidad social y lo que no; y por qué ven lo que ven y lo que no. Es decir, el acto comunicativo nos proporciona información sobre el valor subjetivo de hechos pasados y presentes, permite acceder a representaciones comunes e individuales y esclarece la contextualización de las prácticas a analizar (Devillard, 2004:163).

Finalmente se realizaron 13 entrevistas a informantes clave, que son personas que otorgan información directamente relevante para los objetivos de investigación. En este sentido la muestra es cualitativa, pues cada perfil supone un testimonio único, lo cual no quiere decir que no se tratara de buscar una saturación de información.

Como criterios de selección se priorizó:

1. Equidad de género: 6 mujeres y 7 hombres
2. Que hubiera representación de todas las promociones anteriores al curso 2017-2018 (como se observa en la tabla)⁵³
3. Incluir perfiles que hubieran pasado por espacios de formación que tienen influencia en la FECAOL: Escuela Nacional de Agroecología, Escuela Latinoamericana de Agroecología y Escuela Florestan Fernandes
4. Representación de personas involucradas en la Escuela de Formadores
5. Representación de los diferentes roles presentes en las Escuelas: personas educandas, educadoras y miembros de la Coordinación Político-pedagógica

propios movimientos contra-hegemónicos a sus propias prácticas de resistencia y lucha arroja luz sobre esta cuestión.

⁵³ A los educandos y educandas de la promoción analizada mediante observación participante no se les entrevistó porque en el acompañamiento se pudo recopilar información directa, mantener conversaciones informales e incluso participar en los espacios de reflexión y evaluación de la Escuela.

Tabla 3. Perfiles según la participación en los espacios educativos

| Entrevistada/o | Tipo de participación |
|-----------------------|---|
| E-1 | Participación en la primera Escuela de Formación Agroecológica (EFA) y en promociones posteriores Participación en espacios de formación previos |
| E-2 | Participación en la primera EFA Participación en espacios de formación previos |
| E-3 | Participación en la primera EFA y en promociones posteriores |
| E-4 | Participación en la primera EFA y en promociones posteriores |
| E-5 | Participación en la primera EFA |
| E-6 | Participación en la primera EFA Participación en espacios de formación previos |
| E-7 | Participación en la primera EFA y en promociones posteriores Participación en espacios de formación previos |
| E-8 | Participación en la Segunda Escuela Regional |
| E-9 | Participación en la Segunda Escuela Regional |
| E-10 | Participación en la Primera Escuela Provincial del Oro |
| E-11 | Participación en la Primera Escuela Provincial del Oro |
| E-12 | Participación en la Primera Escuela Provincial de Manabí |
| E-13 | Participación en la Primera Escuela Provincial de Manabí |

Como técnica, en las entrevistas semi-estructuradas no hay recetas ni instrucciones universales, sino que depende de la propia habilidad y del guion establecido, que fue adaptado a cada perfil, aunque en los anexos se adjunta un modelo general. Cronológicamente se comenzó a entrevistar a las personas siguiendo el orden de los objetivos de investigación. Esto es, las primeras personas entrevistadas fueron las que participaron en el momento constitutivo de la Escuela, lo cual ofreció nuevas informaciones no accesibles mediante la observación que fueron relevantes para las posteriores entrevistas.

4.3 Reflexiones sobre el proceso de investigación

Después de haber aplicado el diseño de investigación se pueden extraer una serie de reflexiones, pues el TFM debe servir para poner a prueba la habilidad científica y para mejorar la práctica investigativa.

Como límite podemos señalar que por condicionamientos temporales y por las características requeridas por un trabajo de este estilo; no fue posible realizar tantas entrevistas como para alcanzar el “punto de saturación”, pues si bien había discursos que emergían reiteradamente, en cada relato había nuevos contenidos significativos. Al tratarse de personas en su mayoría involucradas todavía en la organización, se corría el riesgo de que apareciera cierto sesgo, pues la visión de personas que ya no participan en la FECAOL fue clave para identificar nuevas aristas para el análisis. No obstante, escapaba de los objetivos averiguar las motivaciones por las que se desvincularon y contrastar los discursos con actores externos a la organización (antiguas educandas o educandos, educadores y educadoras, organizaciones afines, comunidades en las que se desarrollan los módulos...).

Un reto en la redacción del diario de campo fue que en ocasiones los límites del objeto de estudio se diluían, pues analizar las escuelas requería analizar la organización también, al estar integrada orgánicamente en la praxis del movimiento. Pero tampoco era posible registrar todas las actividades de la FECAOL, por lo que identificar aquellas informaciones más relevantes para el trabajo era a menudo una dificultad añadida. Porque tratar de explicar todo podía desviar de los aspectos esenciales, pero ignorar el escenario más amplio supondría aislar el objeto de su contexto.

Otro aprendizaje fue adecuar la triangulación de manera que no se confundiera el discurso con la realidad misma, las interpretaciones subjetivas con los comportamientos objetivos. Las entrevistas y conversaciones informales permitieron acceder a los corpus de textos y significaciones a los que se aspira a comprender. Pero solo la observación otorgó el sentido del proceso social de enunciación de dichos discursos, gracias al conocimiento de la posición social en el tablero de las personas entrevistadas.

Asimismo, había que tener en cuenta las posibles distorsiones, intencionales o no, de los testimonios. Saber que alguien pretende visibilizar tu trabajo puede hacer que las personas entrevistadas quieran mostrar más los logros que los problemas, bien exagerando los relatos u ocultando informaciones. Porque en ocasiones no interesaba

tanto si había fidelidad en las palabras, pues lo importante era el significado que tenía para los sujetos. Pero en las partes más descriptivas (por ejemplo sobre el desarrollo de los módulos, los contenidos, las prácticas organizativas, etc.) sí hacía falta información fehaciente, que solo fue posible rescatar contrastando empíricamente. Para evitar atribuir más coherencia a las prácticas que las propiamente verificables (Devillard, 2004:180).

También ha supuesto un reto saber qué desvelar y qué no. Por un lado, para que la producción de conocimiento sea útil en el debate del papel de los movimientos sociales en la lucha por la agroecología y del papel de la educación dentro de los movimientos. Pero por otro lado, sabiendo los riesgos que supone desnudar la praxis de los sujetos de cambio, sea para una revolución social o para una transición agroecológica. Y también por respeto por las personas que constituyen el objeto de estudio, pues el código deontológico también nos orienta para no sacrificar ciertas informaciones más privadas o conflictivas en aras de analizarlo todo sin filtros. Por este motivo no ha sido posible hacer público ni el diario de campo, ni las transcripciones de las entrevistas, ni detallar más los perfiles de las personas entrevistadas⁵⁴.

Un aspecto interesante en el trabajo de campo fue observar cómo se desarrollaba la reflexividad de los propios sujetos. Por ejemplo, el hecho de preguntar sobre la propia experiencia daba a las personas entrevistadas la posibilidad de tener reflexiones nuevas. En las entrevistas en profundidad más interactivas, algunas personas se descubrieron pensando desde perspectivas antes no exploradas o dando nuevos sentidos a acciones pasadas. Esta fue una de las consecuencias no intencionales, al ser imposible de controlar antes de la entrevista, pero que juzgamos altamente positiva.

Por último, en este caso con una intencionalidad clara, se ha acordado con la dirigencia de la organización que habrá una socialización colectiva de la investigación. Un motivo es evitar el uso utilitario de lo vivido y aprendido en aras de una democratización del conocimiento. Y otra causa es que, aunque la perspectiva aplicada haya sido la estructural, la que siempre orientó la investigación era la dialéctica. El proceso de conocimiento ha de ser accesible a los sujetos de cambio social, para que no solo sea utilizado como material de reflexión, sino apropiado hasta tal punto que permita superar las contradicciones.

Un espacio como un taller participativo puede ayudar a analizar y resolver sus conflictos⁵⁵. Al fin y al cabo, de eso se trata la dialéctica: acción-reflexión-acción. Porque los movimientos en sus asambleas ya incorporan de manera espontánea

⁵⁴ Al tratarse todas las personas entrevistadas de informantes cualificados, forman parte de una muestra de una población reducida, por lo que proporcionar más datos sociodemográficos sería una manera de señalar la autoría de las citas en el análisis y entonces no se cumpliría el acuerdo de anonimato estipulado para realizar las entrevistas. Además teniendo en cuenta de que se tratan de datos que, en todo caso, serían complementarios y no imprescindibles; tampoco afecta en gran medida al desarrollo de la investigación el hecho de no revelarlos.

⁵⁵ Frente a los presupuestos funcionalistas que se centran en el orden, aquí apostamos por una perspectiva que pone el acento en el conflicto (que no es solo de clase, género, etnia o edad) sino que aparece en cualquier grupo humano, incluidas las organizaciones sociales y campesinas.

elementos de la IAP, al reivindicar la capacidad de los sujetos para generar conocimiento y tomar decisiones, al margen de la jerarquización y mercantilización del saber. Pero los análisis científicos, aún los externos, también pueden servir de base para esa reflexión. Consideramos que las perspectivas estructural y distributiva no tienen por qué servir inherentemente a los intereses de las clases privilegiadas, y que las perspectivas se pueden entrelazar con el fin de lograr una mayor potencia. Porque el objetivo último de comprender los discursos y experiencias pasados y presentes ha de ser el de ampliar las posibilidades de futuro; no para cerrar, sino para abrir.

5. ANÁLISIS DE LAS ESCUELAS

5.1 Historia de las Escuelas de Formación Agroecológica

5.1.1 Origen

Como no podía ser de otra forma, comenzamos el análisis acudiendo a las raíces del proceso, pues solo desde el pasado se puede comprender el presente. Por consiguiente, la primera pregunta que había que plantear era ¿por qué surgen las Escuelas de Formación Agroecológica?

Como ya hemos relatado anteriormente la escuela surge en un contexto de proliferación de escuelas de agroecología, internacionales como las del MST y la Vía Campesina, y en Ecuador la Escuela Nacional de Agroecología, conformada por organizaciones campesinas nacionales y regionales.

“Las escuelas nacen de varias corrientes (...) que venían de hacía algún tiempo presionando para que nosotros armáramos un proceso de formación. Por un lado la corriente del MST, que ya teníamos compañeros formándose en la Escuela Latinoamericana de Agroecología, habíamos enviado a cuatro compañeros a formarse allá y ya estaban por volver de ese proceso. Además otra corriente muy fuerte fue... un compañero nuestro participó en la Escuela Nacional de Agroecología (...) y él fue entendiendo un poco más la metodología que se formó allá. Pero además nosotros veníamos ya por mucho tiempo ya trabajando temas de capacitación campesina, más en temas de agricultura orgánica y agroecología, cosas mucho más prácticas (...) no un proceso de formación continua como lo son las escuelas.” (E-3)

Por consiguiente, uno de los factores determinantes fue que en la segunda promoción (2011-2012) de la ENA participó un miembro de la FECAOL, que por aquel entonces era presidente de la organización. Como parte del proceso formativo de la ENA se contemplaba la réplica, es decir, adaptar lo aprendido a la propia organización. Asimismo, otro compromiso establecido en la ENA era también el de mantener la articulación entre compañeras y compañeros, para que pudieran apoyarse en el proceso de devolución y así fortalecerse colectivamente. De manera que curiosamente la iniciativa de impulsar la Escuela la tuvo una joven que participó en la ENA en representación de otra organización. Como en su contexto no había condiciones para inaugurar un proyecto como el de una escuela de agroecología, se volcó a apoyar al presidente de la FECAOL que había sido su compañero en la ENA hasta que los miembros de la organización se convencieron de las potencialidades de la escuela. Y también coincidió con el retorno de los educandos de la ELAA, a la que habían enviado cuatro personas en 2010. Aunque por diversos motivos, solo una volvió a acompañar la organización y la escuela naciente.

En este ambiente favorable, hay un consenso de que la escuela surgió de una necesidad latente de formación política de la dirigencia, de formar cuadros políticos:

“lo primero que pensamos es "vamos a formar a los principales dirigentes primero". Porque no todos estábamos claros con la agroecología, había mucha confusión con la agroecología y la agricultura orgánica. Y de ahí nació...” (E-4)

De manera que en 2014 nació la Escuela de Formación Agroecológica en la provincia del Guayas, que era donde se concentraban los miembros más activos de la FECAOL. De este modo, se decidió que primero tenían que formarse las y los dirigentes, tanto a nivel político como técnico. Y a partir de esta escuela establecieron que todos los dirigentes que vayan a pertenecer a la FECAOL o que vayan a estar en la directiva o en espacios de coordinación debían estar formados como requisito indispensable.

Como al principio la mayoría de los participantes desconocían en qué consistía el proceso, el inicio no fue un proceso tan reflexivo y democrático. Más que una apropiación fue una aplicación de lo que venía trabajándose en los otros espacios de formación. La compañera que había estado en la ELAA también entró como educanda y a apoyar; pero básicamente el modelo que se tomó fue el de la ENA. La educanda de la ENA mencionada no pudo asumir la coordinación por motivos personales y le tomó el relevo otro compañero de su organización. Entonces la primera Coordinación Político-pedagógica estuvo conformada por apoyo externo y por otro miembro de la FECAOL, que a pesar de no haber pasado procesos previos de formación asumió el rol de coordinador para ir aprendiendo en la práctica, lo que le permitió continuar coordinando en las promociones posteriores.

Cabe señalar que si bien la estructura organizativa era la misma que la de la ENA, tuvieron que adaptarla a las condiciones y al contexto de la FECAOL. Por un lado, no tenían la financiación de una ONG, lo cual condicionaba en gran medida el funcionamiento logístico. La solución fue que sería autogestionada, es decir, los módulos los realizarían en fincas de compañeros y compañeras, cada persona se cubriría su pasaje y el tema de la alimentación lo tendría que resolver el propio grupo auto-organizándose. Primero relatan cómo cada persona tenía que aportar con comida, pero al ver que no era tan viable optaron por contribuir mediante una cuota mínima que garantizara la alimentación del fin de semana. Porque ese era otro inconveniente, a diferencia de la ENA no podían desarrollar los módulos durante una semana seguida; sino que los compañeros prefirieron hacer las clases únicamente un fin de semana al mes, de viernes a domingo, para no perder tantos días de trabajo.

Esta adaptación en el manejo de los tiempos también fue determinante en otras decisiones relativas al funcionamiento de la Escuela, por ejemplo en la definición de la malla curricular. Aunque no hubo una planificación premeditada sino que más bien se fue adaptando a medida que avanzaban los módulos:

“Y los contenidos... eso sí se fue construyendo en el camino. Hubo una primera lista de temas que se pusieron, pero en la primera escuela muchos se dieron, otros no se dieron, eso fue cambiando. Hasta ahora sigue cambiando.” (E-3)

No obstante, sí existían unas bases que estuvieron presentes desde el primer momento. Primeramente, que la formación en agroecología no podía ser meramente técnica, sino que era fundamental incluir las dimensiones más político-organizativas. Y también que la pedagogía de la escuela tenía que ser la educación popular liberadora. Además, los contenidos también dependían de la disponibilidad de educadoras y educadores, que por cierto era un número limitado, lo que ayuda a explicar la flexibilidad en la constitución de la malla curricular.

A esta primera escuela le pusieron por nombre “Julio Saltos Bravo”, en homenaje a un conocido líder de la FECAOL, que fue asesinado debido al conflicto en El Empalme ya mencionado. Su figura fue importante para la organización pues además de ser dirigente del centro agrícola de El Empalme, también era educador popular. Y de hecho fue el enlace para que se diera la alianza entre la FECAOL y el movimiento de educadores populares. Por su muerte también se organizó la llamada marcha blanca en 2006, que fue un hito en el cantón.

Como resultados de este primer proceso de formación, los miembros de la organización resaltan la unidad que se forjó en el seno del grupo, el compromiso para con la causa, una mejor visión política e histórica de los problemas rurales y una mayor claridad y empoderamiento respecto a la agroecología. Y como fruto de estos logros la dirigencia apostó por iniciar proyectos concretos para aplicar lo aprendido en la Escuela. De ahí surgieron la fábrica de abonos orgánicos y la caja de ahorros comunitaria.

5.1.2 Escuela Regional de Agroecología

Después de haber formado a la dirigencia más interna y haber visto el potencial de la Escuela, el proceso no podía quedar ahí. La transformación a escuela regional se debió a diferentes motivos. Algunos miembros de la organización señalan que existía una demanda organizativa, pues había dirigentes en otras provincias que no habían tenido acceso a la primera escuela. Y a su vez la organización necesitaba extender y fortalecer el trabajo en más partes de la Costa para ir tejiendo una unidad, pues algo que han resaltado consecutivamente en las entrevistas era que la escuela fue evolucionando conforme a las necesidades de la organización. Entonces la ERA se conformó de algunos compañeros que ya eran miembros de la FECAOL y que estaban dispuestos a formarse, y otros militantes de otras organizaciones. Este proceso de selección inauguró una metodología que ha ido perfeccionándose hasta la actualidad. Intentaron que fuera democrática, convocando asambleas en las organizaciones para que delegaran a los compañeros, como método para forjar un mayor compromiso para el proceso de réplica y para evitar que solo el presidente decidiera quién iba a asistir.

Finalmente la Escuela Regional de Agroecología abarcó las provincias de Guayas, Manabí, Los Ríos, El Oro y Santa Elena. Por lo tanto, podemos señalar que el sentido de ser de la escuela, la esencia, siguió siendo la misma: la formación política-técnica de los militantes. Pero como este fin se puede lograr de diferentes maneras, tenían que adaptar las estrategias a los objetivos concretos de la organización.

Al parecer, en esta segunda promoción el proceso ya fue más planificado. Tras la graduación se reunieron para repensar el funcionamiento, y si bien ya no contaron con el apoyo externo en la CPP, siguieron teniendo colaboración externa de educadores y educadoras. Se buscaba que la malla curricular no fuera un *collage* de contenidos sino que se fueran articulando los módulos de tal manera que se lograra una propuesta congruente con las necesidades, pues en eso consiste la educación popular. Entonces en esta escuela se elaboró la malla que más o menos se mantiene hasta la actualidad, comenzando por los temas de educación popular y economía política, incluyendo temas de agroecología técnica, feminismo y finalizando con cuestiones de poder popular y soberanía alimentaria.

“(…) que tenga alguna lógica la organización de los contenidos. Romper esta idea de que es módulo A, B, C, D, que tienes que acumular e ir construyendo sobre eso, y no solamente tratar temas. Y eso le cuesta un montón a los compañeros en general. Y yo sentí que en la primera promoción había un montón de cosas que eran bien importantes, bien interesantes, así como para generarles rupturas a los compañeros, pero no, no había una coherencia. Todavía faltaba como tejerlo mejor.” (E-1)

Fue una escuela itinerante, que al igual que la anterior se realizaba en las fincas de los compañeros. Los participantes destacan la importancia de la itinerancia. Esto se debe a que visitar las fincas de otras zonas les permite comparar, analizar las condiciones concretas de cada territorio y comprender que la agroecología no es una receta universal sino que depende del ecosistema. Y a su vez, les permitió contrastar los problemas y las luchas territoriales. Un ejemplo reiterado es el del módulo que hicieron en El Oro, en el que pudieron percatarse de los graves problemas que causa la minería. O por ejemplo en el módulo de Santa Elena pudieron comprender los problemas de despojo de tierras comunales y de acceso al agua. Entonces durante esa escuela conocieron algunos problemas que también afectan a la agricultura pero que en otras provincias no son tenidos en cuenta porque forman parte de su realidad, lo que creó una conciencia colectiva y una solidaridad. Porque además de las diferencias, sobre todo pudieron apreciar que la Revolución Verde les había afectado a todos, incrementando el sentimiento de necesidad de unión. Si compartes las dificultades significa que no es un problema individual y que por lo tanto no lo puedes cambiar individualmente, lo que refuerza la adhesión a la organización. Es destacable que esta escuela funcionó durante nueve meses, pues los educandos quedaron prendados del proceso y solicitaron ellos mismos alargarlo. Los participantes coinciden en que esta escuela funcionó mejor que la anterior tanto a nivel logístico⁵⁶, como de contenidos y también la estructura organizativa fue más por los educandos. Podemos decir que esta escuela fue más apropiada por los miembros de la FECAOL y que ya no fue tanto una réplica mecánica de otros procesos sino que fue más moldeada por la propia coordinación.

⁵⁶ Justo antes de comenzar la Escuela la organización recibió financiamiento, que se aprovechó para cubrir materiales. Se compraron colchonetas y carpas, que fueron distribuidas al inicio del módulo entre las educandas y educandos. Todavía quedan colchonetas que se siguen prestando y que al estar en la sede sirven también para cuando se necesiten.

Tras este proceso también fue muy importante el vínculo que se estableció con la Escuela Florestan Fernandes. El primer miembro en asistir fue quien asumió la coordinación en la primera escuela. Acudió al Curso Latino de Formadores, lo que sirvió para apuntalar en mayor medida la intencionalidad pedagógica de la CPP, que además de asegurar la logística y el funcionamiento; debía servir para orientar el aprendizaje de cada educanda y educando, para que aprovecharan la Escuela en todos los niveles y que fuera una educación verdaderamente integral. También se reforzó la importancia de la mística y se introdujo una metodología para seleccionar el nombre de la promoción, que es la que emplean en la ENFF y que después analizaremos, ya que la Escuela Regional mantuvo el de “Julio Saltos”. Cabe señalar que después se ha fortalecido la relación con la ENFF y ya se han formado hasta la fecha 6 militantes de la FECAOL, tres mujeres y tres hombres.

5.1.3 Primera Escuela Provincial de Agroecología

La Escuela Regional permitió crear estructuras en varias provincias y suscitó una voluntad de construcción política en los territorios por parte de los educandos que finalizaron las escuelas. Como en la Regional el cupo era limitado solo podían entrar pocos militantes de cada provincia, por lo que se generó la demanda de crear escuelas a nivel provincial. Así podrían entrar más compañeros, lo cual implicaba tejer más alianzas con otras organizaciones y además fortalecer el trabajo de base. Porque la evolución de las escuelas ha seguido una dinámica un tanto diferente a como se suelen pensar los procesos:

“Las escuelas para nosotros han sido un proceso al revés, no sé si para bien o para mal pero ha sido al revés. Iniciamos con, bueno la de dirigentes no contamos porque esa fue mucho más a la interna, la Regional que abarcamos casi toda la costa. Aunque era poca gente de cada provincia pero abarcamos casi toda la costa, eso creó la demanda de hacer escuelas provinciales. Y eso nace en la escuela Regional, sale eso, de que las próximas escuelas sean escuelas provinciales. Y ahí nacen las escuelas provinciales, y ahí ha ido creciendo todos los niveles de formación, a partir de esa necesidad. Y que te digo fue más para arriba y para abajo, porque la primera escuela fue nuestra influencia de las escuelas latinoamericanas y también de la escuela nacional, que solo fue uno nuestro a la escuela nacional, y luego nuestra escuela regional y luego las provinciales. Ahí ha sido como de arriba para abajo, ha ido como creando raíces. La escuela ha ido creando raíces en los territorios.” (E-3)

Otra ventaja de las escuelas provinciales identificada por las personas involucradas fue que al realizarse en una misma provincia se facilitaba la movilización, tanto en tiempo como en costo económico; pues el desplazamiento suponía un obstáculo para la participación de algunos miembros. Asimismo, el hecho de que los módulos se realizaran en lugares con características agrícolas semejantes favorecía la réplica de las prácticas aprendidas, pues es más fácil que se adapten ciertas técnicas aplicadas en condiciones similares que no de otro piso climático y otra cultura. Esto tiene sentido en niveles más locales que suelen coincidir con formaciones más técnicas. O al menos es lo

que ha sucedido generalmente en los procesos de formación agroecológica del país. No obstante, reducir el perímetro de itinerancia es una pérdida pedagógica importante, pues como ya se ha visto la comparación de territorios, de sus problemáticas específicas y comunes, desarrolla una conciencia crítica que cala en los educandos mucho más que cualquier explicación teórica. Pero también es cierto que la Escuela Regional era un nivel de formación diferente, más política. Esta experimentación práctica posibilitó que se fueran configurando idealmente los diferentes niveles de formación de la FECAOL, que después detallaremos.

Las provincias escogidas para probar las Escuelas Provinciales de Agroecología (EPAs) fueron Manabí y El Oro, ya que no había capacidad para abrir más escuelas. En esto influyó el terremoto acontecido en abril de 2016, que sacudió especialmente a la Costa, en las provincias de Manabí y de Esmeraldas. La organización dedicó muchas energías a tratar de apoyar al sector rural manabita, donde tenían ya presencia organizativa. También coincidió ese año la Cumbre Agraria, un espacio de confluencia y diálogo entre diferentes organizaciones campesinas e indígenas del país para lograr construir una agenda común de reivindicaciones⁵⁷, en la que participó activamente la FECAOL.

En este escenario, apostaron por abrir solo dos escuelas en provincias donde necesitaban fortalecer el trabajo de base, pero también donde tenían compañeros ya formados que podían apoyar en la coordinación. Porque además de las necesidades de la organización, se ha podido identificar que la evolución ha ido también de la mano del número y compromiso de los militantes. Como aspecto a destacar, se perfeccionó el proceso de selección de las Escuelas Provinciales. Relatan cómo recorrieron múltiples comunidades invitando a participar, manteniendo la delegación asamblearia pero incluyendo un criterio de equidad de género, pues si delegaban dos personas de la organización obligatoriamente tenían que ser una mujer y un hombre.

En la selección y en la coordinación ya entraron a colaborar antiguos educandos, lo que mejoró la autonomía del proceso al no tener que depender tanto del apoyo externo. Sin embargo, el problema de la falta de educadores persistía. La conclusión de los involucrados es la misma, que al ir adquiriendo más experiencia pudieron seguir depurando las deficiencias que pudiera haber en el proceso. En esta escuela ya se aplicó la metodología de selección del nombre de la promoción, que dio como resultado a “Las nuevas montoneras” de Manabí y la escuela “Ismael Gudiño Chala” de El Oro. El primer nombre aludía a los campesinos montubios que se agruparon en armas en defensa de la revolución liberal promovida por Eloy Alfaro. El segundo nombre fue también un homenaje a un dirigente conocido de El Oro que fue asesinado.

Hubo siete módulos y la malla curricular siguió siendo la misma, que es la que se maneja hasta ahora, aunque cada promoción se adapte a la disponibilidad de

⁵⁷ En los documentos públicos de la Cumbre se define como “un proceso unitario de construcción del Acuerdo Agrario Nacional (AAN) desde los indígenas, montubios, afros, pequeños y medianos productores, pescadores, sectores populares y consumidores del campo y la ciudad. Es un diálogo del pueblo para transformar el campo ecuatoriano, caminando hacia la Soberanía alimentaria, la redistribución de los medios productivos y la defensa de los derechos de campesinos(as)”.

educadores. Esto nos lleva al siguiente punto, la creación de una escuela específica para formar educadores.

5.1.4 Escuela de Formador de Formadores

En el proceso de las EPAs fue cuando se dieron cuenta de hasta qué punto la cuestión de las educadoras y educadores era un limitante en el desarrollo de las Escuelas. Porque si dos escuelas ya exigía sacrificios para las personas que más módulos tenían a cargo, difícilmente se podían plantear abrir escuelas en todas las provincias de la Costa.

“Entonces las escuelas provinciales avanzaron y abrimos dos escuelas provinciales, en el Oro y en Manabí, que esa fue la tercera promoción de escuelas. Y ahí lo que nos dimos cuenta es que el mayor problema que teníamos eran los educadores de las escuelas. Sostener como educadores, porque tener dos escuelas al mismo tiempo significaba que todos los meses, dos fines de semana de cuatro teníamos escuela. Y que teníamos que tener educadores listos para que cubrieran esos espacios. Y nos dimos cuenta de que no habían tantos educadores que pudieran jugárselas como militantes (...) Entonces no había tantos para sostener, ni en formación política ni en formación agroecológica. Entonces también en la escuela provincial nace la necesidad de tener un espacio de formación de nuestros propios educadores. Y que luego sale, que es lo que dio origen a la escuela de formadores.”

(E-3)

Entonces esta escuela se crea en 2017, al finalizar la primera promoción de Escuelas Provinciales y antes de empezar la segunda. Como ya llevaban tres promociones de escuelas, la de Formador de Formadores la constituyen personas de diferentes territorios y escuelas, sobre todo de la segunda y de la tercera. De la primera no hay tantos porque muchos dirigentes que se formaron en la primera escuela se desvincularon de la organización y también porque los que permanecen tienen otros roles dentro de la FECAOL y no participan tan activamente en los procesos de formación.

A diferencia del curso de la ENFF, a pesar de coincidir en nombre, se pensó como una escuela de capacitación más técnica, porque en un principio la formación más política estaba cubierta. Esto se entiende porque en el nivel local tenían idea de fortalecer más la capacitación técnica, centrándose en la dimensión ecológico-productiva; que era lo que venían solicitando los educandos en las diferentes evaluaciones. Otra característica es que a esta escuela solo pueden pertenecer miembros de la FECAOL que ya hayan pasado algún nivel de formación, para integrarse como educadores y coordinadores pedagógicos.

En un principio estaba previsto que los módulos se realizaran el primer fin de semana cada dos meses, para que no coincidiera con las EPAs y para que pudieran replicar lo aprendido. Y también se acordó que a diferencia de las otras escuelas no habría ningún tipo de itinerancia, sino que todos los módulos se desarrollarían en la sede de la FECAOL de Puente Lucía, próxima a Guayaquil. El principal motivo es que al haber

compañeros de provincias del norte y del sur era el punto más céntrico, y también porque tiene un significado simbólico al ser la sede central.

A los pocos módulos, la Coordinación evaluó la evolución de la Escuela de Formadores y se dio cuenta de que no estaba funcionando tan fluidamente, en parte también por estar más espaciada en el tiempo. Pero sí estaba sirviendo para que algunos compañeros que salían de las escuelas siguieran vinculados a las escuelas. Por consiguiente, en vez de seguir el cronograma previsto para nueve módulos, para finalizar en 2018; se pensó que lo mejor era apostar por la Metodología Campesino a Campesino. Si bien esta metodología estaba en sus bases desde el planteamiento inicial, no se había adoptado como una propuesta central que pudiera articular la estrategia pedagógica de los educadores y coordinadores. Como la reestructuración de la Escuela coincidió con el periodo de observación participante, pude asistir tanto a las reuniones de la coordinación como a los módulos donde se presentó la MCaC a los miembros de la Escuela Formador de Formadores, que analizaremos a continuación.

Para finalizar, este breve repaso histórico de las etapas de la escuela era vital para comprender la segunda promoción de Escuelas Provinciales de Formación Agroecológica que fueron analizadas mediante la observación participante. El objetivo no era hacer una comparación exhaustiva entre las diferentes promociones, sino comprender el surgimiento y evolución general hasta llegar al presente, que se resume en la siguiente tabla:

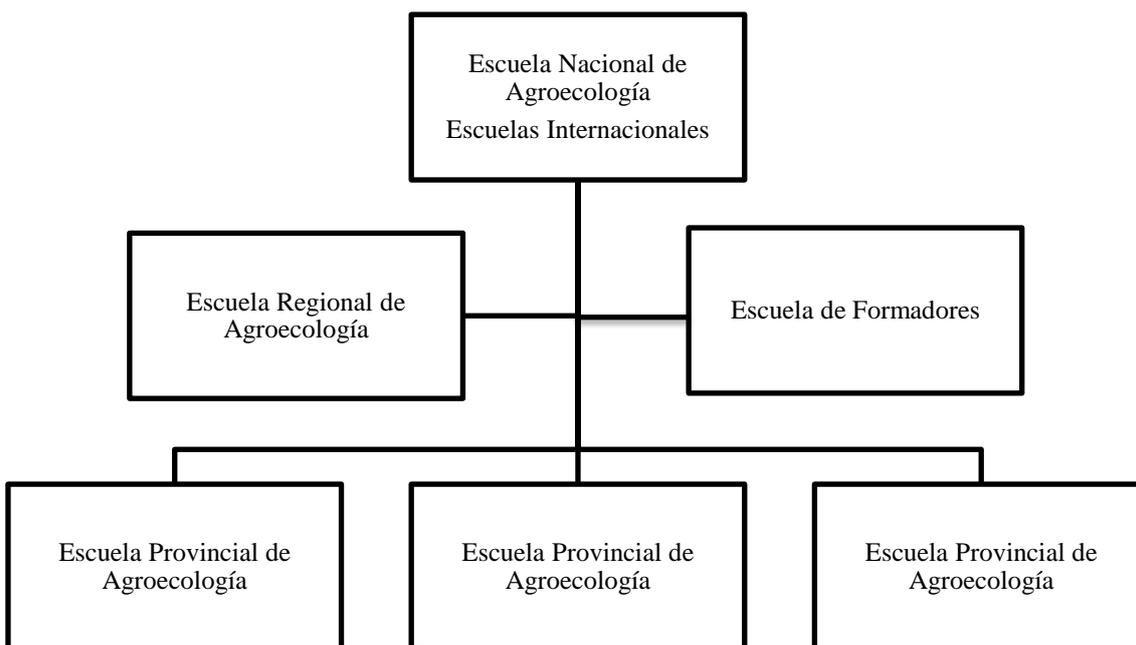
Tabla 4. Evolución de las Escuelas de Formación Agroecológica

| Escuela | Periodo | Territorio | Objetivo |
|--|-----------------|--|---|
| Escuela de Formación Agroecológica “Julio Salto Bravo” | 2014 | Guayas | Formación de dirigentes Cohesión interna |
| Escuela Regional de Agroecología | 2015-2016 | Guayas, Manabí, Santa Elena, Los Ríos y El Oro | Extensión territorial Consolidar la organización en la costa |
| Primera Escuela Provincial de Agroecología | 2016-2017 | Manabí El Oro | Fortalecer las estructuras a nivel provincial |
| Segunda Escuela Provincial de Agroecología | 2017-2018 | Norte: Guayas, Manabí Sur: El Oro, Loja, Azuay y Zamora | Extensión territorial Fortalecer las estructuras provinciales |
| Escuela de Formadores | 2017-actualidad | No especificado | Formación técnica y político-pedagógica para educadora/es y coordinadora/es |
| Tercera Escuela Provincial de Agroecología | 2018-2019 | Norte: Guayas, Manabí, Los Ríos, Santa Elena y Bolívar Sur: El Oro, Loja y Zamora | Extensión territorial Fortalecer las estructuras provinciales |

5.1. 5 Niveles de formación

Asimismo, la creación de la Escuela de Formador de Formadores acabó de configurar la estructura formativa de la FECAOL, que se divide tres niveles: 1) Escuela Provincial de Agroecología. 2) Escuela regional de Agroecología y Escuela de formadores. 3) Escuela Nacional de Agroecología y Escuelas internacionales. Aunque lo que se va a presentar es el tipo ideal concebido por la Coordinación, no lo que se da en la realidad

Gráfico 1. Niveles de formación



Primer nivel

Escuela Provincial de Agroecología: Las Escuelas Provinciales mantienen su nombre a pesar de funcionar a nivel regional, porque aunque abarquen diferentes provincias siguen siendo concebidas como el nivel más local, de formación de base. La aspiración es que se pueda crear una escuela por provincia cuando haya las condiciones. En principio serían un nivel de formación más técnica. En caso de ser por provincia entrarían unos 20-30 militantes por escuela y durarían 7 módulos cada una. Así pues, este nivel serviría para asentar las bases de la organización y de filtro para acceder al resto de niveles formativos y a los espacios de dirección de la FECAOL.

Segundo nivel

Escuela Regional de Agroecología: sería un nivel posterior al que podrían acceder personas educandas que ya se hayan graduado en la EPA. Se concibe como una formación más política-organizativa orientada a dirigentes, no tanto a militantes de base. Para esta escala regional se hace más pertinente la formación de cuadros, ya que la

itinerancia como se ha visto es la que permite una mayor visión política y una mayor articulación territorial. Actualmente esta escuela no está en funcionamiento porque no hay capacidad, y porque todos aquellos miembros que han pasado la escuela se han integrado en la de Formadores, que es más urgente y más funcional al proceso que se está construyendo.

Escuela de Formadores: también se creó como un nivel posterior, al que acceden personas educandas que quieren formarse como educadores y coordinadores. Por lo tanto el contenido estaba previsto como más técnico y pedagógico, que son las necesidades formativas que tenían para poder sostener los propios miembros de la FECAOL sus escuelas sin depender de educadores externos.

Tercer nivel

Escuela Nacional de Agroecología: en caso de que se reactivara sería una formación complementaria. La entienden como un espacio de formación de cuadros políticos y de creación y fortalecimiento de las relaciones con las demás organizaciones campesinas e indígenas del país, en el caso de que se mantuviera la misma filosofía de las ediciones anteriores⁵⁸. No la consideran un espacio fundamental para su proceso, al tener sus propias escuelas y una alianza con el MST, pero sí desean su resurgimiento por su importancia para Ecuador y para Latinoamérica. Porque la ENA permite masificar las escuelas locales, como fue el caso de la FECAO; y potencia la agroecología como alternativa y estrategia para el sector rural. Consideran que este nivel podría ser un aliciente para los educandos, pues para acceder a la ENA tendrían que haber pasado por otros niveles y sería como una especie de reconocimiento al trabajo local.

Escuelas Internacionales: actualmente se traducen en los espacios formativos del MST, ya que la FECAOL al no formar parte todavía de la CLOC-Vía Campesina no tiene acceso a los IALAs. En el MST existen diferentes espacios donde la FECAOL podría delegar: 1) La Escuela Latinoamericana de Agroecología, con la cual no han seguido estrechando el vínculo. 2) Los Cursos Latinos: Formador de Formadores y Teoría Política Latinoamericana. 3) Postgrados, Cursos de Especialización y Maestrías (para las que se requiere título universitario). Las escuelas internacionales que más éxito han tenido en la FECAOL han sido los Cursos Latinos, que al ser periodos breves son más accesibles, y que complementan la formación política y pedagógica de los miembros, además de que ayudan a tejer alianzas a nivel internacional y a nutrirse de las

⁵⁸ La ENA se convirtió en un espacio de formación política muy potente a nivel nacional:

“las escuelas técnicas son las escuelas locales. Los compañeros no llegan, no deberían llegar a una escuela nacional a que les digan cómo hacer bioles, es una pérdida de recursos para todo el mundo (...) Las escuelas nacionales tienen que estar en un nivel donde cualifiques cuadros (...) Porque hay cosas que una escuela nacional no debe estar haciendo, y una cosa que no debe estar haciendo es resolver los temas que tienen que estar resueltos a nivel de la base. ¿Qué necesitan los cuadros en este momento? O sea poder uno, constituirse como formadores; dos, tener capacidad de análisis político y de debate desde la agroecología para defender las posiciones de sus organizaciones y para poder tener pensamiento estratégico; y además comprender temas técnicos, pero comprender temas técnicos en otro nivel.” (E-1)

luchas de otros movimientos. Este sería actualmente el espacio de formación más internacionalista de la organización.

En conclusión, cada nivel responde objetivos diferentes, pero todos deben concatenarse con la dirección política de la organización para que logren cumplir su función. Aunque en la actualidad no se pueda aplicar ese esquema ideal, resumido en la gráfica, sirve para ir orientando las acciones. Los diferentes espacios se interrelacionan, pues cada cuál cubre ciertas necesidades, sean la consolidación y ampliación de las bases, la articulación y fortalecimiento de cuadros directivos o el refuerzo de alianzas nacionales e internacionales. Este esquema es útil a la hora de analizar si se está avanzando hacia su cumplimiento en la práctica y de qué manera, aunque el trabajo se centre en el primer y el segundo nivel.

5. 2. Funcionamiento de las Escuelas Provinciales de Agroecología

5.2.1 Principios y objetivos

Según lo establecido en las propuestas organizativas metodológicas, los principios orientadores del proceso de las Escuelas de Formación Agroecológica son los presentados a continuación. Como se puede observar siguen la estela de los principios de los procesos de formación agroecológica presentados en el marco teórico.

Misión: Formar a las y los jóvenes con conocimientos basados en principios agroecológicos, políticos y pedagógicos para fortalecer el desarrollo de los procesos organizativos, agroecológicos y de Soberanía Alimentaria en cada uno de sus territorios y provincias, como también impulsar el ejercicio de una participación activa, comprometida en la construcción de una sociedad más justa y solidaria contribuyendo al mejoramiento en la calidad de vida de las familias campesinas.

Visión: Ser una Escuela pionera en la formación de nuevos grupos humanos directivos con un horizonte político claro y con una importante base agroecológica, reconocida y aceptada por la sociedad.

Objetivo general: Formar seres humanos con conciencia crítica, basada en principios agroecológicos, políticos y pedagógicos para el ejercicio de una participación activa, comprometida en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, creando un espacio de reflexión política y técnica-científica que permitan incidir de manera positiva en las diferentes comunidades y organizaciones.

Objetivos específicos: Orientar las prácticas y concepciones en función de un proyecto emancipador orientado a la construcción de:

1. Un ser humano libre, consciente, solidario, igualitario, sano, con raíces ancestrales, preocupado por las generaciones presentes, futuras y por la vida, que genere procesos organizativos.
2. Una relación con la naturaleza respetuosa y armónica, que recupere y respete la agricultura y cosmovisión de los pueblos originarios.

3. Un tipo de organización campesina que se constituya como poder directo de las comunidades, gobernada y gestionada enteramente por ellas; que sea autónoma, soberana, unida y que propicie la unidad; fortalecida con personas capacitadas; que luchen por la liberación, para alcanzar el buen vivir.
4. Una educación agroecológica, política integral, autogestiva, acorde con la realidad, en el marco de la educación popular, que impulse el equilibrio entre la formación política y técnica; entre la teoría y la práctica (praxis); que desarrolle una propuesta técnica y política de resistencia al sistema dominante, relacionada con la soberanía alimentaria y con la política de la organización para transformar la sociedad; que mejore los conocimientos; que posibilite la labor comunitaria con las organizaciones; valorar las experiencias, construir autonomía; que desarrolle políticas de convivencia y producción, que propicie una producción diversificada y que se constituya en una forma de vida que posibilite descolonizarnos.
5. Reflexionar y analizar la interconexión entre los procesos agroecológicos, políticos, sociales y económicos; las causas y consecuencias de la generación de conflictos sociales en torno a los recursos naturales.
6. Generar herramientas que permitan la potencialización del conocimiento agrícola local y la recuperación de los saberes, conocimientos y prácticas ancestrales alrededor de la producción campesina.
7. Promover los principios y técnicas claves para el desarrollo de la agroecología en fincas campesinas, como vía de fomento a la soberanía alimentaria.
8. Desarrollar habilidades de liderazgo para promover la participación de los jóvenes como actores políticos en el desarrollo de sus organizaciones y comunidades.
9. Brindar herramientas para que los jóvenes puedan ejercer su participación de manera responsable y sean agentes de cambio en los conflictos agroecológicos, políticos, sociales y económicos en sus comunidades.
10. Participar activamente en la solidaridad con otras organizaciones y con otros procesos de formación que se llevan a cabo en el país.

5.2.2 Pedagogía, metodología y contenidos

La educación popular es la pedagogía que sirve de orientación en las Escuelas desde el inicio, pero en este apartado vamos a analizar únicamente su aplicación en las Escuelas Provinciales de Agroecología, que son las que se pudieron observar durante el trabajo de campo. La Escuela de Formadores se examinará aparte, al seguir una dinámica diferenciada. Hemos decidido analizar conjuntamente la metodología y el contenido porque el desarrollo de las clases y las técnicas aplicadas no se entienden separadamente de los propósitos pedagógicos de cada módulo.

Aunque en este tipo de escuelas en principio todos los tiempos están pensados como formativos (incluyendo los de organización, ocio, cultura, etc.) para facilitar el análisis en esta sección vamos a centrarnos en las clases teóricas y prácticas, teniendo en cuenta que la educación popular no es solamente una aplicación de técnicas participativas, sino

un proceso de aprendizaje colectivo para tomar conciencia de los intereses y fortalecerse organizativamente para transformar su situación. En este apartado se considerarán conjuntamente la EPA del norte (Manabí, Guayas) y la del sur (El Oro, Loja, Zamora, Azuay) en lo que respecta a las clases teóricas, al impartirse los mismos contenidos. En cambio, sí se compararán las prácticas, ya que al depender más del contexto ecológico y territorial, de los materiales y la disponibilidad de la comunidad, había una mayor variación entre escuelas.

Seguiremos el orden cronológico de las Escuelas, para comprender la coherencia de la malla curricular. Cabe señalar que la observación participante comenzó en el tercer módulo al no poder viajar antes, pero en este apartado comenzamos desde el módulo 0, ya que pude asistir al inicio de la tercera promoción de EPAs que tuvo lugar este 2018; y que coincidió con la graduación de los grupos anteriores⁵⁹. Por consiguiente, el único módulo que no se podrá estudiar en este trabajo es el segundo, el relativo a la historia de la agricultura. En el cuadro siguiente se observa la malla curricular de las Escuelas Provinciales de Agroecología 2017-18 en lo respectivo a los contenidos teóricos:

Tabla 5. Cronograma de las Escuelas Provinciales de Agroecología

| Módulo | Tema | Lugar |
|----------------------------|--|--|
| Módulo 0 (introdutorio) | Introducción a la propuesta pedagógica y metodológica de la Escuela. Educación Popular y Agroecología. | Puente Lucía (Guayas) |
| Módulo 1 | Historia de la agricultura. Introducción a la Agroecología | Norte: Olmedo (Manabí) Sur: El Guago (El Oro) |
| Módulo 2 | Economía Política I | Norte: Pavón (Manabí) Sur: El Playón (El Oro) |
| Módulo 3 | Economía Política II | Norte: Puente Lucía (Guayas) Sur: Vilcabamba (Loja) |
| Módulo 4 | Agroecología técnica | Norte: Pavón (Manabí) Sur: Guartiguro (El Oro) |
| Módulo 5 | Feminismo y Agroecología | Norte: Olmedo (Manabí) Sur: El Retorno (Zamora) |
| Módulo 6 | Soberanía Alimentaria como propuesta política para el campesinado. Poder Popular | Puente Lucía (Guayas) |

Desde que tienen la sede, el módulo introductorio se hace siempre en Puente Lucía, agrupando a las dos EPAs. Hacen que coincida con la graduación por lo simbólico y para facilitar la asistencia de los Coordinadores pedagógicos, que ya se quedan ese fin de semana para apoyar, debido a que algunos viajan desde lejos. El primer módulo introductorio sirve para diferentes propósitos. En primer lugar, este módulo 0 fue una innovación de la ENA y sirve de filtro para aquellas personas que han sido delegadas sin cumplir los requisitos requeridos o aquellas a las que solo le interesa aprender técnicas productivas para su finca y su beneficio individual. En este módulo se presenta la propuesta pedagógica y metodológica de la Escuela. Con esto se les deja claro desde

⁵⁹ En todas las graduaciones se proporciona un certificado de participación a las personas asistentes, en convenio con SOCLA y con alguna Universidad del país.

el principio que no están ante un taller, sino que se trata de un proceso, y que por lo tanto es diferente a cualquier tipo de capacitación a la que puedan estar acostumbrados. En segundo lugar, sirve para asentar las bases de lo que será el desarrollo de la Escuela. Es importante esta aclaración conceptual entre educación convencional y educación liberadora para que las personas sepan que han de apropiarse del proceso y ser parte activa; sino el resto de componentes de la escuela no funcionarían, ni las clases, ni la estructura organizativa, ni las místicas, ni siquiera la logística. Porque a diferencia de otros espacios formativos, la Escuela solo funciona con sujetos, es decir, con personas que tengan capacidad de acción y decisión; no con objetos pasivos que van y lo reciben todo, desde los conocimientos hasta la comida.

Así pues, en este módulo se les transmite que en la Escuela se va a emplear otro modelo de educación, la educación popular, que sirve para reconocer y reivindicar la identidad campesina, para la liberación y no para la domesticación. Frente al sistema educativo, que enseña a obedecer, a ser dóciles y a respetar a la autoridad y el orden establecido; la educación popular les ha de permitir desprenderse de la alienación, reflexionar sobre el mundo para transformarlo. También se les dice que en las EPAs se busca que las relaciones sociales que se dan en las clases sean diferentes. De esta manera, la educadora o educador se convierten también en educandos, y los educandos en educadores, ya que en el diálogo todas las partes aprenden. Se incide en la problematización colectiva para superar el intelectualismo, el autoritarismo y la falsa conciencia sobre la realidad. Por eso, desde el principio se les explica que aprender agroecología supone necesariamente otro tipo de educación y también una formación política; remarcando que no basta con estudiar cómo se hace agroecología, sino que también hay que saber por qué y para qué. Porque aprender a hacer bioles no genera conciencia crítica, y sin esta concientización no es posible una transformación social. No obstante, esto es lo que se explica en el primer módulo a nivel teórico, ahora falta ver hasta qué punto estos propósitos pedagógicos se van cumpliendo en los módulos.

Al principio de las Escuelas, antes de entrar en materia, se suele preguntar a los educandos qué es lo que recuerdan de la Escuela y el Colegio, tanto lo negativo como lo positivo. De manera general, la gente destacó que en la educación formal los profesores se limitan a enseñar, sin tener en cuenta la opinión y conocimiento de los estudiantes. También se reiteraban las críticas a que no recuerdan a penas los contenidos, lo que les hacía reflexionar que no se los enseñaron de la manera apropiada pues solo les hacían memorizarlos, sin importar que lo comprendieran o no. En relación a esto uno de los educadores puso el ejemplo de que ahora para conocer cómo es un árbol en vez de salir a ver como es, tocarlo, ver las hojas, abrazarlo, lo tálamos para hacer un libro que nos explique cómo es.

En este primer módulo también son fundamentales las técnicas de animación, que sirven para presentarse y conocerse, y para que las personas se desinhiban y se vaya generando un clima de confianza y fraternidad, lo cual facilita la participación. Y así este primer módulo culmina con la aprobación de los acuerdos de convivencia (Ver anexo). Se trata de las reglas que rigen el funcionamiento de la Escuela, pero como su propio nombre

indica la idea es que sea de mutuo acuerdo. La Coordinación Pedagógica presenta una propuesta y se van leyendo punto por punto para debatir si se ha de modificar, eliminar o añadir alguna cuestión. La finalidad es que al ser consensuado colectivamente tienen un mayor compromiso para cumplirlo porque fueron parte en su elaboración, así no es una imposición sino una construcción. Así se refuerza nuevamente la idea de sujeto, ya que en las democracias representativas se elige sobre las opciones que vienen dadas, pero no hay posibilidad de elegir las propias reglas de juego. Entonces la aprobación de los acuerdos de convivencia es uno de los primeros ejercicios de reflexión y democratización, para ir avanzando hacia una nueva cultura política.

Todos los módulos siguen la misma estructura, el sábado tiene lugar la clase más teórica y el domingo está reservado para hacer prácticas y la evaluación. En el módulo introductorio suelen darse las fases de la luna, a cargo de uno de los compañeros veteranos de la FECAOL que es un campesino experto. Esta explicación suele entusiasmar a los educandos, que aprovechan para preguntar todo tipo de dudas. Se nota que al ser una clase sobre cuestiones prácticas hay una mayor participación y además sirve para que los compañeros compartan otros saberes relacionados o experiencias que refuerzan lo explicado. Esta clase es muy apreciada porque además de adquirir información útil sobre cómo el ciclo lunar afecta a la agricultura, las personas sienten como se reconectan con los saberes ancestrales y con el funcionamiento de la naturaleza. Además, como el educador es campesino, el lenguaje que emplea es accesible a todos los públicos. Aunque se comparte información científica, aprendida de sus antepasados y comprobada mediante la prueba y el error; el relato se acompaña de un vocabulario campesino, con cuentos y cachos (chistes), que consiguen captar la atención de los asistentes durante la exposición. Al fin y al cabo, aunque sea la parte técnica en este caso es una explicación teórica. Además de las habilidades comunicativas del educador, también es destacable el recurso de materiales de apoyo, en este caso unas lunas de cartón que representan las fases lunares y que ayudan a seguir la explicación, tal y como se observa en la imagen⁶⁰.

⁶⁰ La fotografía fue realizada en uno de los talleres que impartió para convocar a las organizaciones del sector e invitarles a participar a la siguiente promoción 2018-19.



El primer módulo de Economía Política tuvo lugar en El Playón, provincia de El Oro, y en Pavón, provincia de Manabí. Justo este año coincidió que los educadores quisieron hacer un experimento para comprobar si funciona mejor explicar al principio los modos de producción y la historia de la lucha de clases o los conceptos más económicos (mercancía, circulación de capital, plusvalía, salario...). Esto es una muestra de la flexibilidad de la malla y de que tanto educadores como coordinadores, que para este módulo además coincidían, van aprendiendo en la práctica. En este caso, se reafirmó que es mejor comenzar a explicar la economía política desde el enfoque histórico y luego ya profundizar en el modo de producción capitalista y la teoría del valor.

Como ya se ha comentado, la aplicación de la pedagogía liberadora depende en gran medida de la formación y experiencia de quien guíe la clase. Sin embargo, cabe señalar que en todos los módulos observados los educadores comenzaron expresando su rechazo a la educación bancaria. Antes de iniciar la clase todos aclaraban que su voluntad es la de tejer una relación horizontal. Por ejemplo, les decían a las personas educandas que los conocimientos ya están ahí, así que el educador no va a depositar conocimiento sino a organizarlo. O en los contenidos de agroecología más técnica, los educadores animaban la participación porque quién mejor que los propios campesinos para hablar del campo. Estas puntualizaciones sirven tanto para valorizar la identidad y saberes campesinos como para que las personas participantes en la Escuela puedan expresarse libremente y compartir sus experiencias e ideas. Y como aprecian los asistentes, en muchas ocasiones son hasta más valiosas que informaciones proporcionadas por los educadores.

En estos primeros módulos de Economía Política se percibía una mayor dificultad a la hora de encorajar a los compañeros y compañeras a debatir. Por un lado, influye el hecho de que sean contenidos más abstractos y políticos, y quizás desconocidos hasta la

fecha. Por otro lado, se advertía que al ser al inicio las personas más introvertidas o con más dificultades comunicativas tenían menos iniciativa. Además, debemos recordar que en el campesinado se ha tratado de inculcar un complejo de inferioridad y algunas de las personas educandas tenían niveles básicos de formación. En el contexto específico de Ecuador resalta la importancia social que se le otorga a los títulos académicos. Hasta tal punto que antes de decir el nombre de la persona se dice “ingeniero”, “licenciado”, “doctor” o el título que corresponda. El lenguaje nos revela que este signo de reconocimiento y respeto, esconde una relación de poder atravesada por la cualificación, en la que la persona letrada es ensalzada en una posición de superioridad. Esto se identifica también con las asesorías de los técnicos del Ministerio de Agricultura y Ganadería, quienes aplican este modelo bancario en la extensión rural. Los discursos de las educandas revelan cómo en el campo permanece la tecnocracia y narran su incomodidad frente a las actitudes autoritarias de los técnicos. Por eso en seguida aprecian la diferencia de este espacio de educación frente a otros talleres o capacitaciones proporcionadas por el MAG o por universidades, que siguen la misma lógica de la educación formal.

“Allá en una escuela convencional quien está al frente, él es el único que sabe, los alumnos no saben, son ignorantes. Ellos no pueden opinar. Entonces aquí no se da eso, aquí uno tiene voz y voto. Entonces hay una retroalimentación del diálogo que se está teniendo. Entonces eso es lo que dices, la educación es una, que aplica el tema de andragología. O sea hacer una clase de retroalimentación. Yo escucho y tú me escuchas. Entonces nos retroalimentamos. Eso es bueno, aprendes, aprende el que está dirigiendo y aprende el otro. Nadie lo sabe todo. Es que muchos se creen todólogos, pero en la realidad no lo son.” (E-13)

De esta manera, en el desarrollo de las clases es clave la capacidad de la persona educadora para equilibrar el debate, potenciando la participación de las asistentes más tímidas y controlando las intervenciones de quienes tratan de monopolizar la palabra.

Otra de las características que condiciona la dinámica formativa es la disposición del espacio. En todos los módulos se intenta adoptar una estructura circular, a la manera de asamblea. Esta es una manera de romper con la división espacial entre profesorado/alumnado, en la que quien educa se encuentra en frente del resto, donde tiene la visión y control de su público, en ocasiones hasta en superficies elevadas, remarcando la superioridad. Sin embargo, el círculo nos iguala, facilita la comunicación, todas las personas pueden verse y escucharse, y quien educa no está fuera sino integrado en el todo.



No obstante, como se observa en la fotografía, la educadora o educador suelen estar en frente, debido a que se van apoyando para explicar de papelógrafos o pizarras. Estas herramientas sirven para ir guiando los contenidos y también para anotar las ideas comunes que van emergiendo, lo cual no es posible por ejemplo con el power point, que ya viene con el contenido prefijado. En todos los módulos se manejó la pedagogía de la pregunta, en mayor o menos medida, tratando de que la clase se convierta en un diálogo.

En el módulo de Economía Política se comenzó desgranando los conceptos por separado, anotando qué entendían por economía y por política para luego reflexionar sobre su relación y debatiendo sobre si en la actualidad la política manda sobre la economía o la economía sobre la política. Además de los momentos de intencionalidad pedagógica en la que se preguntaba directamente para animar la participación, en casi todas las clases aparecían intervenciones relacionando lo que se exponía con alguna experiencia propia, esto ayudaba al proceso de teorización colectiva, para que pudieran ir encajando lo cotidiano e individual en lo histórico y estructural (Vargas et al., 1997:4). Así la socialización del conocimiento individual enriquecía el debate, abriendo nuevas líneas que quizás la persona educadora no había contemplado en la exposición pero que aportaban en la construcción colectiva del conocimiento.

El hecho de ir encuadrando las ideas que emergían en el esquema que se iba esbozando en el papelógrafo o pizarra era lo que permitía ordenar el conocimiento, porque teorizar supone organizar la información de una manera sistemática y progresiva para relacionar los hechos concretos en totalidades sociales. Aunque también se observó que los límites de tiempo constreñían el debate. Como las clases teóricas solo son un día se tiene que aprovechar y en ocasiones por dar todo el contenido previsto se acortaban las intervenciones y la discusión.

Otras técnicas empleadas eran las audiovisuales, como el recurso a películas o vídeos que se relacionaran con la temática abordada. Este recurso ayudaba a visualizar los contenidos y a interiorizar los conceptos. Si se ponían películas suele ser el viernes por la noche, que es el día donde menos actividades hay; mientras que los videos se combinaban con las explicaciones a modo de descanso y de complemento. Esta herramienta era muy bien valorada por los educandos.

No obstante, también se proporcionaba material escrito. En el módulo de Economía Política se hacía lectura colectiva por grupos de un texto proporcionado en el que se explican los conceptos básicos del tema: el trabajo, fuerzas productivas (fuerza de producción y medios de producción), relaciones de producción, propiedad privada o comunitaria, clases sociales y modos de producción. Por lo general, los educandos y educandas admiten que no tienen costumbre de lectura y que se les puede hacer complejo e incluso aburrido, por eso la lectura en voz alta y alternada ayuda a que sea más participativo y se puedan ir resolviendo dudas o comentando ideas. Pero igualmente, por límites de tiempo a veces daba la sensación de que no se aprovechaba tanto la lectura, como para que hubiera espacio suficiente para digerirla individualmente y debatirla colectivamente.

Otra técnica participativa son los sociodramas o representaciones teatrales. El sociodrama es una dramatización de una situación real. Para la educación popular y la agroecología sirve para visibilizar las opresiones de una manera corporeizada. Por ejemplo, en este módulo se les pidió que escenificaran a qué se dedican. Esta técnica resultaba muy interesante por varios motivos. Por un lado al dividirse en grupos y tener que debatir sobre sus trabajos les hacía conversar sobre sus prácticas comunes y sobre sus diferencias. Por otro lado, es una técnica que fomenta la creatividad y al basarse sobre todo en la expresión corporal hace que el aprendizaje sea más entretenido. En las representaciones se podía ver la explotación que sufren como campesinado, en especial por parte de los intermediarios. Después había un momento de análisis en el que podían profundizar en lo que habían tratado de transmitir, y también servía de ejemplo a los educadores a la hora de explicar conceptos y hechos. En las escuelas se pone mucho énfasis en el trabajo, a partir de la concepción marxista de que el trabajo nos constituye como ser humano al relacionarnos con la naturaleza, y que en ese proceso transformamos el entorno y a nosotras mismas. De esta manera, se pretende dignificar el trabajo campesino, valorizando el aporte que hacen a la sociedad y el potencial humanizador de la agricultura y la agroecología.

Este tipo de representaciones teatrales también fue muy útil en la explicación de los modos de producción. Porque uno de los retos de la educación popular es lograr hacer accesibles ideas complejas, en este caso, el materialismo histórico. De esta manera, el educador explicó la historia humana desde el enfoque de la lucha de clases haciendo participar a los educandos. De este modo, en cada modo de producción salían educandos diferentes a representar las relaciones de producción, tanto las de cooperación en el modo primitivo; como las de explotación en el esclavista, feudal (o sistema de hacienda/guasipungo en el caso de Ecuador), y capitalista. Tras las escenas

se reflexionaba en torno al tipo de propiedad y las relaciones que se dan según quién posea los medios de producción (cooperación o explotación). Por consiguiente, aunque con este tipo de análisis se pueda simplificar la historia, este ejercicio de síntesis sirve a su propósito de generar una conciencia de clase; que es al fin y al cabo el objetivo del módulo. Al hacer una lectura histórica de cómo se constituye la explotación y dominación que viven en la actualidad como campesinado, como parte de la clase trabajadora; les permite asentar las bases para comprender por qué la agroecología les puede permitir aumentar su autonomía y desprenderse de esas relaciones de poder.

“Entonces como quieres que los compañeros cachén la dimensión política de la Agroecología si no tienen herramientas de economía política y no entienden el porqué de la subordinación de la economía campesina a la economía capitalista (...) necesitábamos que los compañeros logren conceptualizar digamos políticamente una estrategia para el campesinado con la agroecología” (E-1)

De esta manera, se consigue desnaturalizar la historia para que los educandos comprendan que los problemas que sufren se deben a un proceso construido socialmente en favor de una minoría. E igualmente, mientras se presentaban las diferentes etapas se iban explicando las diferentes maneras de resistencia que se han dado. Porque en la medida en que se entienda la historia como posibilidad, y no como determinación, nos sabemos seres inacabados que podemos y necesitamos transformar nuestro entorno y a nosotros mismos en el entorno. Entonces, la dimensión transformadora se convierte en el incentivo principal por el cual hacer educación (Nuñez et al., 2007:25). Además, al simplificar el esquema de clases y los modos de producción, se logra escapar a la crítica moderada que en ocasiones seduce a la izquierda; pues no se trata de cuestionar solo el neoliberalismo, sino apuntar al capitalismo en su conjunto, es decir a la sociedad mercantil basada en el trabajo abstracto y el valor, el dinero y la mercancía (Jappe, 2013:399).

Otros contenidos fundamentales en esta introducción a la Economía Política son los acontecimientos históricos que explican el surgimiento del capitalismo, como son la acumulación originaria y la conquista de Latinoamérica, con la creación del triángulo negrero para el flujo de esclavos; las Cruzadas y la colonización interior que se dio en Europa y la caza de brujas. También se abordan episodios como la Revolución Francesa y las Revoluciones liberales de Independencia, cuestionando su aporte para las clases populares, lo que no sucedía en el sistema educativo donde eran presentados como hitos de los que sentirse orgullosos. Esta explicación de la superestructura suscitó debate en ambas escuelas porque permitió cuestionar el papel del Estado-nación, explicando su origen al servicio de la burguesía. Y también se debatió sobre el papel de otras instituciones que forman parte de la superestructura, como la educación, la justicia y el poder militar, los medios de comunicación, la religión. Por las intervenciones y lo observado, se pudo apreciar que comprendían cómo estas instituciones servían para legitimar el sistema capitalista, y se preguntaban sobre el futuro, sobre cómo superar esta situación. Se puede decir que se logró el objetivo de que los educandos problematicen la democracia representativa, pues en las organizaciones sociales

ecuatorianas es frecuente que los políticos traten de manipular a los dirigentes y a las bases en periodos electorales. De esta manera, en este módulo se proporcionaron herramientas que les facultaran para hacer un análisis estructural, no solo coyuntural. Aunque en este módulo el educador contuvo el debate porque el objetivo es que se vayan interrogando sobre estas cuestiones y reflexionen sobre el voto como mecanismo para cambiar su situación, allanando el camino para el módulo de poder popular. De hecho, se nota que este es un aprendizaje que cala en los compañeros que continúan vinculados a la organización, que pasan a desconfiar de la vía electoral para la toma/construcción del poder.

En este módulo las prácticas fueron sobre abonos orgánicos, tanto en la escuela del norte como en la del sur. Los educadores que estuvieron a cargo fueron miembros de la FECAOL que ya pasaron alguna escuela anterior. En la escuela de El Playón se elaboró un biol, que es un abono líquido. Es la continuación de la práctica anterior, en la que se les explicaron los Microorganismos de Montaña (MM). Esta técnica fue adoptada por la organización a partir de un taller que impartió Juan José Paniagua y que sirve para recuperar la fertilidad del suelo, que es uno de los primeros pasos para hacer una transición agroecológica. Siempre se explica en los primeros módulos porque es la base para la posterior preparación de bioles, aunque el MM también se puede utilizar para consumo animal y humano, pues sirve para regular el Ph y a modo de probiótico. Así pues, el primer paso es saber cómo conservar MM y el segundo cómo aplicarlos.

La reproducción de microorganismos se ha convertido en uno de los pilares de la formación técnica de la FECAOL porque es una técnica económica, no muy compleja, con múltiples beneficios y que da resultados casi inmediatos; lo que produce entusiasmo entre las campesinas y campesinos que se animan a replicar. En los suelos donde se han aplicado insumos químicos la actividad microbiana y macrobiana es casi nula, por eso, para lograr un suelo con vida se introducen microorganismos recolectados de ecosistemas silvestres, donde el suelo aun es fértil y existe un equilibrio biológico. Se recomienda recoger la capa superficial en bosques silvestres, pues en el humus es donde habita el mayor número de microorganismos, básicamente bacterias fotosintéticas, levaduras, Actinomyces y bacterias productoras de ácido láctico. Los microorganismos benéficos sirven para regular los procesos metabólicos entre el suelo y las plantas, procesando la materia orgánica y sus minerales para que la planta pueda absorber los nutrientes a través de las raíces. De manera que los microorganismos sirven para nutrir el suelo, incrementar la porosidad y mejorar la retención de humedad del suelo. Para reproducir el MM únicamente mezclan la tierra con harina de roca, polvillo, melaza y agua no clorada. Para averiguar si tiene la textura adecuada se hace la llamada “prueba de puño”, en la que la tierra ha de estar suficientemente compacta pero sin expulsar líquido. Después se tapa anaeróticamente por un mes y ya se puede utilizar para hacer bioles. Este módulo suele estar a cargo de otro de los campesinos expertos y fundadores de la FECAOL, quien asistió a la capacitación de Paniagua, aunque en la actualidad ya lo explican también coordinadores de las escuelas que lo han replicado y conocen el proceso de reproducción y las recetas para activarlo y convertirlo en bioles.

Pero volviendo al módulo de El Playón, en esta práctica les explicaron cómo hacer un biol a partir del MM pero ya líquido, mezclado con leche, agua, melaza, alfarina y estiércol, al que se le van añadiendo más minerales y otros nutrientes en semanas posteriores (cal, sulfato de cobre, sulfato de magnesio, sulfato de zinc, harina de pescado, harina de hueso, harina de leguminosa, leche, ácido bórico...). Primero les dio la receta el educador, los educandos se veían muy atentos, tomando notas, haciendo preguntas concretas; pues muchos comentaban la dificultad de producir ecológico y la necesidad de adquirir más técnicas para lograrlo. Pero no únicamente respondían los educadores, porque otros educandos también tienen sus propias técnicas y saberes y complementaban las exposiciones de los educadores. Luego ya hicieron la práctica en la que los educadores animaban a los educandos y educandas a mezclar los materiales, para que sea un proceso más vivencial.



En la práctica de Pavón se elaboró un abono orgánico pero sólido, un compost. Primero se hizo también una parte más teórica, de explicación básica sobre abonos, en la que los asistentes pudieron compartir dudas e inquietudes. De nuevo se notaba que al ser cuestiones técnicas la participación era mayor. Se les proporcionó material de apoyo, con una explicación de los conceptos básicos y el proceso de elaboración. En esta clase sobre todo se puso énfasis en el reciclaje de materiales, para cerrar los ciclos, lo que supone un paso fundamental para reparar la fractura metabólica. Se les explicó como para hacer el compost pueden aprovechar múltiples residuos, de los propios cultivos, la maleza, desechos orgánicos de la casa, ceniza y el estiércol de los animales domésticos.

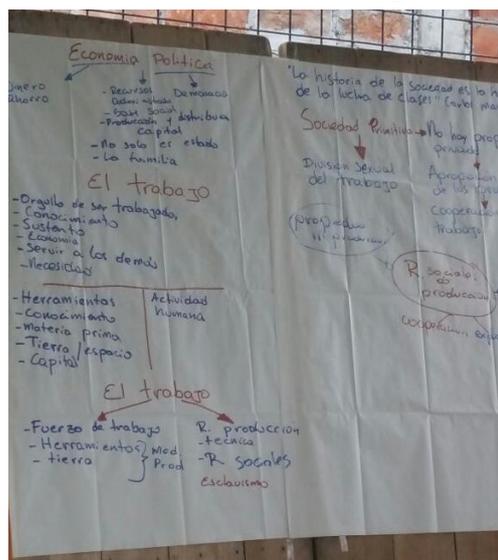
A continuación se hizo la práctica a través de un método de elaboración de compost a cielo abierto, en una finca próxima. Primero se recolectó materia orgánica del lugar y se fue mezclando con materiales que tenían preparados para la práctica. Se hizo una pila y finalmente se tapó con hojarasca. Una de las técnicas que más llamó la atención a las educandas y educandos fue la introducción de cañas guaduas en el medio del montón, que según lo explicado servía para dar riego y oxidación y así mejorar el proceso de descomposición de materia orgánica. Entre los beneficios del compost se destacó que además de su bajo costo y sus beneficios para el medio ambiente, al reutilizar los residuos; mejora la estructura y textura del suelo, sirve de hábitat para los microorganismos, de atracción para insectos benéficos, para retener la humedad y por ende a mejorar los rendimientos en la cosecha. Y otra de las ventajas añadidas fue la reducción del problema de plagas y enfermedades, que por lo observado es uno de los grandes obstáculos en la producción para los campesinos y campesinas.

El segundo módulo de Economía Política se desarrolló en Vilcabamba, provincia de Loja, y en Puente Lucía, en la sede de la FECAOL en Guayas. Se dan los dos módulos seguidos para que no se pierda la secuencia, pues al tratarse de un tema complejo se dieron cuenta en promociones anteriores que si estaban más separados se hacía más difícil retomar la segunda parte. De hecho, aun siendo seguidos los módulos

se identificaban dificultades a la hora de recordar los contenidos, por lo que hacía falta repetir preguntas y explicaciones para conectar ambas clases. Por eso en estos módulos los educadores suelen ser los mismos, que son los llamados educadores de base.

“Siempre, han habido, y eso ya en las provinciales se sintió más, educadores base y educadores más externos. Educadores bases en temas de formación política y en agroecología son quienes tienen el compromiso político de sostener el proceso y dar secuencia a la formación (...) porque no es lo mismo, qué sé yo, que tengas dos módulos de economía política y un módulo de un educador y otro de otro, no, eso no funciona porque el otro no entiende qué vio el primero y hasta dónde llegó ni cuánto comprendieron los estudiantes ese primer módulo.” (E-3)

Esta segunda parte sirve para profundizar en los mecanismos del capitalismo. Si la parte histórica permitió una primera toma de conciencia, al comprender cómo surge y cómo se legitima; al sumergirse en las entrañas del sistema se buscaba completar esta concientización. Porque para poder transformar una sociedad determinada tenemos que hacer un análisis de esa realidad que nos permita actuar sobre ella (Harnecker, 1979). Podemos afirmar que esta segunda parte resultó más difícil de comprender por parte de las personas educandas, pues se trata a fin de cuentas de un resumen de las primeras secciones del Capital de Karl Marx, lo cual pone a prueba las técnicas de educación popular de los educadores para lograr transmitir la explicación teórica del autor alemán de una manera comprensible. Porque recordemos que la educación liberadora consiste en adaptar las herramientas y los códigos lingüísticos a los perfiles existentes, no al contrario. Por ende, primero se refuerza el trabajo como eje central del análisis; y luego se comienza a desgranar el proceso de producción del capital. De nuevo se usan técnicas participativas, pues por grupos tuvieron que analizar una mercancía a través de diferentes características. Esto permitió generar una serie de reflexiones al comparar las mercancías presentadas para dar a conocer los conceptos de valor de uso y valor de cambio. Después hicieron salir a educandos a representar el intercambio mercantil simple (M-D-M) y la fórmula de circulación capitalista (D-M-D’). Asimismo, para profundizar en el capital como proceso se explica la plusvalía. Como la única mercancía que crea valor es el trabajo, primero explican el salario obrero porque es más fácil para visualizar cómo se apropian del tiempo. Y también sirve para que no solo piensen en el campesinado como sujeto, sino que a pesar de las diferencias comparten posición social con el resto de trabajadores.



para averiguar los beneficios económicos a través de un caso, dando de resultado un margen menor que el salario mínimo. Después analizaron colectivamente quienes son los que reciben la ganancia en el proceso, pues a diferencia del trabajo asalariado donde se ve claramente que el patrón es quien se beneficia del trabajo ajeno, en el campesinado la red de poder es más compleja. Lo dividieron en 1) capital financiero, que serían los bancos, pues es quien concede crédito, que no es más que un anticipo del fruto del trabajo futuro más los intereses y que además tiene el poder de despojar de las tierras y bienes en caso de que no puedan pagar; 2) capital industrial, que serían las empresas de venta de insumos (semillas, agroquímicos...) y maquinarias; 3) capital comercial, que serían las apiladoras e intermediarios, el cuello de botella de la comercialización.

Mediante esta práctica pudieron reconocer sus problemas comunes como campesinado, pues se percibía cómo el debate subía de nivel en este punto y donde podían aterrizar lo explicado previamente en sus situaciones concretas, lo que elevaba su nivel de conciencia y se notaba que tras llegar a las conclusiones tenían ganas de poner solución a tales injusticias. Este módulo servía para poner las condiciones para que ellos mismos identificaran las potencialidades de la agroecología para mejorar su autonomía y su economía, controlando los medios de producción (semillas, tecnologías, insumos) y los canales de distribución; y la necesidad de organizarse para lograrlo.

“Pero yo creo que la agroecología les puede regresar a ese como origen de cuál es la relación con la tierra, que iba más allá del tema monetario y mercantil. O sea te permite volver creo primero a reconocer el valor de lo que estás haciendo, el recuperar tu propio valor de tu propio trabajo que estás haciendo en sostener las ciudades, en sostener la alimentación de todo el país, y eso la gente no lo ve. (...) yo siento que la agroecología como que logra volver a reenamorar del valor que realmente tiene el poder generar así esa relación nuevamente con el trabajo y el poder así empoderarte de decir nosotros producimos y tenemos todo el derecho de producir de una manera sana y de tener nuestra semilla y todo lo que implica.”

(E-2)

Las prácticas en este módulo fueron divergentes, debido a los lugares donde se realizaron las clases. En Vilcabamba se empleó una metodología de Campesinx a Campesinx aprovechando que estábamos en la finca de una compañera que es agroecóloga experta.

La clase consistió en un recorrido por su finca. Fue una práctica participativa, pues mientras compartía sus técnicas los compañeros y compañeras le iban haciendo consultas y complementando la información con sus experiencias. Además algunas personas incluso se llevaron semillas y plantas para reproducir, ya que además de ir explicando qué tenía cultivado, añadía las propiedades de cada planta y maneras de aprovecharla. Se trataba de una finca diversificada, con variedades criollas, en la que había desde hortalizas, frutales, plantas medicinales, florales y animales domésticos.

Este tipo de prácticas, de visita de fincas que ya tienen un manejo agroecológico muy avanzado; son muy positivas para la formación técnica de la Escuela. Se notaba que a los compañeros les impresionaba que en tan poco espacio pudiera haber tanta diversidad y que además los insumos fueran totalmente locales, pues ella prepara sus abonos, practica la lombricultura, etc. De hecho comentó que ni siquiera utilizaba fungicidas orgánicos sino que las plagas las combatía manualmente, pues a medida que aumenta el equilibrio con el ecosistema también disminuyen los problemas de plagas y enfermedades. Y por otro lado, ayudan a valorizar el trabajo del campesinado, y en este caso con el componente añadido que se trataba de una mujer que había rescatado las tradiciones de sus ancestros, en especial de su abuela. Por lo tanto, en la clase no solo se compartió contenido técnico sino que la explicación interrelacionaba las dimensiones emocionales y espirituales, que se entendían como parte de un todo, no separadas de la práctica agrícola. Por ejemplo, pedir permiso a la tierra antes de cultivar, hablar a las plantas y transmitirles amor y energía no podría ser contemplado desde la ciencia occidental como una parte del proceso, y sin embargo para la educadora era fundamental. Desde un enfoque ecofeminista se puede destacar que además de las técnicas, la educadora compartió una filosofía de vida con su ejemplo y su discurso, poniendo los cuidados en el centro de su trabajo.



Así pues, siguiendo el lema “cuando el campesino ve, hace fe”, esta clase práctica sirvió de motivación para quienes están iniciando o están todavía en transición agroecológica. Y también fue útil para que el propio grupo vaya empoderándose del proceso, pues en los discursos de “sentido común” a veces se tiende a valorar más las capacitaciones de personas externas y con formación, y más incluso si son extranjeras; mientras que las propias compañeras y compañeros pueden tener más conocimientos debido a su experiencia. Esta valorización de la identidad y saberes campesinos fue reforzada por los coordinadores, que con intencionalidad pedagógica trataron de reforzar teóricamente lo que estaban experimentando con esta metodología CaC.

La práctica de Puente Lucía no fue tan ilustrativa pero trató un tema importante en agroecología, como es el manejo del suelo. La clase comenzó en el vivero, donde se analizó el sustrato diferenciándolo del suelo de las camas del terreno que se analizó posteriormente. Se explicaron diferentes manejos del suelo. Por ejemplo se presentó el método de cero labranza, que es el que más respeta el funcionamiento natural del agroecosistema, pues al labrar se invierten los hábitats de los microorganismos que habitan en el humus y los que viven en capas más profundas. De esta manera se iba debatiendo sobre los mitos que hay presentes respecto al suelo y evidenciando los

discursos interesados del extensionismo convencional. Aprovechando el trabajo realizado allí en la sede, el educador explicó la importancia del mulching o cobertura vegetal, que sirve para mantener la humedad, proteger a los microorganismos, evitar la proliferación de malezas y además de abono cuando se descompone. Y diferenció el mulching muerto del vivo, que sería por ejemplo el zapallo, que con sus hojas cubre y además da dinero. Pero además de contenidos técnicos también se abrió el debate en torno a una pregunta que lanzó el educador, ¿el suelo tiene vida? Con la mano en la tierra cada participante fue argumentando, había respuestas más occidentales y otras más afines a la cosmovisión indígena. El educador aprovechó el debate para cuestionar la ciencia convencional que considera que el suelo es inerte, mientras que en agroecología lo que se defiende es la vida, incluida la del suelo. De esta manera se aprovechó un tema técnico para tratar cuestiones más filosóficas, pues el objetivo no era solo que sepan hacer un análisis de suelo; sino que sepan argumentar a todos los niveles por qué se ha de hacer un manejo agroecológico.

Para finalizar se hizo una práctica de análisis simple de suelo, ya que acudir a un laboratorio es costoso y de lo que se trata es de aumentar al máximo la autonomía del campesinado. Por ejemplo a través del olor y el color recibimos información de las características del suelo, y también se hizo una prueba para conocer la textura únicamente humedeciendo la tierra y haciendo una rosca, para diagnosticar si se trata de una tierra arenosa o arcillosa.

Para combinar contenidos, el siguiente módulo fue de Agroecología técnica. La escuela del sur se realizó en la comuna Guartiguro, en la provincia de El Oro; y la del norte en Pavón, en Manabí. En este módulo no se aplicaron tantas técnicas participativas, pues su empleo depende del educador y de si el contenido y los objetivos del módulo lo requieren. Al ser un tema técnico los educandos y educandas iban compartiendo sus experiencias e inquietudes, pero si echaron en falta en la evaluación el recurso de dinámicas para hacer la clase más entretenida. Esto se debe a que en los módulos anteriores además de las técnicas descritas, en el desarrollo de las clases se iban intercalando descansos breves y dinámicas de animación, para elevar la energía del grupo y despejarse. Porque para que la clase funcione y se mantenga la atención hace falta que los educadores y coordinadores estén pendientes del ambiente; ya que una gran parte tiene un nivel de formación básico o son personas adultas que hace mucho que no reciben clases teóricas, lo cual puede dificultar el seguimiento.

Volviendo al contenido, que fue el mismo en ambas escuelas provinciales. En una escuela comenzó explicando que la unidad de análisis del módulo será el agroecosistema. Al analizar las fincas y tratar de transformarlas hay que tener en cuenta las características territoriales, como la diferencia de pisos climáticos. En el módulo desarrollado en la comuna Guartiguro casi a 3.000 metros de altura era muy visible el cambio de ecosistema entre la sierra y la costa, así como el tamaño de las fincas; mientras que en la escuela del norte las condiciones de los educandos eran más homogéneas. En la otra escuela se puso más énfasis en las diferencias entre

agroecología y agricultura orgánica, que por aquel entonces todavía no estaban tan claras por lo que se pudo observar.

El objetivo era desglosar los componentes para un diseño agroecológico de agroecosistemas. Se comenzó con el manejo agroecológico de semillas, que es el primer elemento en la reproducción de la vida. Se diferencian las semillas híbridas de las criollas, destacando las potencialidades de las semillas nativas. En esta clase fue interesante que las personas educandas pudieron identificar técnicas que ya emplean y que no sabían que eran agroecológicas. Por ejemplo, en una escuela una compañera expuso cómo en una siembra utilizaba diferentes variedades de la misma especie para asegurarse que alguna estará adaptada a las condiciones climáticas de ese año y que por lo tanto tendrá cosecha, aunque pueda perder semillas de algunas variedades es un juego de probabilidades. Entonces el trabajo del educador no solo explicar los diferentes manejos agroecológicos, sino también hacer emerger ese tipo de informaciones y relacionarlos con conceptos científicos. Por ejemplo aprovechar esas técnicas de conservación y reproducción de semillas criollas como una muestra de resiliencia.

A continuación se presentó el manejo del suelo, que más que un soporte para las plantas es la casa de microorganismos y macroorganismo beneficiosos, como las lombrices. Diferencia el uso de abonos verdes para fijar nitrógeno y la cobertura vegetal, que son manejos, de la aplicación de fertilizantes o compost, que son técnicas. La idea clave era que al cosechar se están quitando nutrientes al suelo que hay que devolver, y que se han de buscar los métodos menos costosos, tanto económicamente como en trabajo humano.

Para el manejo de plagas la conclusión principal era que cuando hay equilibrio en el agroecosistema disminuye el problema, pues es la intervención humana la causa de las plagas. Entonces el objetivo debe ser parecerse lo máximo al ecosistema para lograr una armonía. Como ejemplos de manejo se mencionaron la rotación de cultivos, el control biológico mediante insectos benéficos, cultivos trampa, flores... y se resaltaron las ventajas frente otras técnicas comunes en la agricultura orgánica, como el uso de fungicidas, que más que repeler a las plagas se dedican a matar, incluyendo los insectos benéficos.

Al presentar el control de malezas se hizo una reflexión sobre el uso del lenguaje, que como ya hemos explicado nunca es neutral. El hecho de llamarse maleza supone una connotación negativa, pero es por desconocimiento de su función en el ecosistema. No obstante, como compiten con los cultivos hace falta saber cómo manejarlas para aprovechar sus propiedades también, por ejemplo usarlas de abono verde o de cobertura vegetal.

Para aplicar los conceptos de la clase teórica se realizó una práctica de diseño de finca en ambas escuelas. Se repartió un papelógrafo a cada grupo para que dibujaran todos los detalles del agroecosistema, de manera que intenten aprovechar los recursos endógenos y cerrar los ciclos, según los siguientes parámetros:

1. Existencia de biodiversidad funcional y cercas vivas o corredores biológicos
2. Uso de la mínima cantidad de energía posible
3. Resiliencia al cambio climático
4. Soberanía Alimentaria: producir primero para alimentarse y vender solo el excedente
5. Culturalmente apropiado



En todas las presentaciones se mostraron fincas diversificadas y con integración animal. Tras las exposiciones tanto el educador como el resto de compañeras y compañeros iban preguntando el porqué de las elecciones, para profundizar más en las decisiones del

diseño. En un análisis general, se puede destacar que no se analizaron todos los componentes y se veían dificultades para integrar en el discurso los conceptos científicos vistos en la clase. No obstante, las ideas principales sí se vieron plasmadas, y se puede resaltar que en todos los grupos se observó cómo ciertos parámetros habían sido más fácilmente captados e incorporados en la explicación, como es el de soberanía alimentaria y el de aprovechar los recursos de la propia finca, en algún grupo hasta mencionaron la opción de usar el estiércol para obtener energía mediante un biodigestor. Algunos grupos comentaron que la finca se trataba de una mezcla entre lo existente y el proyecto ideal, pero precisamente el objetivo de la clase según el educador era que empiecen a planificar la futura finca agroecológica a la que han de transitar.

En este módulo no se realizaron prácticas como en los anteriores. En el de Pavón si se realizó una especie de taller de huertos urbanos con la comunidad, pues cuando hay condiciones dicen los coordinadores que tratan de organizar actividades con la comunidad. En este caso coincidió que en Pavón ya hay un trabajo organizativo previo y que la comunidad ha donado a la organización una escuela que se deterioró durante el terremoto para que la pueda rehabilitar y emplear de sede. De esta manera, un taller con la comunidad parecía un buen ejercicio para fortalecer la relación y que fueran apropiándose también las habitantes del espacio. Es destacable que la mayor parte de asistentes al taller fueron mujeres, que son quienes se suelen encargar de la agricultura de autoconsumo, como son los huertos urbanos. Más que un taller fue un encuentro en el que estuvieron dialogando sobre los problemas que se encontraban para cultivar, sobre todo se centraron en plagas y enfermedades que era la mayor preocupación de las asistentes. Fue interesante que se diluían los roles, pues compartían técnicas tanto los educadores técnicos como los educandos de la escuela y algunas vecinas de la comunidad también. El taller finalizó con un compromiso, los educadores les regalaron semillas criollas y productos orgánicos elaborados por la organización con la condición de que repliquen.

El siguiente módulo fue el de Feminismo y agroecología. En la escuela del sur se realizó en Zamora, el primero de la historia de la FECAOL en llegar a la Amazonía; y la del norte en Olmedo, Manabí. En este módulo el análisis es un tanto diferente porque fui yo la educadora, por lo que no podía redactar lo que sucedía simultáneamente al desarrollo de la clase. El contenido fue en parte acordado con la coordinación, pues como recomendación pusieron que solo se abordara la desigualdad de género y no de diversidad sexual, pues al ser Ecuador un país bastante conservador podía generar tensiones y desviarse del objetivo central del módulo. La finalidad principal era que comprendieran el origen y evolución del patriarcado para que integren la lucha por la igualdad de género como una reivindicación no separable de lucha por la agroecología.

Para lograr tales propósitos se pensaron diferentes contenidos y técnicas participativas para conducir las reflexiones. Primero se lanzó una pregunta general sobre la igualdad, si actualmente la única desigualdad que existe es la que sufren campesinos y trabajadores, en seguida aparecieron otras. Para reforzar se ofrecieron datos que muestran la situación actual, para desmitificar el discurso reaccionario que sostiene que

ya no hace falta el feminismo porque ya se ha alcanzado la desigualdad. Igual que en los módulos de Economía Política, se trató de revelar la falsa conciencia, pues si una organización busca la transformación social pero se equivoca en el análisis también serán erróneas las soluciones. Por ende, buscar una liberación de los campesinos y no de las campesinas, que son la mitad de la población, sería incoherente y un error fatal para cualquier organización reivindicativa.

En la clase hubo momentos más teóricos, de esclarecimiento conceptual sobre términos, también con apoyo del papelógrafo para incluir los aportes de las educandas y educandos, como son el concepto de patriarcado, el sistema sexo-género y los roles de género. Para fomentar un debate y reflexión se dividieron en grupos no mixtos, en el que tenían que anotar las ventajas y desventajas de ser hombre y de ser mujer. Este ejercicio buscaba pasar de una mirada ingenua sobre las diferencias entre géneros, para que emergieran los prejuicios y las contradicciones. Cabe señalar que la dinámica de la escuela del norte fue un tanto diferente al asistir únicamente hombres, lo que modificó un poco la línea argumental para generar otra intencionalidad pedagógica.

Para comprender de donde nace la desigualdad fue muy útil el repaso histórico que se hizo en Economía Política, por lo que esta clase además de reforzar los contenidos de este módulo, sirvió para hacer una lectura no desde el enfoque de la lucha de clases sino de la explotación y dominación de las mujeres. Sin entrar en los detalles concretos, cabe resaltar que la historia se presentó a partir de los análisis de autoras feministas como Lerner, Federici, Amorós, complementados con bibliografía de feministas comunitarias y ecofeministas. Se explicó el origen del patriarcado, como sistema básico de dominación donde se alzan las demás dominaciones, como clase o etnia. Además de la evolución de la división sexual del trabajo se analizó cómo en todas las etapas donde existió una dominación ésta se ejerció mediante el control sobre el cuerpo de las mujeres a través de diferentes instituciones y discursos ideológicos, como en la caza de brujas, uno de los episodios que más impactó a las personas educandas. Al igual que en Economía Política, la clase se centró en el modo de producción capitalista, al ser el sistema actual y cuyos mecanismos es necesario conocer con mayor profundidad para su transformación. La idea fundamental era que comprendieran que la división sexual del trabajo también fue uno de los hechos fundantes del capitalismo al igual que la acumulación originaria. Se incidió en la separación entre trabajo productivo-reproductivo y entre trabajo-empleo. En estos puntos surgían debates pero todavía no se daba el paso a defender que la solución es el reparto de trabajo tanto en la esfera pública como en la privada.

Así que se realizó una dinámica similar a la del cálculo del salario campesino, aunque solo se pudo realizar en la escuela del sur, para averiguar las horas de trabajo de las mujeres campesinas, que resultaron entre 12-14 horas diarias. Ante el escepticismo de algunos hombres, este ejercicio constató como a pesar de pertenecer a la misma clase trabajadora, las mujeres sufrían una mayor explotación, al ser apropiado su tiempo tanto por el capitalismo indirectamente como por los hombres directamente. A través de esta

práctica se reflexionó sobre el papel de las mujeres en la agricultura y su potencial en la transición agroecológica.

También se mencionó cómo la colonización influyó en las desigualdades de género y se culminó la parte más teórica con la historia del feminismo. Esta exposición se combinó con un teatro de la oprimida por grupos, para tratar diferentes formas de violencia machista de una manera más lúdica y creativa. El objetivo era finalizar con una reflexión colectiva sobre cómo combatir la desigualdad de género en las organizaciones sociales, para pasar de la concientización a la acción. Y también se buscaba aportar herramientas de análisis para incluir una feminización de la política en esa nueva cultura política que se intenta difundir a través de la escuela.

El último módulo fue conjunto en Puente Lucía, y había de servir para aportar los contenidos que no habían sido incluidos todavía, que eran los relativos a Poder Popular y Soberanía Alimentaria. Estos contenidos culminan la formación porque ofrecen respuestas a los interrogantes que se han debido de ir abriendo en los módulos anteriores. Si previamente se han ofrecido herramientas de análisis estructural y de agroecología técnica, el último módulo había de aprovecharse para compartir herramientas de praxis a un nivel más sociopolítico y dialéctico.

La clase más teórica fue la de Soberanía Alimentaria, en la que se incidió en que la agroecología es un medio que sirve para un fin mayor. Se explicó cómo surge el concepto, para que comprendan que se están embarcando en una lucha internacional, que no es solo de la FECAOL o de Ecuador, sino que la Vía Campesina es un movimiento de todos los continentes. Aunque no se aplicaron técnicas participativas, en la clase fluyeron las intervenciones, que en combinación a los contenidos aportados por el educador sirvieron para reflexionar sobre diferentes temas. Uno fue la legalidad, cuestionando nuevamente el Estado burgués, pues Ecuador cuenta con una Constitución que incluye los derechos de la naturaleza y la Soberanía Alimentaria pero no se aplica. Otro fue la comercialización, reivindicando los mercados campesinos como alternativa concreta para el sector rural. Otro punto que se reforzó fue la diferencia de la agroecología con otros tipos de agricultura como la orgánica, pues el objetivo no es exportar ni orientar la producción únicamente a la venta, sino que los diseños de los agroecosistemas han de guiarse primero por las necesidades de sus familias y comunidades y luego vender el excedente en canales cortos de comercialización.

Esta clase se complementó con la de Poder Popular, pues la transición agroecológica en finca se puede realizar de manera individual, pero la del sistema alimentario no. Porque el objetivo es que después de comprender las potencialidades de la agroecología y la estrategia política de la Soberanía Alimentaria, se potencie el trabajo organizativo para alcanzar los fines. Por ello, se dividieron por grupos para hacer una lectura sobre el trabajo de base, de masas y de grupos, sobre las formas de organización, el método de trabajo y sobre los vicios militantes, de la que luego tendrían que hacer una exposición de forma libre (con teatro, papelógrafo, etc.). No obstante, las exposiciones suponen una simplificación de los contenidos y si bien sirvieron para transmitir y debatir sobre

las ideas principales, quizás era un tema demasiado importante como para fragmentar las lecturas. Porque para reflexionar sobre cómo construir poder popular⁶¹ quizás hacía falta más tiempo para leer y debatir, aunque precisamente en ese módulo al haber tantas actividades se dificultaba la profundización.

Esto se debe también a que en el último módulo se realizaron diversas prácticas de campo, aprovechando la presencia de los educadores más técnicos, pues además en los últimos módulos no había habido apenas prácticas. Y también aprovechando los recursos que había en la sede. Por ejemplo, como había pollos se hizo una práctica sobre salud animal. Se explicó el uso y propiedades de la azolla-anabaena, pues uno de los miembros de la FECAOL es uno de sus grandes impulsores, llama fábrica de nitrógeno natural; luego algunos educandos y educandas se llevaron para replicar las piscinas en sus fincas. Asimismo, se realizó un taller de lombricultura. Y por último, se proporcionaron recetas de insumos orgánicos que ha ido ensayando la organización, como son el Fecactivador y el Fecafungi, que son fertilizantes y fungicidas naturales. La dinámica en las prácticas fue la descrita anteriormente, a pesar de haber siempre un educador facilitando la clase, servían de momentos de intercambio de conocimientos al estilo de la metodología CaC.



Para finalizar, además de los contenidos contemplados en la malla curricular, es necesario resaltar otros que se abordan durante la escuela mediante otras metodologías menos teóricas y más vivenciales.

Por un lado, el contenido de identidad y cultura campesina. No se trabaja como una materia sino que se ejercita a través de otros espacios como son las místicas, las noches

⁶¹ En la organización parten de una concepción de poder popular como las formas autónomas de organización del pueblo, las decisiones tomadas de manera colectiva y la movilización consciente para defender los territorios y hacer respetar los derechos.

culturales o las consignas, que analizaremos más adelante. Y también se trabaja esta valorización en las prácticas, pues son los propios campesinos de la FECAOL quienes comparten sus conocimientos y experiencia, desde una relación horizontal y un lenguaje común; que sirve para reforzar la autonomía del proceso y de resistencia frente a la cooptación de la agroecología por parte de universidades e instituciones públicas.

Y por otro lado, la cultura política no se trabaja únicamente en el módulo de poder popular, sino que se practica desde el inicio mediante la estructura organizativa de la escuela, que explicaremos a continuación.

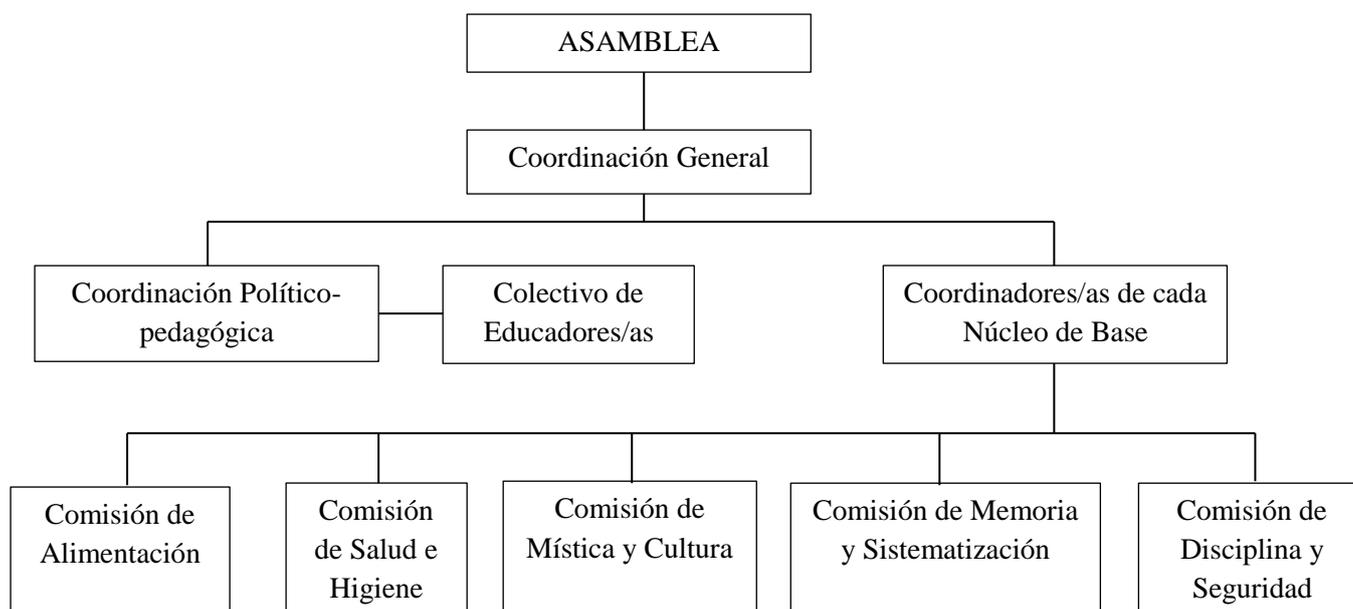
El objetivo es todos estos elementos descritos logren configurar un proceso de educación verdaderamente integral y transformadora, a nivel individual y colectivo. El éxito de este proceso, además de la malla curricular, la estructura orgánica y los tiempos pedagógicos, depende en gran medida del acompañamiento pedagógico de los coordinadores y educadores.

5.2.3 Estructura orgánica

La estructura orgánica de la Escuela no es casual, forma parte de un proceso que no es exclusivo de la FECAOL ni de las escuelas de agroecología. Este esquema orgánico sigue un legado de ensayo y error organizaciones que históricamente han buscado una transformación social. Esta herencia es transmitida a través de personas y procesos concretos, como los espacios de formación de Vía Campesina o el MST. Para el caso de las Escuelas de Formación Agroecológica la estructura fue transferida a través de la experiencia de la ENA, que había adoptado esta propuesta internacional pero adaptada al contexto nacional.

Una estructura orgánica se construye en base a las necesidades de la institución, en este caso la escuela, para cubrir las tareas requeridas y así cumplir los objetivos establecidos (Pizzeta y Bogo, 2014). En el caso de la escuela, el esquema presentado a continuación sirve para diferentes propósitos. Por un lado, es clave para autosostener el proceso, repartiendo el trabajo reproductivo y logístico. Por otro lado, sirve para que se vaya acompañando el proceso de una reflexión continua. Y por último, supone una experiencia práctica de una nueva cultura política más democrática. Al fin y al cabo, las formas organizativas son el reflejo de las concepciones ideológicas. Si el horizonte es la liberación, una estructura autoritaria y dogmática es una contradicción, pues no es posible formar sujetos si en la práctica se les trata como a objetos.

Gráfico 3. Organigrama de la Escuela Provincial de Agroecología



Antes de comenzar a analizar los diferentes espacios que conforman este organigrama, hay que señalar que no se trata de una estructura estática sino de un proceso. A lo largo de los módulos se fue alterando el funcionamiento, tanto por el número de educandas y educandos que iban quedando, como por la mayor comprensión de la lógica interna. Porque la estructura funciona desde el principio de autoorganización, al encajarse todos los sujetos en espacios colectivos que se van engranando “para garantizar una participación democrática, una convivencia armoniosa y la construcción cotidiana de nuevas relaciones sociales de convivencia, interculturalidad y de género”, según sus documentos internos.

“O sea yo siento que funciona en realidad. En términos de eso, de que te permite como que la construcción del espacio pedagógico sea entre todos, o sea que el trabajo se reparta, que uno entienda las diferentes lógicas, los diferentes momentos y espacios en la escuela. Porque los tiempos eran distintos, sabíamos que teníamos un tiempo pedagógico, un tiempo de trabajo, un tiempo de dispersión también. Entonces te permitía ir entendiendo que había una organización de diferentes momentos en la escuela. También te permitía romper con la lógica vertical, con la autoridad. O sea sabías que si bien es necesario que hayan diferentes espacios de toma de decisiones, había una representación de todos en todos los espacios, que de alguna manera la información circulaba.” (E-2)

5.2.3.1 Coordinación Político-pedagógica

La Coordinación Político-pedagógica (CPP) de ambas escuelas estuvo conformada de miembros de la FECAOL que ya habían pasado anteriores promociones de la escuela. El rol de la CPP, tal y como su nombre indica, es cuidar el proceso formativo proporcionando dirección política y pedagógica. Se encarga de cuestiones operativas

como lanzar la convocatoria de cada módulo, contactar con las personas educadoras, asegurarse de que el lugar es adecuado, proporcionar la agenda general de actividades y el reparto de tareas en el trabajo militante. También procura que en la escuela se mantenga un buen ambiente, velando por el cumplimiento de los acuerdos de convivencia y mediando en caso de conflicto. Otra atribución es la de mantener un proceso de reflexión constante sobre el funcionamiento de la escuela, presentando una evaluación y autoevaluación en los espacios de coordinación colectiva. Quizás la tarea más compleja, que no ha sido asumida por todos los integrantes de la CPP sino solo por aquellos con más experiencia y formación pedagógica; es el acompañamiento pedagógico individualizado, para potenciar las habilidades y la concientización de cada participante y a la vez ayudar a corregir los vicios militantes.

El colectivo de educadores/as no es un espacio per se, sino que se refiere a aquellas personas que apoyan los módulos, sean educadores de base o externos, como ya se explicó. No obstante, en las escuelas analizadas cabe resaltar que en ocasiones la frontera entre educador/moderador se diluía, a veces porque coincidía una persona en ambos roles, y en otras porque no parecía estar del todo claro quién debe moderar las clases y organizar los tiempos. Independientemente, tanto con los educadores como con los coordinadores se observaron relaciones informales y horizontales con los educandos. A diferencia de la educación convencional no se percibían como una autoridad superior sino como facilitadores, con los que se tejía una relación de confianza y compañerismo igual que con el resto de compañeros. No obstante, esto no interfería en el cumplimiento de sus roles, ni en la aplicación de los acuerdos de convivencia, ya que a veces sí tenían que ponerse estrictos para garantizar el cumplimiento.

5.2.3.2 Núcleos de Base

Todas las personas educandas son divididas por grupos al inicio de la escuela en los llamados Núcleos de Base. Se intenta que haya diversidad dentro de cada NB, tanto de género, edad y territorio. El NB es el grupo más próximo para la persona participante, pues es con quien desarrolla la mayoría de actividades, tanto formativas como logísticas. En las clases se dividen por núcleos para hacer las lecturas, las prácticas y los teatros. También es el grupo con el que se hace el trabajo militante según lo que se establezca en el cronograma de actividades, que divide las tareas de todo el fin de semana, de manera que todos los días haya un núcleo que coordine el día y que en todas las comidas haya un grupo que cocine y otro que limpie, pues la cuestión de la alimentación es autogestionada. De esta manera, se intenta generar una responsabilidad compartida, en la que cuando un integrante no cumple todo el grupo se resiente. Esto refuerza la necesidad de trabajo en equipo y el cooperativismo. También es muy importante que se genere una confianza y que la comunicación sea fluida. Para ello los núcleos se reúnen todos los días para ver si hay algún asunto que tratar en los otros espacios colectivos, y realizan colectivamente la evaluación del módulo que se debate en la asamblea final.

Estos grupos son además Comisiones de Trabajo, en total hay seis: Alimentación, Salud e Higiene, Mística y Cultura, Memoria y Sistematización, y Disciplina y Seguridad.

La Comisión de Alimentación suele ser la que más trabajo supone, pues se encargan de elaborar el menú, recaudar las cuotas, comprar los alimentos necesarios y estar pendientes de que no haya problemas en la preparación de las comidas. Durante la escuela se fueron ajustando las tareas para lograr el mejor método, pues pensar la alimentación de todo el módulo exigía tener en cuenta los recursos económicos disponibles, los productos de la zona donde se iba a desarrollar el módulo y las necesidades nutricionales.

La Comisión de Salud e Higiene ha de estar pendiente de que todo el mundo esté bien de salud, y tener previstas soluciones, preferiblemente naturales, en caso de que surja algún inconveniente. En la promoción analizada no hubo apenas incidentes. También es responsable de comprobar que todos los espacios estén limpios y ordenados, aunque este rol solía ser un tanto conflictivo y generalmente solo se hacía notar el último día en la recogida y limpieza general.

La Comisión de Mística y Cultura es responsable de mantener la energía de todo el grupo. En principio ha de velar porque se mantenga la motivación durante las diferentes actividades, aunque esto recayó más en los coordinadores y educadores. El otro papel es el de organizar la noche cultural y ayudar a los grupos en la preparación de las místicas en caso de que lo precisen. No obstante, como el tema de la mística es algo que cuesta de captar, al inicio no ejecutaban debidamente esta tarea.

La Comisión de Memoria y Sistematización básicamente se ocupa de sistematizar las actividades, mediante una memoria escrita y puede complementarse con un registro audiovisual, que es proporcionado a la CPP al finalizar el módulo. Sin embargo, se observó que es de las tareas que más confusión causa y no se cumplió tan fehacientemente. Además de que suele recaer en una persona del grupo con quizás más habilidades de redacción o predisposición, por lo que no se percibió una responsabilidad compartida.

La Comisión de Disciplina y Seguridad asume el control del cumplimiento de los acuerdos de convivencia. En la práctica esto se traducía en vigilar que los compañeros no fueran impuntuales y se cumplieran los horarios, que las comisiones cumplieran sus funciones, que no hubiera educandos que se ausentaran sin previo aviso, etc. Aunque en ocasiones la CPP tenía que encorajarles para que cumplieran su rol, pues la disciplina consciente no es algo tan intuitivo sino que se tiene que ir ejercitando.

“A ver siempre cuando se comienza hay como unas falencias, es como en cualquier trabajo. Los primeros días como que le cuesta, como que se olvida... peor cuando las personas no han estado enseñadas a tener responsabilidades en lo cotidiano. Eso pasó y seguirá pasando, todo el tiempo, peor cuando hay esa vigilancia de los coordinadores que le diga "oye tú eres de tal comisión, de higiene, de la cocina, de alimentación... haga que su grupo funcione".” (E-13)

A pesar de todos los problemas que pudieran acontecer, se observó una evolución considerable a lo largo de los módulos. Al existir espacios de autoevaluación podían ir admitiendo sus fallos para tratar de superarlos. También fue importante la construcción de sentimiento de grupo, pues el trabajo conjunto desarrolla el compañerismo desde la convivencia cotidiana. Además de que en la escuela se trata de reforzar este sentimiento de identidad, pues todos los núcleos han de tener un nombre, una consigna y una propuesta de nombre para la promoción.

5.2.3.3 Coordinación General

Los Núcleos de Base se reunían todos los sábados, normalmente por la tarde, para tratar asuntos que estuvieran pendientes de resolver. De cada NB los miembros elegían a un coordinador y una coordinadora, para garantizar la equidad de género, que se reunían con la CPP para solucionar los problemas que pudiera haber o comentar cualquier información relevante. Además de la utilidad operativa del espacio, para ir reflexionando durante el módulo sobre el correcto funcionamiento del mismo en todas sus dimensiones; la coordinación general tiene una intencionalidad pedagógica concreta. La idea es que vayan adquiriendo el hábito de participar en la toma de decisiones pero también de representar a un grupo. Pero esta representación implica un compromiso de que se va a transmitir la información acordada en la reunión del Núcleo de Base, que no se trata de su opinión personal. Por eso la CPP insistía siempre en la importancia de anotar lo conversado para transmitir la voz de sus compañeros y para devolverles luego lo acordado en la Coordinación General. La reflexión que compartían los coordinadores es que en Ecuador los líderes están acostumbrados a hablar en nombre de todos cuando en realidad están expresando su parecer o defendiendo sus intereses personales, y que la escuela ha de servir para romper esas prácticas en favor de una cultura más democrática. Por eso, aunque cada núcleo tenga autonomía intentan que la comunicación sea fluida tanto entre los grupos como con la CPP. Pero para hacer más viable el proceso, tampoco apuestan por una democracia totalmente directa donde participen todos los educandos en todos los espacios, sino que la información fluye de abajo a arriba y después vuelve abajo. De esta manera se combina una participación activa de todas las personas que asisten a la escuela en una fase inicial, con una representación que haga el proceso más “eficiente” y garantice una unidad en la organización del proceso. No obstante, la última palabra la tiene la asamblea. Como se trata de una estructura abierta, que admite modificaciones, se observaron cambios interesantes. Por ejemplo, un núcleo de base prefirió hacer rotativo el rol de coordinadores para que todos pudieran participar en algún momento en la Coordinación General, de manera que se distribuyeron la responsabilidad y además todos recibieron esta formación política práctica. También sucedió que en algún módulo todos los participantes participaron en la Coordinación General porque no había tantos participantes como para que tuviera sentido la representación.

5.2.3.4 Asamblea

La asamblea es el espacio colectivo más importante de la Escuela, en el que participan todas las personas involucradas. Es la máxima expresión de la gestión democrática de la escuela. Frente a la lógica individualista de la democracia burguesa, el ejercicio asambleario contribuye a construir nuevas formas de relacionarnos y comunicarnos, en las que el individuo y el colectivo se integren en favor de los intereses comunes, en una misma totalidad formadora (Casado, 2017:217).

La asamblea se realiza todos los domingos para culminar el módulo. Antes de la asamblea se reúnen los Núcleos de Base y la Coordinación Político-pedagógica para evaluar el módulo. Los ítems que se tratan son: 1) Autocrítica: se refiere tanto a crítica positiva como a negativa, se comienza analizando los fallos propios como ejercicio de humildad y coherencia, pues antes de criticar al resto debemos ser capaces de identificar nuestros errores y de resolverlos. Pero no al modo de la culpa judeocristiana, sino como medio de 2) Crítica: también se han de reconocer los avances y desaciertos de los demás compañeros y compañeras, incluyendo la crítica a la CPP, como ejercicio de cuestionamiento a la autoridad. La crítica permite que el proceso no se estanque sino que siga perfeccionándose, pues no se trata de quejas o reclamos sino que las críticas han de canalizarse constructivamente. 3) Pedagogía: sirve para reflexionar sobre las clases y aportar su opinión sobre cómo mejorarlas. 4) Logística: también se evalúa el lugar donde se desarrolla el módulo, si las condiciones han sido apropiadas, si era de difícil acceso 5) Sugerencias: es el momento para proponer cambios después de lo evaluado.

“la primera ya nace con espacios de evaluación, de crítica y de autocrítica. (...) Eso es clave dentro de las escuelas. Porque te permite ir construyendo el proceso. Eso es lo que te permite consolidar las escuelas, cada una de las promociones. Porque es el espacio donde la gente va viendo los errores que va cometiendo y va arreglándolo, va mejorándolo, y también va siendo esa dinámica de criticar al compañero. Porque cuando entras a la escuela tú a veces no quieres criticar al otro porque piensas que se va a ofender. Pero dentro de este proceso, que se pone como dinámica de formación la crítica y la autocrítica, uno va comprendiendo que es parte de que el compañero también mejore como persona, de que es una construcción colectiva.” (E-3)

Normalmente eran los coordinadores los que moderaban las asambleas y los coordinadores quienes transmitían lo debatido en cada Núcleo. Además de la evaluación en la asamblea la CPP aprovechaba para tratar cuestiones pendientes, como el repaso de las faltas de los educandos, que no pueden faltar más de tres días a la escuela⁶²; donde se realizará el próximo módulo o noticias sobre las actividades de la organización (paros y marchas, ferias campesinas...). Como hechos destacables encontramos. Por un lado, en ocasiones los educandos tenían que viajar lejos e intentaban reunirse rápido, mientras

⁶² El proceso es estricto respecto a la asistencia, ya que buscan generar un compromiso. Se aceptan causas justificadas, pero han de verificarse. De todas formas es un tema que se aborda en la asamblea y es quien decide. Por ejemplo en la escuela analizada decidieron hacer un día más de clase en el último módulo para que algunos compañeros pudieran recuperar y así recibir el certificado.

que las asambleas requieren tiempo para exponer argumentos y deliberar. Por otro lado, que en las evaluaciones al tratar el tema logístico se aprovechaba para agradecer a la educanda o educando que había ejercido de anfitrión en el lugar, debido a que fuera en su finca o en algún lugar de la comunidad, exige un tiempo y esfuerzo de preparación considerable y el resto de compañeras lo valoraban.

La última asamblea es de la escuela fue la más destacable, pues se trataba de la evaluación de todo el proceso para que surgieran ideas sobre cómo mejorar y para que las propias personas participantes se involucraran en construir esas soluciones. La evaluación consistió en cuatro puntos: 1) Una autocrítica individual y colectiva 2) Una crítica a la estructura de la escuela, la logística, la metodología y los contenidos. Finalizando con la pregunta ¿Qué se debe mejorar para las próximas escuelas y cómo? 3) Identificar las principales dificultades de los campesinos (la masa) y de la organización (FECAOL-MNC) 4) ¿Qué hacer?

No vamos a analizar todas las reflexiones de esta asamblea. Por lo general como las propuestas que se dieron en cada Núcleo de Base eran bastante generales y ambiguas, luego hizo falta que la CPP orientara la discusión para concluir con propuestas concretas e involucrarles. Porque la Asamblea del último módulo más que un espacio de cierre es un espacio de apertura, pasan a ser parte de la FECAOL y el reto consiste en que se apropien de la organización como se apropiaron de la escuela. Por eso la CPP en el debate cambió la pregunta final, que ya no es ¿qué hacer? Sino que sería más correcto ¿qué hacemos? Porque la democracia exige una responsabilidad compartida y muchas personas militantes están acostumbradas a delegar. El objetivo es que las personas además de tener capacidad de decisión y de propuesta, se impliquen en su ejecución. Por eso se acordó realizar una minga para mejorar la sede y también se planificaron talleres para invitar a las organizaciones de las diferentes provincias y comenzar el proceso de selección de las siguientes escuelas provinciales.

Luego profundizaremos en las implicaciones de esta estructura organizativa de las escuelas, pero se pueden anticipar algunas consideraciones. Hay educandos que al comprobar personalmente las potencialidades de este modelo de organicidad lo intentan replicar en sus organizaciones. También se observaron cambios a nivel subjetivo, pues a medida que aumentaba el clima de confianza y compañerismo las personas menos activas fueron participando más y las que monopolizaban la palabra autocontrolándose. Y otro aspecto interesante fue que se percibió cómo mejoraban el ejercicio de análisis de la realidad y del cuestionamiento de la autoridad y las estructuras dadas.

“Claro obviamente eso mella en la necesidad de formar a sujetos, de tener una experiencia concreta de organización distinta a la que tienen las organizaciones en general. Entonces eso sí obviamente que es bien importante que claro los compañeros se encontraban en la contradicción de estar viviendo un proceso de carácter democrático. O sea con otros principios totalmente diferentes a la clásica caudillista de todas las organizaciones en este país. Entonces claro empiezan a cuestionar.” (E-1)

5.2.3.5 Disciplina consciente

Para que esta estructura orgánica funcione se fomenta una disciplina consciente. Este concepto viene trabajándose históricamente en las organizaciones que buscan una transformación social. Parte de la lógica gramsciana de elevar los niveles de conciencia, en este caso a través de la voluntad de respetar los acuerdos colectivos. Entonces la disciplina no se entiende como una aceptación pasiva de órdenes provenientes de una autoridad ni de unas reglas impuestas. No olvidemos que los acuerdos de convivencia, que establecen las pautas de comportamiento necesarias para mantener unas relaciones sociales respetuosas y un buen funcionamiento de la escuela; no vienen dados de manera cerrada y autoritaria. Son las personas educandas las que los construyen, pues en la socialización de la propuesta de la CPP se examinan todos los puntos y hay posibilidad de adaptarlos a lo que considere el grupo. Porque el objetivo es que sean verdaderamente acuerdos porque cuando nos convertimos en sujetos, capaces de darnos nuestra propia ley, es cuando hablamos de disciplina consciente. Porque esto supone que acatamos las reglas desde una comprensión clara y consciente de los fines.

Esto es muy diferente a aceptar las decisiones por miedo a un castigo, sino que es la persona la que libremente debería respetar lo establecido colectivamente. No obstante, la disciplina consciente exige constancia. La escuela está para ayudar a la persona educanda a ejercitarla, esperando dejar huella para que en el futuro la persona militante la aplique en su praxis cotidiana. Pero durante la escuela son la CPP y la Comisión de Disciplina quienes se encargan de corregir a los educandos en caso de incumplimiento, llegando a llevar a la asamblea los casos más conflictivos. Porque de igual manera que fue una construcción colectiva, es ante la colectividad ante quien deben responder por sus actos, no como humillación ni culpabilización, sino como forma de evidenciar los errores para poder corregirlos. De esta manera, la disciplina consciente no atañe solo al individuo, sino que es un proceso colectivo en el que es fundamental la crítica y autocrítica. Sin estos principios, no se lograría que los educandos se apropiaran de la estructura orgánica y la escuela no funcionaría como lo hace. Por ejemplo, se respeta a los compañeros y compañeras porque se cree que es lo que se debe hacer, no porque toque cumplir.

5.2.4 Tiempos educativos

Las Escuelas Provinciales de Agroecología siguen una misma agenda general en todos los módulos, aunque los horarios y actividades son flexibles, pues dependen del lugar y de la planificación prevista por el educador y la CPP. Todos los tiempos tienen su sentido pedagógico y se concatenan para que todas las actividades ofrezcan una oportunidad de aprendizaje.

El primer momento es la llegada del viernes. Aunque la persona anfitriona suele procurar que el lugar esté adecuado, este día está reservado un tiempo de trabajo

militante o minga⁶³ por parte de las personas coordinadoras y educandas, para que el espacio disponga de todo lo requerido para convivir todo el fin de semana. Durante el viernes no suelen planificarse clases o prácticas, sino que se aprovecha para realizar reuniones por Núcleos de Base y aclarar cuestiones organizativas como la alimentación, la realización de la mística, sus tareas como Comisión, etc. A veces el primer día se aprovecha para hacer una introducción a la temática con actividades de entretenimiento como una película, o con lecturas colectivas de textos. Como la gente llega cansada del viaje se trata de respetar una hora de descanso temprana para poder madrugar al día siguiente.

El sábado es el día más intenso, se suele iniciar temprano, una vez el Núcleo de Base correspondiente tiene preparado el desayuno. Todos los módulos se inician con el Himno a la Internacional, como forma de valorizar las luchas de los pueblos y fortalecer el sentido internacionalista de clase. Cuando se realizan módulos en la sede el himno va acompañado del acto simbólico de izar la bandera de la FECAOL. Después se cantan consignas más centradas en la lucha campesina como “Soberanía alimentaria, por la comida y la reforma agraria” y “el machete es la herramienta, que genera producción y alimenta nuestra vida para la revolución”. También se suelen repasar las consignas de cada grupo. Estos tiempos son fundamentales en el proceso, los símbolos y cantos ayudan a despejar el día con ánimo. Son momentos de desahogarse por las opresiones que sufren mediante el grito conjunto, de crear unión al compartir una sola voz y un mismo mensaje con los compañeros. Para lograr cambios en el *habitus*⁶⁴ no solo se han de trabajar los aspectos racionales de la conciencia, sino también los emocionales, pues somos al fin y al cabo seres sentipensantes.



⁶³ La *mink'a* en quechua significa etimológicamente solicitar ayuda prometiendo algo; es una tradición precolombina de trabajo comunitario con fines de utilidad social basada en la reciprocidad. Actualmente se sigue empleando el término tanto para referir a las reuniones de amistades, familiares o vecindad para hacer algún trabajo gratuito en común, como pueden ser trabajos agrícolas, de construcción, limpieza, etc. Normalmente tras el trabajo se comparte comida, que suele estar a cargo del beneficiario en caso de que lo haya.

⁶⁴ El *habitus* es un concepto introducido por Bourdieu que se refiere al sistema de principios generadores de prácticas, apreciaciones y percepciones, que se incorpora a lo largo de la vida a través de esos esquemas generadores, por lo cual se trata de estructuras estructurantes (Icart y Morell Blanch, 1998:203)

Para ello es clave el papel de la mística⁶⁵. Todos los módulos se realiza por la mañana una mística a cargo de un Núcleo de Base. En esta mística han de proponer el nombre de la promoción, buscando una opción que les identifique y que sirva para despertar la memoria colectiva. El objetivo es valorizar la identidad campesina y cultural; y también recordar de una manera colectiva y vivencial el legado de lucha, contra el histórico olvido e invisibilización de los hitos y referentes políticos que nos precedieron.

Al principio causa confusión, pero luego pasa a ser una parte importante de la formación, pues es el momento en el que pueden trabajar la concientización mediante otros lenguajes y códigos más creativos y artísticos (Casado, 2018:284). Como decía Mariátegui “la revolución será para los pobres no sólo la conquista del pan, sino también la conquista de la belleza, del arte, del pensamiento y de todas las complacencias del espíritu” (Citado en Ouviaña, 2017).

“La mística dicen los del MST es la que te permite caminar. Porque creemos de que, personalmente yo creo que nuestros compañeros siempre necesitan llenar una parte espiritual, una parte sentimental dentro del proceso, de apropiación del proceso, y eso no te lo da las clases teóricas ni nada de eso, sino te la da sentirte parte de un grupo. Sentirte representado por un grupo. (...) La mística te da identidad, en este caso identidad campesina, identidad de clase, identidad revolucionaria.” (E-3)

Estas místicas suelen consistir en representaciones teatrales que tratan de captar la propuesta desde los conceptos hacia lo visual y corporal. Analizando las que se realizaron en ambas escuelas podemos extraer una conclusión, la importancia de que la CPP acompañe a los núcleos para que comprendan la utilidad pedagógica de las místicas. En la Escuela del Sur, que eran un grupo con mucho empeño en que la organicidad fluyera en la escuela, los núcleos buscaron referentes históricos de lucha de sus territorios. Las propuestas fueron Tránsito Amaguaña, Nahúm Briones, Matilde Hidalgo y Fernando Daquilema. En cambio, en la Escuela del Norte, donde la dinámica es más relajada, las propuestas fueron más improvisadas, como admitieron los propios educandos. Los nombres sugeridos fueron el retorno de los Amautas, Tierra Fértil, Campesinos en Acción y Campesinos buscan Tierra. De manera que quizás estos espacios pedagógicos no fueron del todo aprovechados, pues dependen en parte de la conducción de la CPP. Porque si la Comisión de Mística tampoco tiene claro su rol difícilmente puede ayudar al resto de grupos.

A continuación se inician las clases, cuyos contenidos y metodología ya han sido analizados. No obstante, la mística no es equivalente a un teatro ni a un único momento

⁶⁵ “La mística posee dos fuerzas: la subjetiva y la objetiva. *La fuerza subjetiva* de la mística sería esa fuerza invisible que empuja a las y los militantes a permanecer en la lucha, un sentimiento muy fuerte que une al individuo a un colectivo con el que comparte objetivos comunes. Ese sentimiento de pasión hecho mística se fundamenta y sustenta en los principios, valores y en la ética revolucionaria. *La fuerza objetiva* de la mística sería una forma de materialización de ese sentimiento (generalmente simbólica) a través de elementos acumulados en la memoria histórica colectiva, como expresión de la cultura, del arte y de los principios y valores que alimentan el proyecto político de cada movimiento popular” (Bogo citado en Casado, 2018:258).

formativo, sino que se debe mantener a lo largo de todo el día. Por eso es importante que en el momento en el que los educandos puedan estar cansados o desmotivados, se hagan dinámicas de animación o se lancen consignas para levantar el ánimo y fomentar la concentración. Además estos tiempos intercalados refuerzan la cohesión grupal, canalizando la alegría y el entretenimiento hacia la formación humana integral.

Aunque en algún módulo antes de la clase se realizaron actividades con la comunidad, que son oportunidades de involucrarse con los lugares donde se desarrolla la Escuela y a la vez de incluir una formación que no puede transmitir el educador al ser una actividad práctica. Por ejemplo en Vilcabamba antes de la clase se visitó el mercado agroecológico, donde algunos compañeros venden sus productos y participan activamente. Otro caso fue el de Pavón, donde se desarrolló un taller de huertos urbanos. Y en Olmedo se participó en una actividad política de un miembro de la FECAOL que pasó la Escuela Regional y que ahora ostenta un cargo público.

Los tiempos de descanso también son claves. En los espacios de sociabilidad como las comidas y los momentos de ocio y deporte, se tejen también las relaciones sociales. A medida que el grupo va cogiendo confianza y camaradería es más fácil construir organicidad y facilita el trabajo militante. Por eso es importante dejar espacios para entablar amistad, porque sirve de cemento relacional para que emerjan solidaridades entre las personas (Romo, 2010:28). Además, el tiempo de ejercicio físico, como el fútbol o el senderismo no es solo una herramienta de interacción social y de trabajo en equipo, sirve para liberar estrés y para cuidar la salud de los participantes, fomentando un estilo de vida saludable en el que no solo se ejercite la mente sino también el cuerpo.

El tiempo de trabajo militante ya ha sido descrito en las atribuciones de los Núcleos de Base, y se desarrolla sobre todo en las comidas y en la limpieza general del último día. Este trabajo reproductivo genera relaciones sociales de cooperación fundamentadas en la distribución equitativa de las tareas y los aspectos más básicos de la convivencia, que es a la vez un reto y una oportunidad para reflexionar sobre conflictos de la vida cotidiana y para tratar de superarlos. Desde el enfoque de género el trabajo militante ayuda a una formación integral donde no solo se valore el trabajo productivo sino también los cuidados. Tanto los hombres como las mujeres han de cocinar y limpiar por igual. En la escuela se visibiliza la importancia del trabajo reproductivo y se intenta romper la división sexual del trabajo, ayudando a construir nuevos *habitus* más igualitarios.

Los sábados al finalizar las clases y el tiempo de ocio, se reservan momentos de reflexión sobre el proceso. Son las reuniones de Núcleos de Base y Coordinación Político-Pedagógica, que luego se encuentran en la reunión de Coordinación General, que también han sido analizados.

Por último, el sábado está planificado para concluir con la Noche Cultural. Igual que la mística este es un tiempo de formación más creativo, con un fuerte componente lúdico. Depende del territorio donde se desarrolla y de las habilidades artísticas de los integrantes. Por ejemplo, los grupos a veces se organizaban para preparar canciones, se

contaban cachos, se lanzaban versos y coplas, se compartía poesía o se contaban historias de sus territorios. Esto se dio sobre todo en la escuela del norte, donde además de fortalecer el sentimiento de grupo se ponía énfasis en la identidad montubia, de carácter alegre y sociable. En la del sur no funcionó tanto, pues no acababa de quedar claro si la organización de la Noche Cultural correspondía a la CPP a la Comisión de Mística o si debía ser una iniciativa de las personas educandas. No obstante, la Noche Cultural contiene un gran potencial que debería reconsiderarse en las siguientes promociones, pues la música y otras expresiones culturales además de reavivar la llama identitaria pueden servir de denuncia política. Por ejemplo las canciones revolucionarias pueden complementar los contenidos políticos haciendo que el mensaje llegue a través de la sensibilidad. Esto se vio en la escuela del norte donde compusieron una canción tras elegir el nombre de su promoción y cuya letra reflejaba lo aprendido durante el proceso.

El domingo iniciaba de la misma manera, con el himno y las consignas, además de la mística si le tocaba a algún grupo. Era el día reservado para las prácticas agroecológicas, que complementaban el contenido más teórico de las clases del sábado. Porque además de comprender la importancia política de la agroecología, a fin de cuentas las campesinas y campesinos necesitan resolver las necesidades específicas y siempre manifestaban su interés en aprender técnicas concretas.

Para finalizar, aunque el tiempo en comunidad está recogido en la propuesta metodológica de la escuela, no lo vamos a incluir en el análisis porque no hay una alternancia como la que se da en los IALAs, en la ELAA o en la ENA, ya que las Escuelas Provinciales carecen de mecanismos de seguimiento del trabajo en este tiempo en comunidad.

5.2.5 Selección del nombre de la promoción

Un tiempo que merece una sección aparte es la metodología que se emplea para escoger el nombre de la promoción, que es una réplica de lo aprendido en la ENFF. Además de fomentar la búsqueda de un nombre apropiado para preparar la mística, esta metodología tiene una intencionalidad política muy concreta. Se trata de una práctica en la que se ha de ejercitar la toma de decisiones colectiva de manera democrática, concretamente a través del consenso.

Antes de comenzar la CPP les explica la importancia del ejercicio. Porque normalmente las organizaciones funcionan a través del voto y no se toman el tiempo necesario para deliberar. Y mencionan que en ocasiones puede que la minoría tenga una opinión más acertada, pero en la votación ganaría la mayoría y la organización tomaría el camino equivocado, incluso decidiendo en asamblea.

El primer paso consistió en que cada núcleo debatía internamente qué nombre escogía de todos los presentados, que podía ser su propuesta o la de otro grupo. Después presentaron argumentos justificando su elección. Y una vez exhibidas todas las propuestas seleccionadas en vez de votar tuvieron que dialogar hasta llegar a un

acuerdo. En ambas escuelas hizo falta volver a reunirse por núcleos hasta que todos estuvieran de acuerdo con la elección. En la escuela del sur no fue tan costoso, pues todos los grupos habían apoyado el nombre de Matilde Hidalgo excepto uno, que decidió ceder a pesar de seguir considerando más adecuada su propuesta. No hubo conflictos sino que fue una muestra de que supieron aceptar la opinión de la mayoría y sumarse a la propuesta por el bien del grupo. En la escuela del norte fue más complejo porque no se habían tomado tan seriamente la elección de los nombres entonces no les convencían. Como al final del proceso eran pocos y se redujeron los núcleos de base a dos cada grupo lanzó una nueva propuesta. Este proceso fue más complejo y tuvieron que reunirse varias veces y debatir en asamblea hasta que optaron por combinar en el nombre las dos propuestas de los grupos, que eran Semilla ecuatoriana en Tierra Fértil y Rebeldía Machetera. Porque cada palabra tiene unas connotaciones con las que puede estar o no de acuerdo la persona, y hasta ese nivel de detalle, palabra por palabra es lo que se debatió. En esta escuela fue importante el papel de la CPP como facilitadores, pues no todos quedaron contentos con el nombre seleccionado, que finalmente fue ¡Rebeldía! Machete y semilla en tierra fértil. Esto sirvió para reflexionar sobre la toma de decisiones, porque en las organizaciones a veces se toman decisiones que no nos convencen y entonces no participamos, pero dicen que se ha de saber aceptar la derrota y apoyar la organización aunque no coincidamos siempre en todo.

Esta apuesta por el método de decisión por consenso pone a prueba la cultura política adquirida en favor de una práctica más democrática, que es lo que se ha tratado de transmitir durante la escuela. Aunque no se plantee como una evaluación, sí sirve para examinar el grado de madurez del grupo y si ha logrado interiorizar esta subjetividad. Entonces, lo que a simple vista parece un ejercicio sencillo se convierte en una práctica muy completa a nivel pedagógico. Porque se trata de llegar a acuerdos, de respetar la palabra ajena, escuchar los argumentos y pensar los propios, de saber ceder, proponer en vez de imponer, convencer en vez de vencer, y en última instancia de buscar la unidad a partir de la diversidad de opiniones.

Y una vez se elige el nombre no culmina ahí. El proceso se complementa con la elección de todos los detalles identitarios, por lo que no solo han de llegar a consensos en este nivel, sino también sobre las cuestiones artísticas, estéticas y culturales. Por este motivo, tras la elección del nombre se dividieron en grupos de identidad (diseño de la camiseta, banderas, consignas, canciones...) y de cultura (preparación de la noche cultural del último módulo); y en la última asamblea presentaron las propuestas. En ambas escuelas lo que más costó fue la decisión de la camiseta, del formato, los colores, la información, los dibujos; pues cada detalle tenía su sentido y querían que el diseño final representara a todas y todos.

5.2.6 Proceso de selección

Aunque no pude observar el proceso de selección de las escuelas analizadas, tuve la oportunidad de acompañar el de la siguiente promoción, lo que me permitió contrastar la información recibida sobre la metodología. Todos coinciden en que una

buena selección garantiza que más personas de las que empiezan culminen el proceso de la escuela.

“ese proceso de selección de una te garantiza menos bajas. Porque no solamente es selección, es un proceso de entendimiento de lo que va a pasar, aquí y afuera, que entiendan qué significa estar en una escuela de agroecología. Y cuando te seleccionan es una cosa importante porque te selecciona la organización. Para fuera te seleccionamos nosotros, pero para la escuela interna nuestra te selecciona tu organización entonces eso es importantísimo” (E-4)

Entonces al convocar a las organizaciones se presenta el trabajo de la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino y dejan claro desde el inicio que se trata de un proceso diferente. Se explican las características generales de la escuela (itinerancia, autogestión económica, contenidos generales...) y se establecen los requisitos para la selección. Un requisito es que tienen que pertenecer a alguna organización, pues el fin es el fortalecimiento organizativo y que repliquen, por eso no se aceptan personas aisladas. Cabe señalar que son flexibles respecto al tipo de organización, puede ser organización campesina, pero también asociaciones estudiantiles, comunas, etc. Pero además de pertenecer a una organización la persona ha de ser delegada en asamblea. Esto se debe a que en muchas organizaciones opera una lógica personalista y vertical donde solo decide el presidente. Por eso desde la FECAOL les piden que deleguen democráticamente y con criterio, porque a veces el propio presidente quiere asistir y al tratarse de una persona ocupada no puede cumplir la asistencia y aprovechar el proceso de la escuela, o delegan a sus hijos e hijas que no tienen un verdadero interés. El hecho de delegar públicamente en asamblea dicen que supone un compromiso, que ha de fomentar la réplica porque las personas de la organización saben quién está participando en la escuela y pueden presionar para que se socialice la información compartida. No obstante, aunque no hay mecanismos para dar seguimiento, como se analizará más adelante.

Y por último, también existe un requisito de género. Cada organización tiene un cupo para máximo dos personas, en caso de que envíen dos han de ser obligatoriamente mujer y hombre. Esto se debe a que la FECAOL está intentando adoptar un enfoque feminista y a que en las escuelas se incorporan pocas mujeres. Esto es una espiral porque al haber pocas mujeres en el proceso de la escuela pocas pueden llegar a espacios de poder en la organización. Por eso en las convocatorias se anima a que deleguen mujeres. Y también se fomenta la participación de jóvenes, para garantizar un mayor relevo generacional, aunque no hay mecanismos formales para esto.

5.2.7 Financiación

Todas las Escuelas de Formación Agroecológica han funcionado mediante el autofinanciamiento. Tanto las personas educadoras, como las coordinadoras y educandas han de cubrir el transporte y la alimentación. Esto también tiene una dimensión pedagógica, ya que las participantes aprenden a autogestionarse y genera un

mayor compromiso con el proceso. El hecho de estar invirtiendo tiempo y dinero en formarse genera una mayor responsabilidad y es parte de la formación como militante.

“Entonces cuando uno viene a la escuela dice "ah chutica tengo que poner interés porque tengo que poner de mis recursos, pagar mi comidita, pagar mi pasaje". Por eso, eso hace que sea un poco responsable, que tenga un poco de interés. Porque toda institución daba cursos, seminarios, y tras de eso tenía refrigerio y tenga su certificado, su título... a veces no iba ya por el título sino por comer.” (E-13)

En general, los educandos no critican esta autoorganización, sino que acampar, cocinar y adaptarse a los lugares se convierte en una experiencia formativa que potencia la convivencia y ayuda crear sentimiento de grupo.





No obstante, a veces el tema de los recursos puede ser un factor limitante, por lo que se han de buscar soluciones para resolver las cuestiones más primarias para que el proceso se sostenga, como es la logística y la alimentación. Aquí se despliegan diferentes formas de solidaridad que permiten cubrir ciertas trabas. Por ejemplo, a veces las organizaciones que delegan a los miembros les dan apoyo económico para que puedan asistir, lo que refuerza el compromiso. Otras veces si una persona va muy justa aporta directamente con alimentos o se le perdona el pago. Y también juega un papel muy importante la comunidad donde se desarrolla el módulo, que a veces además de prestar

el lugar para acampar y realizar las clases, colabora con apoyo logístico (utensilios de cocina, material para hacer las clases prácticas, etc.).

La cuestión de la financiación suele ser uno de los retos de este tipo de procesos. Sin embargo, los miembros de la FECAOL destacan las ventajas de la autogestión. Primeramente, es la manera de mantener la autonomía del proceso, pues depender del dinero de una ONG o del Estado genera una lógica de dependencia que suele obstaculizar la construcción de poder popular. También garantiza la sostenibilidad del proceso, porque en algunos proyectos en el momento en que se deja de recibir fondos se paraliza, pero en un proceso de transformación social esto no se puede permitir. Así que si en algún momento reciben dinero externo, una de las líneas de la organización es que solo se dedicará a materiales o a cosas que no hagan peligrar el proceso.

“Entonces si queríamos sacar la escuela teníamos que sacarlo sin dinero (...) Desde un inicio se habló porque ya se conoce la dinámica más que todo oenegesista, asistencialista de los procesos. Entonces además ya era en la época de Correa, que mal acostumbraron a la dirigencia a que si querías llevarlo a una actividad o a una charla o a una marcha tenían que cubrirle pasaje, comida, su día de trabajo... tenías que cubrirle todo para que el dirigente se moviera. Antes eso no pasaba... Entonces estábamos en esa dinámica. Entonces de una en los primeros debates salió que si es que había financiamiento de alguna ONG o lo que sea tenía que ir para cosas que no hagan asistencialista el proceso. Entonces se decidió que nunca se iba a pagar ni pasajes ni el tema de alimentación. Que podíamos nosotros hacer un aporte como organización, nuestros compañeros ponen cosas, pero que más que todo alimentación y transporte, y dormida, tenía que ser autónomo.” (E-3)

De esta manera, el planteamiento que aplican a la escuela es parecido al que mantienen para la organización. A diferencia de otras asociaciones no funcionan con sistema de cuotas sino que los militantes aportan con el dinero de su movilización y el tiempo invertido en las actividades. También intentan autofinanciarse por otros medios como la venta de insumos orgánicos, la realización de eventos, etc. Aunque algunos de los miembros de la organización considera que la escasez de recursos es uno de los limitantes de la FECAOL.

5.2.8 Perfil de las personas educandas

Si bien en el proceso de selección se intenta lograr una diversidad, esto no siempre se cumple. En la última escuela se proporcionó una encuesta para tener registradas las características de aquellas personas que finalizaron la Escuela Provincial de Agroecología, que fueron 31 en total. De la escuela del norte acabaron 12 de unas 20 personas aproximadamente. Y de la escuela del sur unas 18 de casi 30.

- **Género:** 6 mujeres y 25 hombres
- **Provincias:** 6 de Guayas, 6 de Manabí, 9 de El oro, 7 de Loja, 1 de Zamora y 1 de Azuay

- **Edad:** La edad media fue de 36 años aproximadamente. Había 8 personas de 25 años o menos participaron, 15 personas de 50 años o menos y 8 personas mayores de 50
- **Nivel educativo:** 10 personas con educación superior, 18 con educación media y 3 con básica
- **Profesión:** 13 campesinos/as, 5 estudiantes, 13 profesiones liberales
- **Tipo de producción:** 12 personas producen agroecológico, 8 están en transición y 5 producen convencional

Lo que más destaca es la desigual participación de las mujeres. Al igual que las anteriores promociones si pocas comenzaron el proceso, menos aún lo terminaron. Respecto a la edad dicen que ahora se están integrando más jóvenes, aunque el perfil sigue siendo de edad media. A veces sí se notaba en las intervenciones diferencias por el nivel de formación, pero esto no supone una diferencia de estatus entre los educandos, sino que se mantiene un trato igualitario. Igualmente, aunque no todas las personas trabajan directamente como campesinas, todas tenían relación con el campo; y tampoco se observaron desigualdades por la profesión. También resulta interesante el dato de que la gran mayoría ya producen agroecológico o están en transición.

El análisis de los perfiles nos ayuda a saber dónde debe fortalecerse el proceso de selección, en este caso sería seguir trabajando para aumentar la participación de mujeres y también de jóvenes; y promover una mayor inclusión del Oriente.

5.3 Papel de las Escuelas en la organización

En el siguiente capítulo vamos a tratar de responder al último objetivo de investigación, analizando el rol que cumplen los procesos formativos en la estrategia político-organizativa de la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino. Después de abordar la genealogía de las Escuelas de Formación Agroecológica, y de habernos internado en su funcionamiento concreto; podemos comprender de mejor manera qué bases establece la formación y su influencia tanto subjetiva como objetiva en la organización.

La FECAOL es una organización campesina cuyo horizonte es que Ecuador alcance una Soberanía Alimentaria, ello solo es posible con una transición agroecológica. Como se ha explicado en el marco teórico, para que esto suceda es necesario un cambio en los agroecosistemas, mediante un manejo sostenible; y una transformación del sistema alimentario, en favor de una comercialización directa y justa. Pero, ¿cómo lograr estos objetivos? Hace falta estrategia. Esto nos conduce a la dimensión sociopolítica de la Agroecología, que es la relativa a la articulación de redes y la transformación de las relaciones de poder en favor de un proyecto emancipatorio. Así pues, para avanzar hacia la Soberanía Alimentaria hacen falta nuevas estructuras de poder popular, para “la defensa y control autónomo de sus territorios, los recursos naturales, sistemas de producción y gestión del espacio rural, semillas, conocimientos y formas organizativas” (Sevilla, 2010). Esto es lo que se trata de construir desde las Escuelas.

En el momento en que en la FECAOL comprendieron las potencialidades de la formación, a partir de la primera escuela, apostaron por integrar la educación popular como uno de sus pilares, junto al Ecomercado y la producción de insumos orgánicos. No obstante, todos los miembros destacan que la escuela es el proyecto más importante, el que más impacto ha tenido en la organización y lo que les distingue de las demás organizaciones campesinas⁶⁶.

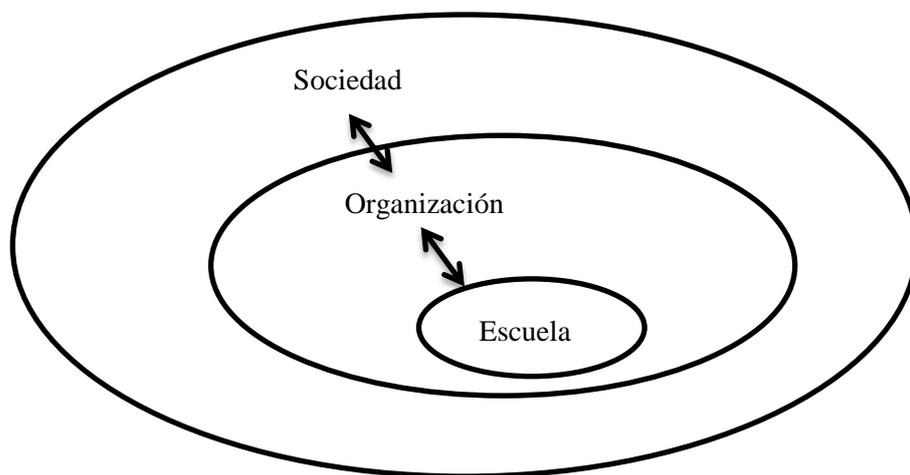
“sin la escuela esta organización no hubiese crecido nunca. De la forma como ha crecido. Nosotros tenemos un crecimiento sostenido que no es el mismo que el crecimiento de cualquier organización política en el país, campesina-política, como somos nosotros. Nuestro crecimiento se sostiene con el tiempo y es porque la escuela va creando conciencia, dirigentes, va haciendo sólida la base que sostenga los procesos. Muchos se van, otros regresan, otros se quedan, así es, así funciona no hay que estresarse por eso. Pero la escuela sostiene la organización” (E-4)

El proceso de las Escuelas de Formación Agroecológica ha sido similar al de una espiral. Primero consistió en cualificar los cuadros políticos existentes, por lo que la

⁶⁶ Aprovechamos para mencionar que la FECAOL no busca una incidencia directa en el ámbito educativo formal, sino más bien a través de la alianza con SOCLA Capítulo Ecuador y con la Federación Nacional de Educadores Populares.

dirigencia y la primera promoción conformaron un mismo sujeto. Con la Escuela Regional de Agroecología la organización pudo expandir su escala, abarcando casi toda la costa, pero con estructuras de base todavía débiles. Aun así, al involucrar a más militantes en la organización a través de la escuela, creció la escuela y creció la organización. Las Escuelas Provinciales continuaron esta tendencia, sumando militantes que fortalecieran las estructuras más locales, ya que después algunos se integraron también como coordinadores y educadores. Al expandirse este núcleo que es la escuela, la organización pudo apropiarse en mayor medida del proceso y conseguir una autonomía. De hecho, en la segunda promoción de las Escuelas Provinciales de Agroecología que acabamos de analizar; apenas hubo colaboración externa, sino que la Coordinación Político-pedagógica de ambas escuelas estaba conformada de miembros de la FECAOL y prácticamente en todos los módulos los educadores eran también militantes que ya habían pasado anteriores procesos de formación. Como una espiral que se retroalimenta, la escuela ha permitido que se amplíe y fortalezca la organización, pues abarcando más provincias pudieron incluir nuevas organizaciones y nuevas realidades territoriales. Como se observa en la imagen, el crecimiento de la escuela hace crecer la organización y tener una mayor incidencia en la sociedad.

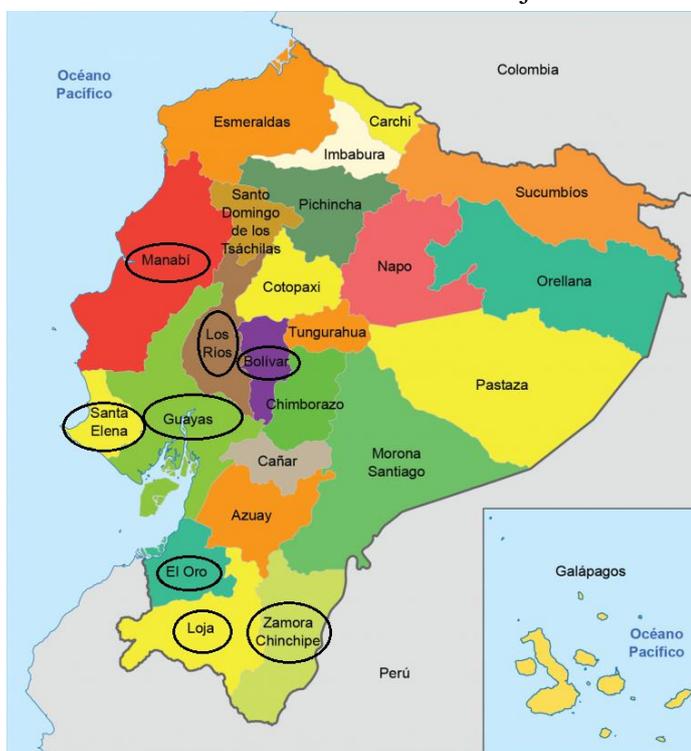
En términos sociológicos. La organización se encuentra en un nivel meso, pero el objetivo es una transformación del nivel macro. La escuela permite modificar el nivel micro, de manera objetiva, promoviendo una producción agroecológica; pero también subjetiva, inculcando una nueva cultura política más democrática y una valorización de la identidad campesina. Pero no debería quedarse ahí, en cambios individuales, sino que el objetivo es que se sumen en el nivel organizativo para presionar hacia el nivel macro-estructural.



Simplificando el análisis podemos afirmar que la escuela es lo que ha permitido a la organización crecer. Pero lo que más nos interesa es que esta suma es tanto cuantitativa (número de personas); como cualitativa (personas cualificadas). Esto significa que no solo se integran nuevos militantes, sino que además son personas que están en coherencia con la propuesta política y el método de trabajo de la organización. La escuela es como el corazón, que bombea la sangre para que la organización se mantenga en movimiento y la oxigena.

Este proceso de construcción de poder popular va justo al contrario del proceso de globalización hegemónica, caracterizada por una tendencia cada vez mayor a la exclusión social, que ha sido denominada fascismo social⁶⁷. Mientras que los movimientos sociales intentan ampliar el círculo de la emancipación, el proyecto neoliberal intenta ampliar el de la exclusión. Son dos proyectos antagónicos.

Entonces podemos apreciar la potencialidad de la escuela en cuestiones objetivas como la expansión territorial. En cinco años han pasado de tener solo una escuela en Guayas y presencia en algunas provincias de la Costa; a tener escuelas en 8 provincias en la tercera promoción de Escuelas Provinciales de Agroecología de 2018-19, que son las señaladas en el mapa. En la escuela del Norte: Guayas, Manabí, Santa Elena, Los Ríos y Bolívar. Y en la del Sur: El Oro, Loja y Zamora Chinchipe. Las escuelas sirven de momento de apertura de la FECAOL al campesinado y de punto de encuentro y alianza con otras organizaciones.



Y también se observa el éxito de las escuelas en que los educandos que se han convencido del proyecto de la FECAOL han pasado a involucrarse en sus actividades. Reiteramos que lo que más involucra a los nuevos integrantes es la Escuela, en especial la Escuela de Formadores, pues es lo que les permite seguir vinculados convirtiéndose en coordinadores y/o educadores. Aunque también hay otros antiguos educandos que no participan activamente pero que acuden a las actividades principales convocadas por la

⁶⁷ “Al contrario que aquél, el fascismo actual no es un régimen político, sino más bien, un régimen social, de una civilización. En lugar de sacrificar la democracia en favor de las demandas del capitalismo, se trivializa hasta tal punto que ya no es necesario, y ni siquiera conveniente, sacrificar la democracia para promover el capitalismo. Se trata de un fascismo plural producido por la sociedad más que por el Estado” (Sousa Santos, 2005:373). Entonces el fascismo social se trata de un régimen en el que las relaciones sociales y las experiencias vitales se desarrollan bajo relaciones de poder extremadamente desiguales.

organización. Como es la realización del Festival Campesino por la Soberanía Alimentaria que tiene lugar en octubre desde 2012. En el periodo de observación participante se pudo comprobar la presencia de antiguos y actuales educandos que acudieron a feriar en el Festival de 2017, que se efectuó en Puente Lucía, en la propia sede. Y también en el que aconteció en 2018 en el Palacio de Cristal, en el marco del VII Congreso Latinoamericano de Agroecología, en el que algunos de los miembros más activos estuvieron colaborando (en el campamento, en alimentación, apoyo logístico...) y en el que además pudieron participar como asistentes, como parte de su formación permanente. O también en otras acciones de movilización como el paro campesino que se realizó el 20 de diciembre de 2017 y otras acciones que se han hecho en Quito a favor de la demanda de inconstitucionalidad contra los transgénicos en alianza con otras organizaciones.

Respecto a los cambios subjetivos solo vamos a analizar el de aquellas personas que siguen vinculadas, pues al fin y al cabo es lo que más nos interesa para el análisis del papel de la escuela en el seno de la organización y es la información a la que se tuvo acceso en el trabajo de campo. Todos los miembros de la FECAOL que han pasado por la escuela la describen como un momento importante en su vida y en su militancia. En el apartado anterior hemos analizado cómo todos los elementos que constituyen la escuela (contenidos, metodologías, organicidad, místicas...) están pensados para que hagan mella en cada persona. La convivencia y la reflexión colectiva del proceso permiten una nueva forma de relacionarse, entendiendo que para transformar su situación deben aspirar a un bien común, no solo personal. Por eso cuando acaban la escuela dicen que han formado una familia.

“Además eso crea camaradería entre los educandos, porque todos duermen ahí mismo, porque todos tienen que compartir alimentos, tienen que compartir necesidades y compartir oficios. Entonces eso no te hace solo mi compañero, te hace mi camarada, te hace mi hermano.” (E-4)

Los dirigentes y militantes se refieren a este proceso en términos de crecimiento personal, pues el proceso les permite empoderarse y concientizarse, adquirir habilidades sociales, comunicativas, creativas, etc.

“Las escuelas tienen un trabajo puntual ahí, muy puntual. Fortalecerlo y empoderar a la gente de conocimiento. Porque es durísimo cuando tú no puedes sostenterte ante un político. Ante uno de estos que tienen plata y llegan a basurear al campesino. No pueden sostener un debate. Terminas agachándote y dándole la razón. (...) Eso es lo que queremos acá, fundamentar eso que ellos en cualquier parte se sientan seguros de poder fundamentar su propuesta. O su punto de vista o su aporte. Porque si no hay fundamento son manipulados. Entonces la escuela para eso es vital.” (E-5)

“Entonces como te digo hay muchas cosas, a mí me ha servido muchísimo. Como persona... gracias a dios hasta para poderme expresar. Yo nunca lo hacía. Yo cuando iba a la escuela a mí me daba vergüenza hasta para expresarme. (...) Pero bonito fue el grupo, que trataban de dar ánimo al compañero. Si no habló bien no

se le van a reír, está aprendiendo, ya va a salir. Entonces eso nos unió mucho para dar ánimos a compañeros que eran más cohibidos.” (E-9)

Cuando logran tomar conciencia de manera profunda y se integran en el proyecto de la organización supone un gran aporte para la organización. Y cabe señalar que en muchos miembros sí se percibe un cambio en el *habitus*, habiendo incorporado como disposiciones, más o menos permanentes, la disciplina consciente y la cultura política democrática; y la predisposición a seguir formándose para continuar mejorando. Por último, otro cambio subjetivo que destacan quienes pasan por la escuela es la valorización del trabajo manual y también reproductivo, lo que supone un potencial feminista nada desdeñable.

“Lo otro que me gustó es que ahí la forma que todos somos iguales ahí. Todos hacemos, no es que la mujer por ser mujer tiene que cocinar o lavar baños, no. Eso me pareció también algo muy novedoso. Que para mí me dio vergüenza cuando me tocaba a mí cocinar. Todo hombres ahí, era algo que me daba vergüenza. Pero ya fueron pasando los días y ya no. (...) después pasó el tiempo, como (un compañero) no tenía trabajo, la mujer tuvo que trabajar. Y después me decía un día "compa gracias a la FECAOL yo aprendí a cocinar. Mi mujer trabaja y yo cocino"”. (E-9)

Por todo lo mencionado, los procesos formativos han puesto la base para que la propia organización se modifique. Por un lado, reconsiderando su estructura organizativa. Y por otro lado, reflexionando sobre su estrategia y metodología. Como ya se ha comentado, la observación participante coincidió con un periodo de transición, cuyos cambios más importantes serían: 1) El paso de FECAOL a Movimiento Nacional Campesino. 2) Reconfiguración de la Escuela de Formadores para orientarla a la ejecución de la Metodología Campesinx a Campesinx. Estas iniciativas hacen más complejo el análisis porque en los discursos se entremezclaba lo que sucede en realidad con lo que se espera que ocurra, por eso fue tan importante la triangulación metodológica. Pero a la vez consideramos que estos cambios han enriquecido enormemente las respuestas a los objetivos de investigación.

5.3.1 De FECAOL a Movimiento Nacional Campesino

Gracias a las Escuelas Provinciales de Agroecología de los últimos años, la FECAOL ha dejado de anclarse territorialmente a la Costa. Los dirigentes justifican en este hecho la necesidad de pasar a constituirse como actor nacional, lo que tenía que plasmarse también en el nombre para que pudiera representar a todos los integrantes. De esta manera, el objetivo es lograr un escalamiento que permita la masificación de la agroecología, pues consideran que en el escenario nacional no hay ningún movimiento que esté apostando tan fuertemente por la Soberanía Alimentaria como estrategia política para el campesinado. Hay organizaciones campesinas nacionales, pero no han integrado la agroecología como un eje prioritario; y hay colectivos que defienden la agroecología pero no ponen el acento en el campesinado como el sujeto político del que ha de emerger el poder popular.

Asimismo, la transición no implica solo un cambio terminológico, sino que los conceptos nos revelan sentidos y aspiraciones más profundas. Si la palabra nacional nos muestra la voluntad de incidencia en todo el país; y el adjetivo campesino subraya la posición campesinista de la organización; el término movimiento alude a un nuevo tipo de actor. Movimiento es contrario a estar estático, a anquilosarse en dogmas. De manera que esta transición se ha planteado también como una oportunidad para repensar la organicidad.

“La escuela comienza a pensar en eso. O sea, mira ya cuando nos unimos al proceso emesetista (*MST*) y de la Vía Campesina ya entran otros conceptos organizativos. O sea en nuestro país es absurdo lo que estamos haciendo. Toda la dirigencia es vertical, tenemos presidente, todo el mundo lo entiende así. (...) Para nosotros es un reto. Entonces, primero que se entienda, y luego que se aplique. Pero la escuela ha ayudado mucho en eso, porque la escuela funciona con estructura horizontal. Al funcionar así entonces para toda la dirigencia es fácil montar la estructura así en tu organización. Es más, muchos han montado la estructura de la escuela en su organización. O lo han intentado, o han hecho una partecita. Pero, ¿por qué? Porque lo vieron mejor, es mucho mejor, no hay dirigentes tan visibles, no hay manipulación de la política de dirigentes. De ningún tipo, no solo en la política. No hay sobrecarga de trabajo en la dirigencia, cada cual se dedica a diferentes cosas, y las decisiones son más óptimas porque las tomas todos. Entonces todo eso hace que los dirigentes mismos vean que es un mejor proceso de trabajo organizativo y lo están aplicando. Ahora queremos ir a otro nivel que es transformar la estructura de la organización en ese tipo de estructura. Eso no es fácil” (E-4)

Por consiguiente, la experiencia práctica de las Escuelas y de otros movimientos internacionales aliados es lo que ha promovido la decisión de democratizar la estructura interna. Antes de comenzar a analizar este proceso, cabe señalar que en el momento en que se finalizó el trabajo de campo todavía no se había producido el cambio, por lo que solo se va a poder analizar la propuesta debatida en los espacios colectivos y de la información recogida cualitativamente. De este modo, aunque no se pueda examinar más que el inicio de la transición, era imprescindible incluirlo, ya que se trata de uno de los mayores impactos que ha tenido la inclusión de procesos formativos en el seno de la organización. Nunca sabremos si este cambio se hubiera producido sin las Escuelas, antes o después, en la FECAOL. Pero lo que es seguro es que no se hubiera dado de la misma manera.

La dirigencia identifica una serie de potencialidades que hacen que merezca la pena hacer el experimento. Pero para comprender las ventajas hay que conocer primero cuál es el punto de partida con el que se compara. La mayor parte de organizaciones del país, sean campesinas, indígenas, sindicales o partidarias, tienen una estructura vertical. La FECAOL no es una excepción, desde su nacimiento siempre se ha configurado en torno al Presidente.

Como ya se ha mencionado, en el contexto ecuatoriano las organizaciones sufrieron una desarticulación y desmovilización durante el periodo correísta. Los miembros de la

FECAOL se muestran muy críticos con las dinámicas de algunos dirigentes que han sido cooptados por el Gobierno a cambio de puestos políticos o de kits agrícolas, lo que genera una situación de dependencia y subordinación. También han mencionado reiteradamente que el personalismo amenaza la construcción de un proceso colectivo sostenido en el tiempo.

“Pues nomás tienen presidente, vicepresidente, secretario, tesorero. Y solo ellos los dejan como que ellos son los dueños. Ese es un descuido. Una forma que también los que están en la cabeza tampoco les conviene que la organización esté bien organizada para que no le estén siguiendo los pasos. Entonces es por eso. No les conviene. Pero entonces la organización, el grupo tiene que empoderarse. Tienen que estar todos involucrados. Todos... un grupo debe tener como la escuela de FECAOL, debe tener una responsabilidad, el otro grupo otra responsabilidad. Todos tener una responsabilidad, una actividad y estar trabajando, para que se sientan empoderados. Como la estructura que tiene la escuela, que es muy importante.” (E-9)

Este testimonio se refiere también a las prácticas corruptas y clientelares que a veces tienen lugar en algunas organizaciones. Como advertía Claudia Korol (2007: 232) “las urgencias de la sobrevivencia generan formas de militancia basadas en el pragmatismo y el cortoplacismo, que nos parte de la manera efímera de constitución y articulación sucesiva de los agrupamientos de hombres y mujeres agredidos, que no alcanzan a volverse sujetos políticos en la vivencia cotidiana de la inmediatez”. Pero en ocasiones no solo se generan estos problemas, sino que va más allá y se desarrollan prácticas utilitarias, en las que la organización es utilizada para fines personales o familiares, llegando incluso a transferirse como si de una herencia familiar se tratara. Estas prácticas, a veces camufladas de un discurso revolucionario, no hacen sino reproducir los valores capitalistas de mercantilización de la vida y predominio de los beneficios personales frente a los colectivos. Por eso, no podemos caer en una mirada ingenua ni idealizar las luchas olvidando que las personas que conforman las organizaciones han sido socializadas en el capitalismo patriarcal y colonial. Combatir el sistema sin analizar las creencias y prácticas encarnadas que de él se derivan es un obstáculo para la liberación, refuerza el triunfo de la razón instrumental y desacredita la potencialidad de la praxis, pues en la incoherencia del discurso con la práctica muchas organizaciones se revelan como funcionales al sistema.

No es la finalidad de este trabajo hacer un análisis comparativo de las prácticas organizativas de los movimientos sociales de Ecuador, pero a partir de lo recorrido, observado y conversado sí era necesario identificar ciertas pautas e inercias, para comprender del contexto del que parte la transición al Movimiento Nacional Campesino. Por consiguiente, romper con estas lógicas perniciosas no es solo cuestión de voluntad, es una cuestión estructural. Sin espacios orgánicos que permitan ir transformando estas prácticas contaminadas de capitalismo y autoritarismo, difícilmente se podrán superar solo con la “toma de conciencia”.

“eso no te garantiza que haya unas decisiones unilaterales. Lo único que te va a garantizar es la estructura horizontal, ahí se jodieron todo el mundo. Ya, eso no lo vas a resolver por la conciencia de las personas, no existe una conciencia así bruta de las personas, lo único que existe son sistemas que no permiten que la gente sea inconsciente. Y lo que hay que crear es el sistema en la organización que no permita la inconsciencia, que permita que haya consciencia de las cosas que estamos decidiendo en conjunto.” (E-4)

Por este motivo, las ventajas de una democratización y una descentralización organizativa⁶⁸ se evidenciaron con el proceso de la escuela. El hecho de que en el interior de la organización se hiciera un ejercicio de praxis democrática evidenció las contradicciones internas y asentó las condiciones para una búsqueda de coherencia. En el caso estudiado, los procesos de formación estaban más avanzados política y organizativamente que la propia organización. Entonces sirvió como un experimento de lo que ahora se espera aplicar. Aunque no se puede describir la nueva estructura organizativa, pues todavía está en construcción. Sí se señalaron ciertas características generales en las asambleas de la organización, que son similares a las del MST; como es la conformación de una Dirección Colectiva y Sectores de Trabajo, y una descentralización territorial. De este modo, todas las instancias orgánicas de coordinación se han imaginado colectivas, de manera que las decisiones sean tomadas democráticamente y preferentemente por consenso. Además de una mayor claridad organizativa, los diferentes procesos de formación han cualificado a los cuadros para dotar de mayor contenido al horizonte programático. El objetivo general sigue siendo el mismo, solo que ahora dispondría de mayor solidez conceptual. Como Movimiento Nacional Campesino optan por orientarse según los principios políticos-ideológicos de Soberanía Alimentaria, Reforma Agraria, Agroecología, Poder Popular y Justicia social. Y se añadieron como ejes transversales a incluir en todos los espacios organizativos: el feminismo, la equidad intergeneracional, y la mística y reivindicación cultural de las raíces ancestrales.

Asimismo, además de lo explicado la dirigencia identificó otras virtudes para hacer la transición. Primeramente, la distribución de responsabilidades y tareas, que sirve tanto para integrar a más militantes como para evitar caudillismos.

“Porque ahí no es solo uno que va a estar ahí, ahí, ahí, uno que se encarga, que se rellenan de todo y si algo falla a ese, él tiene la culpa. Más que todo es ese el problema, parece que el presidente siempre tiene la culpa. En ese sentido si se cambia así, ahí no tienen a quien reclamar, si todos son líderes. Esa es la cuestión. Pero sí va a haber muchas diferencias igual, en sentido de igual dar la palabra, en ponerse de acuerdo todos. (...) Esos son simples retos, porque hay muchas formas de hacer democracia en un conjunto de personas y que todos lideren.” (E-8)

⁶⁸ La descentralización es fundamental si se quiere avanzar en la extensión territorial. Cabe resaltar que en Guayas la FECAOL no tiene tanta fortaleza, a pesar de ser donde militan los dirigentes fundadores y donde está la sede principal, por lo que tampoco tenía tanto sentido mantener un centralismo. Además, solo la descentralización permite captar las demandas concretas de cada territorio y promover un trabajo de base enraizado, que es lo que la agroecología requiere.

Otro de los motivos es la propia seguridad e integridad física de los miembros. Tal y como avanza el neoliberalismo y el fascismo a nivel global, consideran que si consiguen disputarse poder con las grandes empresas con el avance de la agroecología pueden surgir conflictos, y quieren estar prevenidos.

“Por eso también hicimos este cambio. Porque mire si hay movimiento de los que han estado en la cabeza, si aparece uno o dos siempre lo han matado. Entonces ya como movimiento van a aparecer varias figuras. (...) Entonces ¿a quién es que cogen? Si cogen a uno están los demás. Entonces eso también es para proteger a los compañeros. (...) Porque los altos poderes económicos digamos así como esto... como Syngenta, como los fármacos, todos estos que venden químicos y todo esto que son grandes, los grandes. Estos no se van a quedar quietitos, porque no les conviene que el campesino esté unido, que el campesino esté fuerte. Porque entonces ellos no nos van a poder manipular. Ellos presionan al gobierno para que el gobierno se mantengan con los precios bajos y nosotros no podamos tener una buena producción, una condición económica estable. A ellos les conviene que haya más pobres.” (E-9)

Entonces la potencialidad de la escuela es que ha mejorado cuantitativamente y cualitativamente la organización, ahora en transición a movimiento social. Aunque escapa de esta investigación analizar en qué medida la formación ha contribuido a avanzar en la masificación de la Agroecología, sí podemos afirmar que ha servido para mejorar las estrategias y las metodologías de la organización. De lo que se puede inferir que será más fácil alcanzar sus objetivos, y por lo tanto avanzar hacia la Soberanía Alimentaria.

“cuando entró la escuela transformó la organización, o sea, ahora somos organizados, tenemos estructura, tenemos gente que sabe cómo actuar, tenemos gente que sabe cómo acampar, tenemos gente que sabe cómo decidir, y que está sacando adelante... probablemente el movimiento más grande del país de campesinos, que te digo en diez años reventamos. Imagina tú en diez años, cada año solamente que se formen cien. Salgan formados, en dos escuelas salen cien, solo cien cada año, solo cien formados, dirigentes de diferentes comunidades. En diez años somos mil. ¿Sabes lo que son mil dirigentes formados?” (E-4)

5.3.2 Escuela de Formadores: hacia la Metodología Campesinx a Campesinx

La Escuela de Formadores nació en 2017 tras las primeras Escuelas Provinciales de Agroecología. Como no pude estar en su inicio, en este apartado me centraré en la reconfiguración, que comenzó en el cuarto módulo y que coincidió con mi estancia investigativa. Como ya se explicó, la escuela estaba programada con contenidos más técnicos y pedagógicos para una duración de dos años. Sin embargo, en una reunión de Coordinación Político-pedagógica autoevaluaron el proceso y se dieron cuenta de que no estaba funcionando como se esperaba. Como el objetivo era abastecer de educadores y coordinadores a las Escuelas Provinciales de Agroecología, que están pensadas como un nivel local con contenido de agroecología más técnica y para militantes de base; se

les ocurrió que quizás la mejor opción era aplicar la Metodología de Campesinx a Campesinx.

Esta metodología surgió en Centroamérica en la década de los 70, concretamente en Guatemala, mediante un pequeño programa no gubernamental en el que participó un grupo de campesinos mayas (Holt-Giménez, 2008:15). Más tarde se extendió por otros territorios mesoamericanos, como el ejemplo de Vicente Guerrero en México; o la experiencia de la Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG) en Nicaragua, que se convirtió en un faro al producirse simultáneamente a la Revolución Sandinista. Este Movimiento Campesino a Campesino sirvió de ejemplo para Cuba, que atravesó una crisis alimentaria durante el Periodo Especial que obligó a la población a buscar alternativas productivas sustentables para el campo. La transición agroecológica estuvo a cargo de la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), que en tan solo ocho años logró llegar a más de 100.000 pequeños agricultores, lo que en Centroamérica había tomado casi dos décadas⁶⁹.

Por lo tanto se trata de una metodología con bastante recorrido histórico, que igual que las escuelas de agroecología se ha nutrido del diálogo internacional. En Ecuador también se ha aplicado en algunas experiencias, de manera más local y sistemática en la Sierra; y de manera más informal y general por todo el país a través de las mingas o cambiabrazos. Todo este contexto fue analizado en la Escuela de Formadores, donde se profundizó en los principios de la experiencia cubana, para comenzar a debatir cómo debería implementarse la metodología atendiendo a las características concretas de Ecuador, que como se comentó en el contexto, es un país con una gran diversidad y sistemas agrícolas patrimoniales muy arraigados.

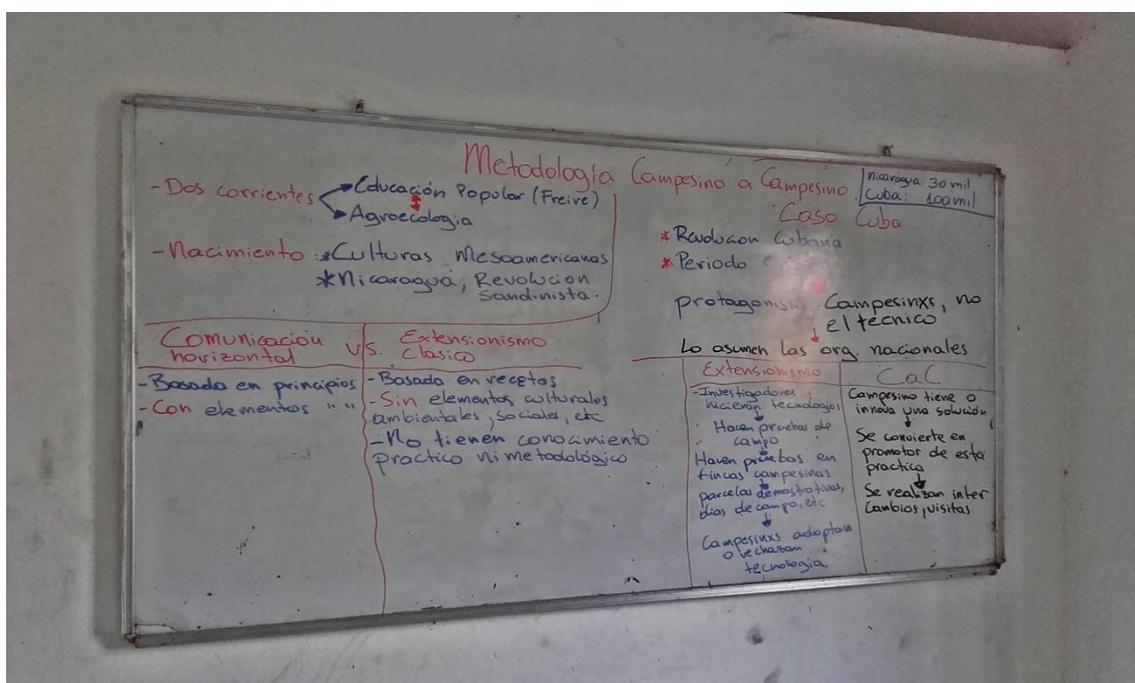
Los dos módulos donde se debatió la reconfiguración de la Escuela de Formadores siguieron la misma estructura, al sumarse nuevos integrantes en el segundo. Primero se realizó una lectura colectiva de textos clave de Paulo Freire, pues la MCaC es una simbiosis de la educación popular y la agroecología, y para pensar en una metodología oportuna para su contexto debían apropiarse de los conceptos y herramientas pedagógicas básicas. Además servía al mismo tiempo de formación para sus roles de educadores y coordinadores, que muchos ya estaban asumiendo. Por eso se reflexionó en conjunto sobre la dialogicidad y la praxis, y sobre su rol en las escuelas y en la organización, especialmente a partir del siguiente fragmento:

“A fin de unirse a las masas deben conocer sus necesidades y deseos. En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ella y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarla a la

⁶⁹ Eric Holt-Giménez identifica una serie de causas que explican el éxito de la experiencia cubana: 1) Las necesidades del Periodo Especial. 2) La capacidad organizativa de la ANAP. 3) La calidad en educación y sanidad del país. 4) El cooperativismo y la descentralización de la capacidad técnica, adaptada a las condiciones del ecosistema. 5) El acceso a las tierras, el crédito y los mercados asegurado por el Gobierno revolucionario y un precio justo asegurado por la compra pública estatal (Holt-Giménez, 2008:56).

práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma sólo cuando gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas y éstas se encuentren dispuestas y decididas a llevarla a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados... **En ese sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas.**” (Freire, 1970:118)

Después de asentar estas bases, ya se centraron en el surgimiento de MCaC y en sus características fundantes. Para tal fin, se diferenció colectivamente en los beneficios de la comunicación horizontal frente al extensionismo rural convencional, pues no solo es una modificación de las técnicas sino que adopta una nueva epistemología liberadora basada en un diálogo de saberes.



Y después analizaron las principales aportaciones desarrolladas por la ANAP, al ser la experiencia más exitosa y sistemática. El estudio colectivo del caso cubano se dio a partir del libro “Revolución Agroecológica: El Movimiento de Campesino a Campesino de la ANAP en Cuba” (Rosset et al, 2010), complementado con videos de la Escuela Campesina Multimedia. Concretamente se analizaron los principios: 1) Empezar despacio y en pequeño. 2) Limitar la introducción de tecnologías. 3) Obtener éxito rápido y reconocible. 4) Experimentar en pequeña escala. 5) Desarrollar un efecto multiplicador (La enseñanza permite conocer un tema a profundidad; gran parte de esta enseñanza reside en el ejemplo vivo, comunicado de campesino a campesino. Cuando el campesino ve, hace fe). También se examinaron la “caja de herramientas” y las principales actividades ejecutadas para la extensión de la MCaC, así como el sistema de pasos que siguen en el proceso formativo de los actores involucrados en la extensión

agroecológica: coordinadores, facilitadores y promotores, y por supuesto el campesinado.

Este repaso por la educación popular y el Movimiento CaC permitió que discutieran en plenaria cómo pueden implementar la metodología a partir de las escuelas. Por eso repasaron los espacios formativos existentes y el esquema general al que aspiran, y decidieron que la Escuela de Formadores se constituiría como el eje central para aplicar la MCaC. Esta decisión se justificó en la propuesta de la siguiente manera: “Con la finalidad de que los mismos promotores y facilitadores puedan formarse para poder sostener como educadores las Escuelas Provinciales de Agroecología, pero además sostengan el trabajo de base a partir de la metodología Campesino a Campesino. Esto nos permitirá que la Escuela de Formadores tenga una función doble: 1) Sostener la metodología CaC y territorializar la agroecología en cada provincia, fomentando la organización territorial y el trabajo de base. 2) Que se formen compañerxs como educadores para las Escuelas Provinciales de Agroecología.”

De esta manera, la MCaC ha sido planteada de la mano del nacimiento del Movimiento Nacional Campesino, para que sea su camino para masificar la Agroecología. La idea es que esta metodología fomente el trabajo de base de una manera participativa, que suponga un fortalecimiento organizativo y que además permita solucionar las necesidades concretas del campesinado.

Asimismo, en la Escuela de Formadores se debatió una cuestión que no es baladí, se trata de la diferencia del contexto ecuatoriano respecto al cubano. Como han aprendido en la Escuela, para desarrollar una buena estrategia hace falta un buen análisis de la realidad, y la realidad es que en Ecuador el problema de la comercialización es uno de los principales obstáculos de la transición agroecológica. Por este motivo, una de las conclusiones que extrajeron los miembros de la Escuela de Formadores es que el éxito de la implementación de la MCaC dependerá del grado de organización del campesinado en los territorios. Porque solo mediante la organización podrán disputarse los espacios de comercialización en favor de una venta directa, sea mediante mercados campesinos, ferias agroecológicas, canastas comunitarias, etc. Y consideran que al asegurar los precios de los productos, será mucho más fácil que las campesinas y campesinos se sumen a la propuesta. Porque la transición agroecológica no debe ser un sacrificio que se haga por convicción ideológica, sino que la masificación depende en gran medida de su viabilidad económica. Sin un Estado que apoye estas iniciativas, la reflexión conjunta fue que solo les queda tomarse los mercados igual que tuvieron que crear su propio sistema de formación autónoma.

Independientemente de cómo se desarrolle en el futuro la propuesta, el solo hecho de planificarla ya muestra la importancia que juega la Escuela. Y más concretamente manifiesta la relevancia de la Escuela de Formadores, que se ha convertido en el núcleo reflexivo del proceso formativo y en cierta manera también de la organización. Porque a fin de cuentas quienes participan en esta Escuela son quienes sostienen el proyecto más importante de la organización y quienes han seguido vinculados después de acabar su

promoción, son en resumen, quienes conforman la mayor parte de la militancia activa. Por lo tanto, lo que estaba previsto como un espacio para cubrir de formación y coordinación las Escuelas Provinciales se ha convertido sin planearlo en uno de los espacios de debate más importantes de la organización, ya que plantear la metodología que guiará el accionar del movimiento requiere un nivel de reflexividad y poder de decisión considerable

“Y eso es muy importante, casi siempre en muchos movimientos quienes tienen mejor dirección política en la organización son quienes integran espacios de formación, ojo con eso. En muchos movimientos, en el MST, y en un montón de movimientos, tú ves y tú dices quienes te dan mejor dirección política son quienes están en las bases de educación. Por eso cuando ves el MST en su estructura orgánica tiene que siempre que quien coordina la Florestán Fernandes o los espacios de formación tienen que enviar directamente delegados a la Dirección nacional del movimiento, directamente. (...) Y estoy seguro de que lo hacen porque ellos saben, quienes estamos en los procesos de formación estamos todo el tiempo formándonos también.”(E-3)

“Es que el formador... el que está en el núcleo de las escuelas tiene más capacidad estratégica sobre la organización que los mismos dirigentes. Porque es el que conoce. En serio es el que termina teniendo un mapa claro de así, cómo está bombeando sangre la organización. Si el formador catcha, puede hacer cambios importantes para adecuarse a las necesidades. Y debería poder dar unos debates maravillosos en las organizaciones, no es el caso todavía, pero debería ocurrir idealmente.” (E-1)

En definitiva, quienes están involucrados en los espacios de formación probablemente tendrán mejor dirección política, ya que conocen lo que está pasando en los territorios, pueden evaluar los límites y potencialidades de las bases que están integrando la organización y además siguen formándose, lo que les permite no solo poder leer mejor la realidad sino también pensar cómo escribirla.

5.3.3 Principales desafíos y límites

Hasta ahora hemos resaltado los principales aportes y potencialidades de las Escuelas de Formación Agroecológicas, que han culminado en la propuesta de transitar hacia el Movimiento Nacional Campesino, cuya estrategia de masificación de la agroecología será la Metodología Campesino a Campesino, que va de la mano de la pugna por la comercialización directa. No obstante, esto no está exento de retos y obstáculos que hace falta examinar también para tomar conciencia de los límites del proceso y tratar de superarlos.

5.3.3.1 Perspectiva de género

A pesar de que la organización está tratando de tomar medidas correctivas, la participación de las mujeres sigue siendo uno de los principales retos. Como se ha comentado, en la selección se insiste mucho en que las organizaciones deleguen mujeres, pero el contexto patriarcal dificulta este hecho, sobre todo en la Costa. Por un

lado, porque en muchas organizaciones la mayoría son hombres y son quienes ocupan los espacios de poder. Por otro lado, porque las lógicas machistas impiden a algunas mujeres comenzar o finalizar el proceso, pues el marido o el padre no apoyan su participación. Aunque el hecho de que puedan acudir con sus hijas o hijos, o incluso nietas o nietos; también muestra la flexibilidad de la organización para facilitar su asistencia. Cabe señalar que en las Escuelas Provinciales que acompañé cuando hubo presencia de infantes no interfirió en la dinámica de las clases ni en el resto de actividades, es más, los compañeros se mostraban atentos a su cuidado.

Pero además, el desafío no consiste únicamente en incluir a más mujeres, sino en que estas tengan una capacidad de decisión real y no reproduzcan los roles asignados en otros ámbitos. En la escuela esto se corregía porque hay una distribución equitativa de tareas y porque en la Coordinación General tenía que haber paridad, pero en la organización todavía no está tan asumidos estos mecanismos. Por ejemplo, en actividades generales de la FECAOL se reproducía la división sexual del trabajo y no hay tanta visibilización de las mujeres en las reuniones ni en los eventos. En algunas organizaciones del país se ha visto como las mujeres que han accedido a espacios de decisión han tenido que adoptar valores y prácticas masculinizadas, ser “arrechás” que le llaman. Por lo que se observó, las estructuras verticales refuerzan estas lógicas patriarcales, pues muchas ocasiones los conflictos entre organizaciones son disputas interpersonales que reflejan una lucha de egos masculinos. Si el Movimiento Nacional Campesino quiere apostar por el feminismo, como así parece, debería considerar que con un módulo y con el reparto de tareas en la escuela no se logra modificar la socialización patriarcal de toda una vida, sino que en la organización también se deben establecer estructuras estructurantes que prevengan la discriminación y subordinación de las mujeres y fomenten la igualdad de género. Porque además como se viene evidenciando desde la Vía Campesina y desde la academia también, el papel de las mujeres en la extensión de la agroecología es clave. Y además la feminización de la política es una oportunidad para profundizar en la democratización, al valorizarse en mayor medida los cuidados que sostienen los procesos y valores asociados a lo femenino como la sensibilidad o la empatía.

Por último, otro de los desafíos es cómo introducir otras reivindicaciones como la LGTBIQ teniendo en cuenta el conservadurismo imperante en la sociedad ecuatoriana, y que se encarna incluso en algunos de los miembros más activos de la organización. La diversidad sexual y de género continúa siendo un gran tabú, sobre todo en el sector rural. Si tenemos en cuenta que “la Educación Popular es una respuesta pedagógica a la explotación económica, la discriminación social, la dependencia cultural y la dominación política, identificando y analizando críticamente las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas” (Coppens; Van de Velde, 2005), dejar de lado esta discriminación puede generar tensiones a la larga. Aunque sea un tema que quizás se tenga que abordar con delicadeza, si aspiran a luchar por una sociedad emancipada, tendrán que considerar en algún momento que eso incluye también la cuestión LGTBIQ.

5.3.3.2 Acompañamiento formativo y pedagógico

En el análisis de las Escuelas se resaltó la importancia del acompañamiento de la Coordinación Político-pedagógica, que no solo se encarga de organizar la Escuela en el plano logístico, sino que su rol fundamental es la de dar intencionalidad pedagógica a cada espacio y tiempo del proceso formativo. Pero no todas las personas que están en las CPP de las Escuelas Provinciales tienen las bases filosóficas ni las herramientas político-pedagógicas para encargarse de esta tarea, que es fundamental para dar sentido al proceso.

“como conduces procesos de este tipo, como superar mucho los límites, pasar de una mirada ingenua sobre la educación popular para entender realmente como logras construir procesos para ayudar a la gente a transformarse. (...) los compañeros deben transformarse a sí mismos y la escuela tiene que ayudarles en ese proceso. (...) Más allá de que nosotros tengamos objetivos pedagógicos, esto, esto tenemos que hacer con ellos, y finalmente son ellos los que van a decidir si dan un salto o no (...) la educación popular tiene que provocarte superar tus propias contradicciones. O sea el proceso de formación finalmente es eso, evidenciar los límites de tu conciencia y darte las herramientas teóricas y en la praxis para poder superarlas.” (E-1)

Este es un desafío importante, porque muchos compañeros que se integran en la Escuela de Formadores necesitan formación en este ámbito y no se les está proporcionando. Entonces no es solo que algunos sean campesinos y no tengan formación superior, sino que se trata también de un déficit de personas que puedan formar a los formadores. La ENFF puede ayudar en este sentido, pero ha de ser un complemento, no pueden depender de este espacio porque dilataría el proceso. Entonces algunos de los militantes más comprometidos tienen conciencia y tienen voluntad, por ello se han animado a continuar como educadores y coordinadores. Pero hay metodologías que necesitarían manejar para conducir el proceso que no pueden aprender sin más en la práctica, solo con el “aprender haciendo”.

“Porque necesitamos ayudar a los compañeros a organizar, cómo decirte... mi preocupación es la siguiente, ellos conocen un método porque es el que han aprendido, pero no entienden los fundamentos pedagógicos de ese método. Saben que funciona hacer de una manera las cosas y que logras ciertos objetivos pedagógicos pero (...) ya necesitas que la gente se apropie de los fundamentos no solamente del método, porque si no es mecánico, y el problema es que el método aplicado mecánicamente no sirve. (...) O sea... el buen formador es el que conoce el método pero construye su método según las contradicciones que tiene la realidad.” (E-1)

De manera que a través de la Escuela de Formadores han logrado una autonomía en el proceso, pero esto no es suficiente. Para que las Escuelas saquen el máximo potencial y se vayan corrigiendo los vicios militantes de las personas educandas hace falta que haya un seguimiento individualizado, y para esto hace falta una mayor cualificación. De ahí

que en el análisis de las EPAs se hayan identificado deficiencias en algunas actividades como las místicas, las noches culturales, o en la conducción de algunos momentos como la moderación de reuniones o la explicación de la organicidad, de que los educandos entiendan no solo cómo funciona sino por qué, el propósito de la estructura.

5.3.3.3 *Equilibrio entre Agroecología técnica y política*

Otra cuestión que ha sido puesta de relieve en diferentes espacios de crítica y autocritica es la tensión entre los contenidos. Los educandos piden reiteradamente más prácticas y formación técnica. Esto se entiende porque acuden a la escuela a aprender agroecología y esto incluye la dimensión ecológico-productiva. Las campesinas y campesinos necesitan resolver sus problemas productivos y esta demanda es comprensible. Pero por otro lado, como ya se ha comentado también necesitan tener herramientas de análisis estructural y de praxis político-organizativa para poder transformar su condición de explotación y dominación como campesinado.

En este debate permanente se observó la interdisciplinariedad interna de los miembros de la CPP y de la organización en general, que hace que unos pongan más énfasis en lo técnico y otros en lo político. Hay quien considera que lo más importante de la Escuela es que aprendan a reproducir Microorganismos de Montaña y quien se centra en las potencialidades de que apliquen la estructura orgánica; pero en realidad las dos cosas son importantes. Lo que sucede es que al no haber capacidad para desarrollar todos los niveles ideados, la Escuela provincial como espacio más técnico y la Escuela Regional como más político; se ven obligados a combinar el máximo de contenidos posibles en la malla curricular. En relación a esto, se observó como a las Escuelas Provinciales acuden diferentes perfiles, algunos más de militante de base y otros con una proyección más clara de cuadro político. Por lo que se ha podido analizar, aquellas personas que acuden a la escuela con una trayectoria militante más consolidada valoran más los contenidos políticos que quienes acuden solo a hacer bioles, muchos de los cuales abandonan el proceso en etapas tempranas.

Entonces el reto es cómo tejer las necesidades de los miembros y de la organización para que las soluciones se retroalimenten y se beneficie todo el mundo. Porque los miembros quieren más soluciones técnicas para sus fincas, pero también hacen falta recursos sociopolíticos. La implementación de la metodología CaC pretende solucionar una parte, pues posibilita una mayor formación técnica gracias al intercambio campesino y a la visita de fincas, que se convierten en el aula. Pero a su vez, la disputa por la comercialización exige estrategia y tácticas políticas y fortalecimiento organizativo. Por lo tanto, hasta que no exista otro nivel de formación o sepan cómo articularlo en la Escuela de Formadores de manera que complemente al otro espacio, tampoco quieren excluir esta formación de las Escuelas Provinciales.

5.3.3.4 *Réplica*

El problema de la réplica es una de las principales preocupaciones de la dirigencia. No solo basta con que pasen de clase *en sí* a clase *para sí*, ni que aprendan la

importancia de la agroecología como solución a la crisis alimentaria, si después no se plasma en la realidad.

“Si se siguen dando las escuelas y si las personas ponen en práctica todos sus conocimientos, todo lo que aprendieron las escuelas, porque más que todo depende de uno no acaparar esos conocimientos y ponerlos en práctica (...) las personas van cogiendo conocimientos full de agroecología, de política, de todo... yo pienso que sí podemos pelear con los terratenientes y derrumbar todo lo que es la agricultura convencional y volverla a un sistema más agroecológico. Y más familiar y no solo de una persona de tener monocultivo, monocultivo, sino más diversificado. Y hacer que cambie así la estructura de la agricultura del país.” (E-8)

“Primero que tiene que haber seriedad, compromiso, responsabilidad. Segundo que tienes que devolver la comunidad todo lo que has dado, ¿no? Porque si no para qué te delegan, no es para ti. Es para la comunidad. Entonces... y tercero, ah y además cosas importantes para ti, que esta organización si te manda a formar es porque te quiere también como dirigente, en alguna parte de la dirigencia, quiere que apoyes, pero además pueden colaborar en cosas que tú necesites. Porque no es solamente que vayas tú, la organización también se compromete a ese proceso de educación algún tiempo, ¿me explico? O sea, se entrelaza el trabajo, ¿ya?” (E-4)

El impacto de las Escuelas de Formación Agroecológica depende directamente de que quienes pasan por el proceso apliquen lo aprendido. Quienes siguen vinculados afirman haber cambiado sus prácticas productivas y también devuelven lo compartido a través de la formación y/o coordinación. Pero, ¿qué sucede con el resto? ¿Cómo saber si hay réplica? Hoy por hoy, no existe un seguimiento por parte de la FECAOL que asegure la devolución de los educandos a sus organizaciones y comunidades. A diferencia de la ELAA, los IALAs o la ENA, que incluyen en su programa pedagógico el retorno de los contenidos en el tiempo en comunidad, en las Escuelas de la FECAOL todavía no se ha integrado una evaluación que fuerce a las educandas y educandos a aplicar en la práctica los contenidos. Además tampoco existe una comunicación fluida con las organizaciones que delegan a la persona, por lo que la socialización del conocimiento queda al libre arbitrio de la educanda o educando.

“Yo creo que se debe a que no hay una presión muchas veces de la organización de base para que haga, porque muchas están debilitadas también. Entonces si hubiera una presión ellos dirían "vea compa venga, usted fue a aprender allá venga, hay una reunión ahora venga a replicar". Entonces yo creo que eso a veces no pasa, no dicen "ven a territorio".” (E-3)

El desafío en esta cuestión es re-pensar el rol de cada actor implicado para asegurar la máxima réplica posible. Quizás la responsabilidad no tenga que recaer exclusivamente en la persona o en la organización de base, sino que se pueden reflexionar maneras de que la Escuela la comparta. Esto es, mejorando la coordinación con las organizaciones y acompañando el proceso durante la Escuela: animando a investigar y experimentar, resolviendo dudas, construyendo en la escuela espacios de intercambio de información

entre los compañeros para compartir los avances y dificultades, etc. Al igual que sucede en otros espacios de formación agroecológica.

“Entonces yo siempre he creído, que nunca lo he dicho, que la escuela sí necesita como que un poco más de ¿qué será? De entender para que se sostenga un proceso debe, no solo de organizar la dinámica de cómo se va a manejar todo adentro. Sino que en el proceso pedagógico debe de haber este como retorno de lo que se está dando. Que se concrete en cosas. Eso lo metimos en la primera escuela y producto de eso sacamos los productos orgánicos FECAOL, pero aun así consideré que quedamos muy flojos.” (E-5)

5.3.3.5 Trabajo de Base y permanencia

El punto anterior nos lleva a otra consideración: “si aceptamos que la toma de conciencia acerca de una situación opresiva no es suficiente para cambiar la realidad, entonces también debemos aceptar que desde el principio se tendría que desarrollar una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar su acción hacia una transformación social” (Freire, 1975: 26-27). El problema de la réplica no solo se ha de plantear desde la perspectiva del papel de la Escuela, sino también del rol de la organización. Porque la idea es que la formación no acabe ahí, sino que sea el punto de partida.

“la base de la organización se construye en la escuela (...) El problema es que la escuela cabe en la organización, pero la organización no cabe en la escuela (...) La escuela tiene que jugar un rol que se concatene muy bien con la construcción política. Si el resto de la construcción política no responde un poco a lo que generas en la escuela, eso se desorganiza.”(E-1)

“O sea no puedes decirle el mundo está para atrás y tenemos capacidad de transformarlo y después no ir. O sea lo que tienen somos nosotros. (...) Porque si no lo que tienes es un activismo con muchas angustias generadas y convencidos de que hay que hacer cosas. Pero los compañeros solos no tienen condiciones, por eso, ¿para eso estamos los cuadros políticos que tenemos que ir a hacer trabajo político pues! Eso es construir organización. Eso... la mayoría de organizaciones tienen full dificultades para resolver. (...) Eso es construir organización. La Escuela no te construye organización per se. Las escuelas tienen que estar bien ubicadas en los espacios estratégicos donde son necesarias” (E-1)

Además de la réplica, otro punto que preocupa a los miembros de la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino es la permanencia de las personas educandas, ¿por qué no todas siguen vinculadas? Porque las personas que no terminan el proceso sí se puede presuponer que a veces no tienen tanto interés en el tema o una conciencia de la importancia de organizarse, pero en principio para las que terminan no debería ser este el motivo. Aunque no hay una única respuesta, los compañeros identifican una serie de posibles causas. Algunos alegan las dificultades económicas o laborales, el hecho de tener que movilizarse con sus propios recursos y el tiempo que supone la militancia.

“A veces creo que es por el tiempo, a veces que no tienen, a veces que están trabajando, que se dedican a su campo o que ya tienen otro trabajo y no les dan permiso. Entonces hay algunos que a veces es difícil así cuando uno trabaja que puedan salir más, depende del trabajo. Y de ahí los que estamos más así asistiendo trabajamos independientemente, no estamos mandados por alguien.” (E-10)

“uno de esos casos para mi parecer es la economía. La economía, por motivo de recursos, que ellos no tienen qué se yo, así sea mínimo, un pasaje lo que sea. (...) Por ejemplo en mi parecer, yo tengo todo el entusiasmo de ir, trabajar y apoyar, pero no tengo casi que los recursos para movilizarme de aquí. Incluso hay personas, ¡imagínate de Manabí ir a la FECAOL aquí en Guayaquil!” (E-8)

Pero otros apuntan al acompañamiento de la organización, que ha de mantener el seguimiento para que los educandos puedan poner en práctica lo aprendido después de la Escuela también. Así pues, para garantizar la permanencia y que la escuela sirva para sumar de manera efectiva, algunos miembros consideran que se debería mejorar el trabajo de base y también integrar a las personas en más proyectos, que todo no gire en torno la escuela.

“Pero en una organización, si no hay una estructura que haga que uno tenga un compromiso se queda suelto. (...) Eso es un proceso organizativo que se debe llevar para que las organizaciones puedan permanecer. Si las dejamos así abandonadas pasa un proceso de enfriamiento y se dispersan. (...) Porque en la escuela terminó y ahí cogieron algunos para que se hagan cargo del manejo de la escuela. Del cuidado... y los otros, ¿qué hacían? No hacían nada. Si iban, iban para no hacer nada, entonces ¿qué hacían? Pues ya no iban. Porque ellos no tenían un rol que hacer, un compromiso que hacer. (...) hay que ver qué les ponemos a hacer a ellos para que no se enfríen. Por ejemplo sobre la comercialización. Sobre el cuidado de la escuela. Muchas cosas más que hay que hacer que hay también que delegarlos a ellos para que estén en la actividad con nosotros. Porque si no de qué vale traerlos todo, prepararlos... (...) Porque van a seguir saliendo compañeros, para que no se nos dispersen. Hay que buscar a ver qué se puede hacer.” (E-9)

“Hay que dar más seguimiento, pero faltan personas, y quienes hacen este... los coordinadores provinciales a veces se olvidan, a veces con razón y otras sin razón. (...) igual hay que hacer el seguimiento, fortalecimiento para que no decaiga, que no se vean huérfanos, con mal fario, ¿este abandonó o qué es de la vida de él? Porque la FECAOL ellos andan dejando hijos por todas las provincias, y no vale la pena que no los reconozcan, que los vayan a reconocer a ver mi hijito como está. (...) En eso yo creo que deben de mejorar. Y yo sé que las provincias no están cerca, están dispersas y no se puede, de pronto ahora estoy allá pero no... no es siempre. Hay que dedicarle, son... horas para poder estar allá.” (E-13)

“Cómo hacemos para "generamos esto, esto se distribuye en territorio, ¿sí? ¿Cómo acompañamos los procesos en territorio antes de volver e iniciar otro proceso? Porque si no, no hay dialéctica pues, o sea, le dejamos suelta a la gente y hacemos otro, le dejamos suelta a la gente y hacemos otro.” (E-1)

Entonces hasta ahora la organización se ha centrado más en expandirse que en consolidar lo que se iba generando. Esto supone un desafío porque los militantes de base que quieren seguir aportando, además de conocimientos requieren apoyo. Y como explica Pizzeta, la dirigencia no es la que da órdenes, sino la que dirige colectivamente el movimiento, articulando la actuación de los militantes a partir de un plan de trabajo, con distribución de tareas y responsabilidades y con evaluaciones periódicas, teniendo claros los objetivos que se quieren alcanzar en cualquier momento de la lucha (Pizetta, 2014:13-14). El reto está en que la dirigencia de Guayas difícilmente va a poder acompañar los procesos de todos los territorios. El fortalecimiento de las coordinaciones provinciales y la implementación de la Metodología Campesino a Campesino pueden ayudar en este sentido, al descentralizar la actuación e incluir otros proyectos como el de la comercialización. Pero también dependerá de la estructura del Movimiento Nacional Campesino y de la voluntad de los dirigentes para asumir mayores responsabilidades sin esperar a que la solución “caiga de arriba”.

Por último, también se ha revelado en los discursos una inquietud por las sedes. Esto se concatena con la cuestión del trabajo de base, pues algunos miembros consideran que la creación de Casas Campesinas podría mejorar el funcionamiento de las Escuelas Provinciales y servirían para realizar acciones de vinculación con las comunidades e incluso actividades para autofinanciarse, como la producción de insumos orgánicos. Y que por lo tanto, es un asunto importante para fortalecer la organización.

“Porque ya te digo en las que estuve yo estábamos en lugares que donde íbamos eran prestados ahora se están buscando lugares que ya pertenezcan a las escuelas, tener su propia sede, entonces ya no andaríamos hoy aquí mañana allá, ya tendríamos cada quien su casa. Y en la casa va creciendo la familia, se va uniendo más gente, ya sabemos dónde tenemos que ir. Tener la propia sede ya sería mejor, las escuelas van a funcionar mejor. Entonces ya tendríamos, buscaríamos recursos para comprar muchas cosas que se necesitan. (...) buscaríamos recursos y compraríamos utensilios de concina, y como tendríamos la propia sede ya los tendríamos guardados ahí. Ya no habría que andar cargándolos pues.” (E-12)

“Porque aquí en la FECAOL hay que poner los pasajes, la comida... Y si piensan que la FECAOL les va a pagar... Claro son compañeros nuestros, tenemos que seguirlos invitando. Pero ya si no se suman para lo que necesita la organización pues... yo puedo estar viniendo, ¿no es cierto? ¿Y si no hago ningún aporte? Quedo en lo mismo. (...) Pero con eso no quiero decir que la organización no necesite dinero. Más bien soy del criterio de que la organización tenga ingresos pero por un trabajo. Yo aspiro a que eso sería mucho más viable. Y hacer aportes económicos, creo que no.” (E-11)

5.3.3.6 Democratización

La democratización que está programada con la inauguración del Movimiento Nacional Campesino es un proceso necesario para que las Escuelas tengan el máximo sentido. Porque estar formando militantes en una cultura democrática para luego encajarles en estructuras verticales es como dar alas a un pájaro para meterlo en una jaula. Siguiendo el planteamiento de la educación popular, no se puede liberar la conciencia sin crear comunidad y sin crear estructuras liberadoras. Y la organicidad es un elemento fundamental para que las bases puedan participar de dicha democracia, aportando y debatiendo ideas y contribuyendo la implementación de las decisiones (Bogo, 2014:35).

Este cambio es un desafío en el contexto ecuatoriano, donde a veces la fortaleza del líder, que además suele ser hombre, se confunde con la fortaleza de la organización. Como ya se ha comentado, en Ecuador al igual que en otros países latinoamericanos, las organizaciones populares y los partidos de izquierda han tendido al “vanguardismo”. Para estos casos ausencia de reflexión crítica, estancamiento y dogmatización van de la mano en un círculo vicioso del que es cada vez más difícil salir (Ouviña) Por eso, una descentralización realmente democrática implica que el liderazgo ha de renunciar a la ortodoxia, a los mitos y a las verdades absolutas (Freire, 1995:61). Esto no es fácil porque supone luchar contra las inercias y las prácticas arraigadas, por eso nuevamente la democratización no puede ser una cuestión de voluntad sino estructural. Y por esa dificultad comentan que no puede ser un cambio tan brusco, sino que está siendo una transición que está tomando su tiempo.

Hasta el momento admiten que faltan espacios colectivos de reflexión, como los que existen en la Escuela, que son los que por otra parte facilitarían la planificación de las soluciones a los desafíos como los anteriormente mencionados. Sino es como en la democracia liberal, en la que hacen pensar que las personas eligen porque pueden votar, pero no tienen capacidad real de decisión y tampoco pueden cambiar las reglas. La democracia radical se da cuando todas las personas pueden decidir qué reglas rigen y cómo se pueden cambiar, por ejemplo en las organizaciones cómo se constituyen los estatutos, cómo son los procesos de toma de decisión, etc. La verdadera autonomía está no en decidir los medios sino los fines, ¿quién decide los objetivos de la organización? Sino, los sujetos son medios para lograr fines decididos por una minoría.

No obstante, tampoco podemos tener una mirada ingenua de la democracia. Para decidir con buen criterio hace falta continuar permanentemente con la formación a través del diálogo⁷⁰. Para Freire, se evita la manipulación cuando a través del diálogo líderes y oprimidos realizan juntos un verdadero esfuerzo para el desvelamiento de la realidad, lo cual requiere de la lectura crítica del mundo, para lo que es fundamental la vivencia de

⁷⁰ La formación permite transformar las asimetrías en el conocimiento que dificultan en ocasiones que el diálogo sea horizontal. Pues la información es poder y las relaciones de poder no solo se dan con la academia, con el Estado o con las grandes empresas, sino también dentro de los propios sujetos, que no pueden analizarse como un todo homogéneo ignorando las características sociales de los miembros.

la praxis (Citado en Paludo, 2010:320). Pero esta puesta en práctica de los principios de la pedagogía liberadora en la vida cotidiana es un camino difícil, porque la educación popular además de evidenciar las contradicciones de la organización hacen emerger los conflictos propios. Y porque la democracia no es solo una forma de organizarse, es una manera de vivir el mundo.

“cuando entras en este entendimiento la educación, la educación te hace encontrar contigo mismo y te hace encontrar con tus propias contradicciones de tu vida y eso es bien difícil de afrontar y no todos lo quieren hacer. Entonces tú puedes ser muy buen dirigente pero cuando toca enfrentarse con todas las contradicciones de su vida. No sé por ejemplo ser machista mismo ¿no es cierto? De poder predicar un discurso de muchas cosas pero en su propia vida violentar a su compañera, con eso te encuentras, cuando tú empiezas a entrar en educación. Porque te encuentras con tu propia vida, con tu propia infancia, con tus propios traumas. Entonces yo creo ahora que no todos están tal vez en esa conciencia, en esa voluntad de querer encontrarse con eso, entonces claro todos estos temas son importantes pero... pero yo siento que como lo que más puede profundizar en la vida de cada uno porque te cuestionas y porque entiendes y porque reflexionas y profundizas es la educación.”

(E-2)

Por otro lado, la organicidad no previene de las relaciones de poder que se puedan dar en las instancias colectivas de toma de decisión. En la realidad no se da una situación ideal como la presentada en la teoría de la acción comunicativa de Habermas. De hecho, fijarse exclusivamente en los momentos asamblearios supondría reproducir las mismas limitaciones de movilización que tienen esos mecanismos de democracia directa: existen acciones colectivas antes y después de las asambleas, no se cumplen necesariamente los acuerdos tomados en ellas, pueden imponerse autoritariamente agendas ocultas en su desarrollo, etc. (Villasante, 1994). Para que haya una paridad participativa⁷¹ en los debates públicos, se ha de prevenir mediante la reflexividad y metodologías participativas que se reproduzcan las lógicas de desigualdad en el seno del grupo, por género, nivel de estudios, etnia, etc. Por lo tanto, es un desafío incluir una reflexión crítica del lugar que ocuparán por ejemplo el feminismo y la interculturalidad, pues si se amplía la escala es previsible que la diversidad de perfiles también, entonces la pregunta es, ¿cómo construir un proyecto común en el que la diversidad sea una fortaleza y no un obstáculo?

En conclusión, la Escuela es fundamental en la estrategia de la FECAOL, pero no lo resuelve todo⁷². Como se ha visto, puede ayudar a extender y fortalecer la organización, pero también existen desafíos a los que debe enfrentarse el movimiento. La formación

⁷¹ La paridad participativa que propone Nancy Fraser es la forma de una justicia desde y para la democracia que implica la definición de las situaciones de injusticia mediante procesos y procedimientos deliberativos en que todas las personas puedan ejercer su autonomía en la vida social, puedan transformar las condiciones de injusticia económica y de reconocimiento (Avendaño, 2010:65).

⁷² El caso del MST es ilustrativo: la educación es un pilar fundamental porque el proceso de formación se da desde la inserción de la persona, sea en edad infantil, joven o adulta, en el proceso organizativo de la lucha por la tierra (Casado, 2018:153). Son la ocupación y los campamentos los que dan sentido. En la praxis del MST formación y lucha no son dos momentos, son un mismo proceso.

puede ayudar a mejorar el análisis del contexto y de los límites y resistencias de las personas, pero es la organización la que después debe profundizar en la praxis para transformar la situación individual y colectiva del campesinado. Este es uno de los desafíos de los movimientos populares: “que trabajando en el campo inmediato de la lucha por la sobrevivencia, puedan al mismo tiempo trabajar dimensiones estratégicas que les permitan ir constituyéndose como sujetos políticos, como intelectuales colectivos, formando en el mismo proceso a sus propios intelectuales orgánicos” (Korol, 2007:238).

“Entonces la escuela es muy importante, muy importante. Si se hace un buen trabajo. La escuela ha de ser como la base política muy fuerte para el cambio de la ruralidad y por qué no del país. Yo sueño con verlo al Ecuador, Ecuador agroecológico.” (E-5)

5.4 Líneas futuras de investigación

Durante el transcurso de la investigación fueron emergiendo nuevos interrogantes, algunos pudieron ser incluidos, otros no, pues no se relacionaban directamente con los objetivos de investigación. No obstante, nos muestran líneas de investigación que sería interesante abordar en el futuro. Porque “la tragedia de toda escritura es la tensión entre su inacabamiento y la necesidad de un punto final” (Morin citado en Nuñez et al., 2007:33).

Como límites del análisis, en el presente estudio no se han podido incluir los discursos de otros actores relevantes en el proceso, como son las organizaciones que delegan educandas y educandos o las comunidades en las que se desarrollan los módulos. También sería interesante explorar las trayectorias de aquellas personas que pasaron la escuela pero no se vincularon a la organización, para contrastar los motivos y analizar cuál fue la influencia de la Escuela en sus casos. Esto nos lleva al siguiente punto, el impacto de las escuelas no solo en la organización, sino en una escala mayor. En la investigación solo se ha abordado cualitativamente el lugar de inscripción de las Escuelas de Formación Agroecológica en la praxis de la organización. Sin embargo, sería interesante complementar el análisis en términos de impacto cuantitativo, para saber cuántas personas han pasado por la Escuela y qué cambios han introducido en su manejo agropecuario, para medir los avances hacia una transición agroecológica, por ejemplo con metodologías de evaluación de la sostenibilidad. Porque al final, la formación agroecológica debe servir para hacer el metabolismo social más sostenible, sino pierde el sentido de ser.

Además del análisis de las Escuelas, se podría profundizar en la experiencia de la FECAOL, en vistas de que no existen apenas registros escritos de su genealogía, influencias, alianzas o relaciones con el Estado y la sociedad civil en general. Y por supuesto, se debería seguir sistematizando los cambios que se están produciendo, para analizar cómo se produce finalmente la reestructuración de la organicidad y de la

Escuela de Formadores, cómo se implementará la Metodología Campesinx a Campesinx o cuál es el futuro de la nueva alianza en la que se ha integrado la organización. Se trata del Frente de Integración Nacional Agropecuario (FINA), que surgió en agosto del 2018 con el fin de articular las demandas del sector campesino frente a la derechización del Gobierno.

Asimismo, al tratarse de un estudio de caso, no se ha podido indagar en los desafíos comunes que comparten con otras organizaciones y procesos de formación en el país, en especial aquellos que sí apuestan por una pedagogía liberadora. Sería conveniente realizar un análisis comparativo, ya que algunos testimonios apuntaron a que los retos de la cualificación de las personas formadoras y del trabajo de base no eran exclusivos de la FECAOL. Trazar un mapa a nivel nacional de los procesos de educación autónoma en agroecología podría ayudar a identificar posibles estrategias conjuntas de actuación, con sus similitudes y sus diferencias.

6. CONCLUSIONES

Tras haber dibujado el estado de la cuestión sobre las corrientes que orientan los procesos de formación en agroecología de la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino, el contexto de su surgimiento, y tras haber analizado la información recogida en el trabajo de campo; podemos extraer una serie de conclusiones sobre el papel del proyecto político-educativo que suponen las Escuelas de Formación Agroecológica en la acción colectiva de la organización.

Las Escuelas han significado cambios objetivos y subjetivos en la organización, han permitido una extensión territorial y la implicación de más militantes y organizaciones; pero también cambios en la conciencia e identidad de los miembros, hacia una cultura política más horizontal y participativa. Estos cambios son los que explican las transiciones que está viviendo la FECAOL, como son el paso a Movimiento social y la adopción de la Metodología Campesinx a Campesinx como camino para masificar la agroecología. Aquí juega un papel clave la Escuela de Formadores, planificando la adaptación de la estrategia a la estructura por niveles actual. Por lo tanto podemos afirmar que el papel del proyecto político-educativo ha sido clave en la praxis de la organización, hasta el punto de constituirse como el principal motor de cambio interno.

El caso estudiado nos confirma las potencialidades de combinar los paradigmas de la agroecología y de la educación popular. Si bien algunos educandos admiten que comienzan para aprender técnicas de manejo sostenible del agroecosistema, al buscar transformar su forma de producir acaban transformándose también como sujetos. Esto es lo que permite la educación popular, partiendo de las necesidades concretas del campesinado, al combinar las prácticas y contenidos técnicos con un proceso de formación que permite problematizar su situación de explotación y dominación como campesinado. Frente a las lógicas de la educación convencional, las Escuelas de Formación Agroecológica desarrollan condiciones para superar las relaciones de poder-saber en la educación, a partir de una horizontalidad y un diálogo de saberes. Esto se logra gracias a diferentes metodologías participativas y de la creatividad de quien acompaña los procesos. El resultado es una democratización del conocimiento y una revalorización de la identidad y saberes campesinos.

Al disputar la producción de conocimientos el campesinado aumenta su autonomía, organizándose en la defensa de sus intereses mediante algo tan determinante en las prácticas y las conciencias como es la formación. Para disputarse esta hegemonía y avanzar hacia la Soberanía Alimentaria, la FECAOL-Movimiento Nacional Campesino necesitan nutrirse de nuevas subjetividades, de nuevas culturas políticas, de nuevas formas de relacionarse entre las personas y con los territorios; y así lograr constituirse como verdaderas fuerzas sociales con capacidad de transformación.

La educación autónoma también posibilita incluir contenidos que no se suelen añadir en los currículums del sistema educativo institucional, pero que son elementales para una formación humana integral. En el caso de las Escuelas es destacable lo relativo a la autoorganización de los aspectos de la vida cotidiana. Lo que a simple vista parece un

problema de financiación, como es la autogestión de la comida y el espacio, se convierte en un elemento pedagógico importante con un potencial feminista. Al fin y al cabo la agroecología engloba desde la producción hasta el momento de preparar y consumir los alimentos.

Esto se relaciona con el empeño de las Escuelas por abordar todas las dimensiones de la Agroecología, lo cual supone un desafío en la práctica y añade complejidad al análisis. Pero a modo de conclusión, podemos decir que la concepción de la que parte la organización es la que se viene trabajando desde Vía Campesina, que defiende que la agroecología sin el discurso de Soberanía Alimentaria queda reducida a tecnicismo, y la Soberanía Alimentaria necesita la agroecología para tener un sustento material en el que basar sus argumentos. Ambas se necesitan la una a la otra, como medio y como fin. De esta manera, en las Escuelas de Formación Agroecológica se intenta responder a las preguntas de por qué hacer agroecología técnica y cómo, y por qué luchar políticamente y cómo, planteando una propuesta que no solo es teórica sino vivencial, gracias a la organicidad y las pedagogías aplicadas, pues la educación popular sin democratización no es praxis liberadora, sino que queda reducida a técnicas participativas.

No obstante, los procesos de formación analizados también tienen una serie de límites que han de tenerse en cuenta en las conclusiones. La intención era tratar de aportar en el debate desde una crítica constructiva, partiendo del conocimiento de lo probable para hacer realidad lo posible. Las Escuelas permiten articular la construcción de sentidos e imaginarios alternativos con la acción colectiva de la organización. Los espacios de formación y reflexión que suponen las Escuelas logran actualizar las demandas y estrategias de la organización, pero no basta con concretar nuevos marcos interpretativos si luego estos no orientan la acción, que es lo que permite comprobar si se ha modificado el *habitus*. Y esto no lo pueden hacer las Escuelas, que duran unos meses, pues la formación ha de ser permanente.

Por lo tanto, consideramos que la organización es un sujeto político-educativo todavía en construcción. Para acuñarle esta etiqueta, al igual que sucede con el planteamiento de la Pedagogía del Movimiento, los espacios organizativos han tener el mismo potencial e intencionalidad pedagógica que la Escuela, cuya condición *sine qua non* es la democratización de sus espacios. Porque la praxis no se puede mermar a mero análisis crítico de la realidad, sino que abarca las propuestas para la acción y la acción misma. Y para que los sujetos puedan poner en práctica la cultura política aprendida en la Escuela y desplegar todo su potencial humano necesitan que el proyecto organizativo siga la misma línea.

Asimismo, solo mediante el fortalecimiento organizativo de base se pueden ejecutar todas las dimensiones de la agroecología presentadas en las Escuelas. Quizás el cambio en el agroecosistema se pueda lograr a nivel individual a partir de las técnicas aprendidas, pero igualmente se habrán de enfrentar al problema de la comercialización. El proceso que se inicia en la Escuela se ha de continuar después para que los

educandos y educandas puedan aplicar las herramientas aprendidas también en la dimensión socioeconómica, que supone la disputa del mercado; y en la dimensión sociopolítica, transformando las relaciones de poder en el sistema alimentario a partir del potencial endógeno de conocimiento local y la memoria histórica popular (Sevilla, 2011:17). La apuesta por integrarse en el Movimiento Campesinx a Campesinx va en este sentido.

Por supuesto esto no es fácil, pero solo insertando la Escuela en un proyecto político mayor se puede ir ampliando el sentido de la formación como tratan de hacer movimientos como el MST o la Vía Campesina. Esto nos conduce a otra cuestión, que es la importancia del diálogo internacional entre movimientos, que se influyen mutuamente ampliando los sueños libertarios mediante nuevas formas de articulación (Korol, 2007:235). Como se ha visto, el caso de las Escuelas de la FECAOL no se encuentra aislado, sino que es en cierta medida una experiencia localizada de una lucha contra-hegemónica mayor. Estas influencias suponen también un reto al requerir del movimiento una adaptación de esas propuestas a los contextos concretos. En el caso de Ecuador nos encontramos con una diversidad etnoecológica y con una tradición organizativa más bien vertical, que añaden desafíos a la búsqueda de una acción común mediante una democracia descentralizada que respete y aproveche la diversidad. Pero esa es a la vez la potencialidad de la agroecología y de la educación popular, que no existen recetas sino principios. Por lo tanto, solo queda la auto-reflexión permanente del sujeto colectivo para poder ir superando cada vez más sus límites en aras de una transformación social, que siempre se produce en una realidad en movimiento.

Es imposible predecir qué sucederá en el futuro, pero si la organización logra ampliar la fuerza emancipatoria de la propuesta político-pedagógica de la Escuela al Movimiento, se inaugurará una nueva etapa que ya formará parte de otra historia. Una historia que ojalá algún día también pueda ser contada.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A., (2006). *Breve historia económica del Ecuador*. Quito, Ecuador: Corporación de Editora Nacional.
- Altieri, M. A., y Nicholls, C. I. (2013). Agroecología: única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica. *Agroecología*, 7(2), 65-83.
- Altieri, M. y V.M. Toledo. 2011. The agroecological revolution of Latin America: rescuing nature, securing food sovereignty and empowering peasants. *The Journal of Peasant Studies*, 38(3), 587–612.
- Barragán-Cordero, D., y Torres-Carrillo, A. (2018). Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales. *Folios*, (48), 15-25.
- Baschet, J., (2015). *Adiós al capitalismo: autonomía, sociedad del buen vivir y multiplicidad de mundos*. Barcelona, España: NED Ediciones.
- Beltrán, A. y Eguiguren, J. A. (2010). *Políticas públicas municipales, como herramientas de control socio-ambiental en las actividades de explotación minera de la provincia de Zamora Chinchipe* (Tesis de posgrado). Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado de <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/10204/1/Tesis%20Andrea%20Beltran.pdf>
- Bermúdez-Peña, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, (48), 141-151.
- Bernstein, B., (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, España: El Roure.
- Blanco Puente, M. (2016). *La agroecología como transformadora de las relaciones sociales políticas: el caso de la federación de centros agrícolas y organizaciones campesinas del Litoral (FECAOL), Guayas, Ecuador* (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito, Ecuador.
- Blumer-Thomas. V., (1998). *La historia económica de América Latina desde la independencia*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M., (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.
- Brunet Icart, I., y Morell Blanch, A. (1998). Capitals, trajectòries i estratègies: la teoria general dels camps de P. Bourdieu. *Papers: revista de sociologia*, 1998, núm. 54, p. 201-214.
- Caldart, R. S., (2004). *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Calle, A., Vara, I., y Cuéllar, M. (2011). La Transición social agroecológica. En M. Cuéllar, A. Calle y D. Gallar (Ed.), *Procesos hacia la soberanía alimentaria. Perspectivas y prácticas desde la agroecología política* (81-102). Barcelona, España: Icaria.
- Callejo, M. J. (1998). Articulación de perspectivas metodológicas: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. *Papers: revista de sociologia*, (56), 31-55.

- Ceccon, E. (2008). La revolución verde: tragedia en dos actos. *Ciencias*, (91), 20-29.
- Cruz, M. A., Reyes, M. J., y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de moebio*, (45), 253-274.
- Daza, E. (2015). Problemáticas de la tierra en Ecuador. *La línea de fuego*. Recuperado de <https://lalineadefuego.info/2015/06/23/problematicas-de-la-tierra-en-el-ecuador-por-esteban-daza-cevallos/>
- Devillard, M. J. (2004). Antropología social, enfoques (auto) biográficos y vigilancia epistemológica. *Revista de antropología social*, (13), 161-184.
- Escobar, A., Salmerón, F., Valladares, L. y Escamilla, M. G., (2010). *Reformas del Estado. Movimientos sociales y mundo rural en el siglo XX en América Latina*. México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ETC Group (2017). ¿Quién nos alimentará? La red campesina alimentaria o la cadena agroindustrial. ETC Group. Recuperado de <http://www.etcgroup.org/sites/www.etcgroup.org/files/files/etc-quien-nos-alimentara-2017-es.pdf>
- Fernández, L. (1997). El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra y la reforma agraria en Brasil. *América latina hoy: Revista de ciencias sociales*, (17), 63-76.
- Freire, P., (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Freire, P., (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P., (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fundación Heifer Ecuador (2014). *La agroecología está presente. Mapeo de productores agroecológicos y del estado de la agroecología en la sierra y costa ecuatoriana*, Quito, Ecuador: Heifer-MAGAP. Recuperado de http://www.heifer-ecuador.org/wp-content/uploads/libros/1_La_agroecologia_esta_presente_ES.pdf
- Gadotti, M., Gómez, M. V. y Freire, L. (2006) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: Experiencias que se completan*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- García, E. (1995). Notas sobre "desarrollo sustentable" y propósito consciente. *Ecología política*, (10), 45-58.
- García, E. (2004). *Medio ambiente y sociedad: la civilización industrial y los límites del planeta*. Madrid, España: Anaya.
- García, E. (2007). Los límites desbordados. Sustentabilidad y decrecimiento. *Trayectorias*, (24), 7-19.
- Garrido, F., (Ed.) (2007). *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Barcelona, España: Icaria.
- Georgescu-Roegen, N., Naredo, J. M., y Grinevald, J., (1996). *La ley de la entropía y el proceso económico*. Madrid, España: Visor Fundación Argentina.
- Giraldo, O. F., y Rosset, P. M. (2016). La agroecología en una encrucijada: entre la institucionalidad y los movimientos sociales. *Guaju*, 2(1), 14-37. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/guaju/article/view/48521/29189>

- Gliessman, S. R. (2013). Agroecología: plantando las raíces de la resistencia. *Agroecología*, 8(2), 19-26.
- GRAIN (2011). Sanidad alimentaria para quién. El bienestar de las corporaciones contra la salud de la gente. Barcelona, España: GRAIN. Recuperado de <https://www.grain.org/article/entries/4252-sanidad-alimentaria-para-quien-el-bienestar-de-las-corporaciones-contra-la-salud-de-la-gente>
- GRAIN (2016a). El acaparamiento global de tierras en el 2016: sigue creciendo y sigue siendo malo. Barcelona, España: GRAIN. Recuperado de <https://www.grain.org/article/entries/5607-el-acaparamiento-global-de-tierras-en-el-2016-sigue-creciendo-y-sigue-siendo-malo>
- GRAIN (2016b). De un vistazo y muchas aristas. Escuelas de agroecología en América Latina: semillas de futuro. Barcelona, España: GRAIN. Recuperado de <https://www.grain.org/article/entries/5441-de-un-vistazo-y-muchas-aristas-escuelas-de-agroecologia-en-america-latina-semillas-de-futuro>
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*, Vol. 2. México D.F., México: Era.
- Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. *Más allá del desarrollo*, 1, 21-54. Recuperado de http://biblioteca.hegoa.ehu.es/downloads/19816/%2Fsystem%2Fpdf%2F3476%2FDebates_sobre_el_desarrollo.pdf
- Hawkes, J. y Woolley, S. L., (1978). *Prehistoria y los comienzos de la civilización*. Barcelona, España: Planeta.
- Herrera, S. y Daza, E. (2016) Capítulo Ecuador. En Bautista, R., Bazoberry, E. y Soliz, L. (Ed.) *Acceso a la Tierra y territorio en Sudamérica*. Instituto para el Desarrollo rural de Sudamérica. Retirado de <http://porlatierra.org/docs/fcee071088c722afc0f4662ec88e30d8.pdf>
- Holt, E., (2008). *Campesino a campesino: Voces de latinoamerica: Movimiento campesino a campesino para la agricultura sustentable*. Managua, Nicaragua, SIMAS.
- Ibáñez, J. (2005). Diseños de investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En M. García, J. Ibáñez, F. Alvira, F. (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 31-66). Madrid, España: Alianza.
- Illich, I., (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, España: Barral.
- Jiménez, M. J., y Ramírez, J. (2010). La acción colectiva y los movimientos sociales campesinos en América Latina. *Interciencia. Revista de ciencia y tecnología de América*, 35(9), 704-708.
- Intriago, R., y Gortaire, R. (2016). Agroecología en el Ecuador. Proceso histórico, logros y desafíos. *Agroecología*, 11(2), 95-103.
- Korol, C. (2007). La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL*, 8(22), 227-240.
- La Vía Campesina (2016). La Vía Campesina. Informe Anual. Harare, Zimbawe: La Vía campesina, Movimiento campesino internacional. Recuperado de <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/06/ES-annual-report-2015.pdf>

- Larrea, C., (2006). *Hacia una historia ecológica del Ecuador: propuestas para el debate*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Corporación Editora Nacional, EcoCiencia.
- Lasso, G., (2017). Territorios en disputa: un análisis de la Soberanía Alimentaria en Ecuador. *Elikadura 21*
- León, J. B. y Gondard, P. (1988). Petróleo, estado y cambio agrario. Ecuador 1972-1984. En P. Gondard, J. B. León y P. C. Sylva (Eds.) *Transformaciones agrarias en el Ecuador* (pp.7-38). Quito, Ecuador: CEDIG.
- León, M. (2017). *Protección social de la niñez en el Ecuador*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41233/1/S1700082_es.pdf
- López, V., Espíndola, F., Calles, J., y Ulloa, J. (2013). *Amazonía ecuatoriana bajo presión*. Quito, Ecuador: EcoCiencia. Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56384>
- Macaroff, A. (2018) *La Vía Terrateniente: línea histórica de las élites agrarias en la política ecuatoriana*. Quito, Ecuador: Instituto de Estudios Ecuatorianos. Recuperado de <http://www.biodiversidadla.org/content/download/155446/1172506/version/1/file/La+V%C3%ADa+Terrateniente.+L%C3%ADnea+hist%C3%B3rica+de+las+%C3%A9lites+agrarias+en+la+pol%C3%ADtica+ecuatoriana.pdf>
- Machado, D. L. (2008). La Escuela Nacional Florestán Fernández: una experiencia singular. *Lapolillacubana*. Recuperado de <https://lapolillacubana.wordpress.com/tag/escuela-nacional-florestan-fernandes/>
- Machín, B., Jaime, R., Lozano, Á., y Rosset, P. M. (2010). *Revolución agroecológica. El movimiento de campesino a campesino de la ANAP en Cuba: cuando el campesino ve, hace fe*. La Habana, Cuba: Asociación Nacional de Agricultores Pequeños y La Vía Campesina. Recuperado de: http://ceccam.org/sites/default/files/revolucion%20agroecologica_0.pdf
- Max-Neef, Manfred A. (2004). *Fundamentos de la Transdisciplinariedad*. Universidad Austral de Chile
- Menéndez, E. L., (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2004). Como fazemos a escola de educação fundamental. Caderno de Educação Nº 9. IEJC. Instituto de Educação Josué de Castro. Recuperado de: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(9\)_0.pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(9)_0.pdf)
- Naredo, J. M., (2003). *La economía en evolución: Historia y perspectivas de las características básicas del pensamiento económico*. Tres Cantos, Madrid: Siglo XXI.
- Nisbet, R. (1986). La idea de progreso. *Revista Libertas*, (5), 23-30. Recuperado de: http://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/45_2_Nisbet.pdf
- Ortí, A. (2000). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y el grupo de discusión. En M. García, J. Ibáñez, F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social*. Madrid, España: Alianza.

- Ospina, P. (2014). Movilización y organización social en la revolución ciudadana: Informe de coyuntura, diciembre de 2014. *La línea de fuego*. Recuperado de <https://lalineadefuego.info/2014/12/09/movilizacion-y-organizacion-social-en-la-revolucion-ciudadana-informe-de-coyuntura-diciembre-de-2014-por-pablo-ospina-peralta/>
- Ouviña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *Revista Osera* (6). Recuperado de http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ouvi%C3%B1a.pdf
- Ouviña, H. (2017). Rosa Luxemburgo, de la educación popular a la (auto) formación de las masas. *Desinformemonos.org*. Recuperado de <https://desinformemonos.org/rosa-luxemburgo-la-educacion-popular-la-autoformacion-las-masas/>
- Páez Von Lippke, L. A. (2016). *Respuestas alternativas a la globalización alimentaria. El caso del Colectivo Agroecológico en el Ecuador* (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- Pereda, C., y Prada, M. A. de (2014). Investigación-acción participativa y perspectiva dialéctica. *Arxius de sociologia*, (31), 57-68.
- Peemans, J. P. (1992). Revoluciones industriales, modernización y desarrollo. *Historia Crítica*, (6), 15-33.
- Prats, F., Herrero, Y., y Torrego, A. (2016). *La gran encrucijada: sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Libros en Acción.
- Quevedo Ramírez, Tomás (2013). *Agroindustria y concentración de la propiedad de la tierra. 103 Elementos para su definición y caracterización en el Ecuador*. Quito, Ecuador: OCARU- CDES.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rivera, S. (2015). Contra el colonialismo interno. *Revista Anfibia*. San Martín, Argentina: Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de <http://revistaanfibia.com/ensayo/contra-el-colonialismo-interno/>
- Rosero, F., Carbonell, Y. y Regalado, F., (2011). *Soberanía alimentaria, modelos de desarrollo y tierras en Ecuador*. Quito, Ecuador: CAFOLIS. Recuperado de http://www.fes-ecuador.org/fileadmin/user_upload/pdf/439%20SOBALI2011_0525.pdf
- Rosset, P. M. (2015). Epistemes rurales y la formación agroecológica en la Vía Campesina. *Ciência & Tecnologia Social*, 2(1), 4-13.
- Rubio, M.J. y Varas, J. (1999). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación, Madrid, CCS.
- Sacher, W., (2017). *Ofensiva megaminería china en los Andes: acumulación por desposesión en el Ecuador de la "Revolución Ciudadana"*. Quito, Ecuador: Abya Yala.

- Sevilla Guzmán, E. y Woodgate, G. R., (2013). Agroecología: fundamentos del pensamiento social agrario y teoría sociológica. *Agroecología*, 8(2), 27-34.
- Sevilla, E. y Soler, M. (2009). Del desarrollo rural a la agroecología. Hacia un cambio de paradigma. *Documentación social*, (155), 23-39.
- Sevilla, E. (2011). *Sobre los orígenes de la agroecología en el pensamiento marxista y libertario*. La Paz, Bolivia: Plural editores
- Soliz, F. (2018) Ecuador: La megaminería china y los derechos de la naturaleza. *Nodal, Noticias de América Libre*. Recuperado de <https://www.nodal.am/2018/05/ecuador-la-megamineria-china-y-los-derechos-de-la-naturaleza-por-fernanda-soliz/>
- Sousa Santos, B. de (2005). El uso contra-hegemónico del derecho en la lucha por una globalización desde abajo. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 363-474.
- Sousa Santos, B. de, (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Taibo, C., (2009) *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid, España: La catarata.
- Toledo, V. M., y González de Molina, M. (2007). El metabolismo social: las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. En F. Garrido, M. González de Molina, J. L. Serrano y J. L. Solana (Eds.), *El paradigma ecológico en las ciencias sociales* (pp. 85-112). Barcelona, España: Icaria.
- Toledo, V. M., y Barrera-Bassols, N., (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales, Vol. 3*. Barcelona, España: Icaria.
- Toledo, V. M. (2011). La agroecología en Latinoamérica: tres revoluciones, una misma transformación. *Agroecología*, (6), 37-46.
- Vargas, L. y Bustillos. G., (1997). *Técnicas participativas para la educación popular, Vol. II*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Vázquez García, F. (2006). El problema de la reflexividad en Pierre Bourdieu de la epistemología a la ética. *Revista Opinión Jurídica*, 5(10), 87-104.
- Villasante, T. (1994). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis*, 399-422
- Villasante, T. (2006). La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. En M. Canales (Ed.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 379-405). Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.
- Waters, W. F. (2000). El desarrollo de las agroexportaciones en el Ecuador: la primera respuesta empresarial. En L. Martínez (Ed.), *Antología de estudios rurales* (pp. 291-306) Quito, Ecuador: FLACSO.
- Vogliano, S., Minga, N., & Santacruz, L. (2017). *Germinar en el desierto: La agroecología frente a las políticas agrarias de la Revolución Ciudadana 2008 a 2017*. Quito, Ecuador: Coordinadora Ecuatoriana de Agroecología
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. *Programa de las Américas*.