

# DOSSIER

"Diálogo de saberes"



# Diálogo de Saberes y Pedagogía del Territorio en las luchas por autonomías y soberanías en el Sur Global<sup>1</sup>

## Lia Pinheiro Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) y Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEN)  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
lia.barbosa@uece.br  
orcid.org/0000-0003-0727-9027

## Peter Michael Rosset

Departamento de Agricultura, Sociedad y Ambiente  
El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)  
rosset@globalalternatives.org  
orcid.org/0000-0002-1253-1066

## Valentín Val

Investigador del GT CLACSO Agroecología Política y GT CLACSO Cuerpos, Territorios y Resistencias  
vaval@ecosur.edu.mx  
orcid.org/0000-0003-3680-3385

## Oscar Humberto Soto

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
UNCUYO / CONICET  
sotooscarhumberto@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-1059-3885

## Resumen

En el artículo planteamos una reflexión con respecto a la concepción y el ejercicio del Diálogo de Saberes en el ámbito de las luchas agrarias en el Sur Global. Ponemos énfasis en la dimensión educativa, pedagógica y política del Diálogo de Saberes en la formación del sujeto histórico-político, en la construcción de una conciencia crítica y en la proposición de proyectos políticos de carácter emancipatorio. Para ello, tomamos el caso de La Vía Campesina como la concretización del Diálogo de Saberes en el ámbito de la lucha en defensa de la tierra, la soberanía alimentaria y la autonomía territorial. Asimismo, destacamos que el territorio constituye el epicentro de los sentidos atribuidos a la lucha agraria, al tiempo que es el mediador pedagógico del Diálogo de Saberes, una vez que, al reivindicar la defensa de la tierra, del territorio, de la autonomía y de la soberanía, son activadas la Pedagogía del Movimiento y la Pedagogía del Territorio como dispositivos pedagógicos que colocan en movimiento el conjunto de saberes y conocimientos de los movimientos agrarios.

**Palabras clave:** Diálogo de Saberes; Pedagogía del Territorio; movimientos agrarios; autonomía; soberanía.

<sup>1</sup> Este artículo es una versión ampliada del concepto de Diálogo de Saberes publicado, originalmente en inglés, en la *Encyclopedia of Interdisciplinarity and Transdisciplinarity* (Val, Barbosa & Soto, 2024).

**Para citación de este artículo:** Pinheiro Barbosa, L., Rosset, P. M., Val, V. y Soto, O. H. (2025). Diálogo de Saberes y Pedagogía del Territorio en las luchas por autonomías y soberanías en el Sur Global. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-22. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.428>



Sección: Dossier Recepción: 01/02/2025 Aceptación final: 31/03/2025

# Diálogo de Saberes e Pedagogia do Território nas lutas por autonomias e soberanias no Sul Global

## Resumo

Neste artigo, refletimos sobre a concepção e a prática do Diálogo de Saberes no contexto das lutas agrárias no Sul Global. Enfatizamos a dimensão educacional, pedagógica e política do Diálogo de Saberes na formação do sujeito histórico-político, na construção de uma consciência crítica e na proposição de projetos políticos de caráter emancipatório. Para tanto, tomamos o caso da Via Campesina como a concretização do Diálogo de Saberes no contexto da luta em defesa da terra, da soberania alimentar e da autonomia territorial. Ressaltamos, também, que o Território é o epicentro dos sentidos atribuídos à luta agrária, ao tempo que é mediador pedagógico do Diálogo de Saberes, pois, ao reivindicar a defesa da terra, do território, da autonomia e da soberania, são ativadas a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia do Território são dispositivos pedagógicos que colocam em movimento todos os conhecimentos e saberes dos movimentos agrários.

**Palavras-chave:** Diálogo de Saberes; Pedagogia do Território; movimentos agrários; autonomia; soberania.

---

## Dialogue of Knowledges and Pedagogy of the Territory in the struggles for autonomy and sovereignty in the Global South

## Abstract

In this article we reflect on the conception and practice of Dialogues of Knowledge in the context of agrarian struggles in the Global South. We emphasize the educational, pedagogical and political dimension of Dialogues of Knowledge in the formation of an historical-political subject, in the construction of a critical conscience and in the formulation of political projects of an emancipatory nature. To this end, we take the case of La Via Campesina as the concretization of Dialogues of Knowledge in the context of the struggle in defense of land, food sovereignty and territorial autonomy. We also highlight that territory constitutes the epicenter of the meanings attributed to the agrarian struggle, at the same time as it is the pedagogical mediator of the Dialogue of Knowledge, since, by claiming the defense of land, territory, autonomy and sovereignty, the Pedagogy of the Movement and the Pedagogy of Territory are pedagogical devices that put in motion the set of knowledges and wisdoms of agrarian movements.

**Keywords:** Dialogues of Knowledge; Pedagogy of Territory; agrarian movements; autonomy; sovereignty.

## Introducción

En el siglo XXI vivimos un proceso de reconfiguración de las dinámicas de acumulación capitalista donde hay un incremento de los procesos de despojo territorial para la implantación de emprendimientos de carácter extractivista, sostenidos en el argumento de que estos territorios están disponibles para proyectos de desarrollo, sobre todo cuando se trata de territorios con riqueza hídrica, mineral, solar, eólica y de biodiversidad. Cada vez más los gobiernos aprueban emprendimiento de carácter extractivista, como las usinas eólicas en la tierra o en el mar, las usinas solares, la minería o el agronegocio, entre tantas otras que son parte de las lógicas de despojo propias del desarrollo del capital.

Ese proceso es marcado por conflictos socio territoriales, en que se intenta invisibilizar o negar las relaciones históricamente construidas por los pueblos con sus territorios. A escala global, esas conflictividades han afectado profundamente las relaciones sociales, de producción y de reproducción social en diferentes regiones del mundo, al instituir un paradigma civilizatorio basado en la propiedad privada (de la tierra y del territorio), la individualización del sujeto, la superexplotación de la fuerza del trabajo, la mercantilización y financiarización de la naturaleza. En una perspectiva geopolítica, la historia del capitalismo es fruto de un proceso dialéctico y de profundas contradicciones que son resultado de la consolidación de un orden colonial, patriarcal, racista y clasista característico de las relaciones socioculturales, políticas y económicas instituidas entre Europa y el Sur Global, en una primera fase de la acumulación originaria y, enseguida, del Norte Global y del Sur Global, durante la consolidación del capitalismo mundializado, sobre todo a partir del siglo XX.

La problemática agraria y territorial vivenciada en el Sur global es resultado de ese proceso histórico y es el eje articulador de las luchas agrarias en diferentes períodos. Particularmente en el siglo XX, vemos una diversidad de procesos organizativos, de formación política y educativa, donde la conformación de la consciencia crítica pasa por pensar, a profundidad y en colectivo, lo que ha representado en la subjetividad social, las herencias de la cuestión colonial en el despojo territorial y en la introyección de un rechazo por las raíces vernáculas de los pueblos, lo que también se refleja en el rechazo mismo de una identidad con el mundo rural, sus bases ontológicas y epistemológicas.

Argumentamos que la instauración de un orden colonial y capitalista en el Sur Global configuró una relación pedagógica, en el sentido de perpetrar, en la subjetividad social, un conjunto de valores y principios que reprodujeron, a lo largo de más de cinco siglos, una sociabilidad marcada por una jerarquización social de carácter étnico-racial, de clase y de género, en la división social, racial y sexual del trabajo, en la construcción del conocimiento, en relaciones sociales patriarcales y racistas, y de una ruptura epistemológica con lo propio, sobre todo en las regiones que sufrieron los procesos violentos de colonización y esclavización. Ello se llevó a cabo mediante el ontocidio como método histórico (Barbosa, 2022), un ejercicio de enraizamiento de la ontología del capital en el Sur Global, a partir de un proceso permanente de soterramiento, invisibilidad e inferiorización de otras formas ontológicas y epistemológicas distintas o antagónicas a la modernidad occidental.

Sin embargo, la diversidad de luchas agrarias y populares del Sur global, sean ellas anticolonialistas, revolucionarias de liberación nacional, antiimperialistas, anticapitalistas, de defensa de la autonomía y soberanía territorial, explicitan que estos procesos no fueron aceptados de forma pacífica y pasiva. Al contrario, responden a un posicionamiento de confrontación, antagonismos y de proposición de proyectos políticos de carácter emancipatorio.

Partimos de esas problemáticas sociohistóricas para situar el Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio como procesos que nacen profundamente arraigados por el anhelo de los pueblos en construir horizontes de vida alternos, de superación de las desigualdades, inequidades y exclusión social. Emergen de la adquisición de una consciencia de la potencia irruptora de sus ontologías y epistemologías, en el sentido de atribuir otros sentidos a la existencia, pensados desde el buen vivir, la autonomía y soberanía territorial y una tierra para sembrar sueños y vida.

En esa dirección, en el presente artículo planteamos una reflexión con respecto a la concepción y el ejercicio del Diálogo de Saberes en el ámbito de las luchas agrarias en el Sur Global. Ponemos énfasis en la dimensión educativa, pedagógica y política del Diálogo de Saberes en la formación del sujeto histórico-político, en la construcción de una conciencia crítica y en la proposición de proyectos políticos de carácter emancipatorio. Para ello, tomamos el caso de La Vía Campesina como la concretización del Diálogo de Saberes en el ámbito de la lucha en defensa de la tierra, la soberanía alimentaria y la autonomía territorial.

Asimismo, destacamos que el territorio constituye el epicentro de los sentidos atribuidos a la lucha agraria, al tiempo que es el mediador pedagógico (McCune, 2017) del Diálogo de Saberes, una vez que, al reivindicar la defensa de la tierra, del territorio, de la autonomía y de la soberanía, son activadas la Pedagogía del Movimiento y la Pedagogía del Territorio como dispositivos pedagógicos que colocan en movimiento el conjunto de saberes y conocimientos de los movimientos agrarios.

El escrito está organizado en tres secciones: a) un acercamiento a la arqueología del concepto de Diálogo de Saberes; b) la articulación del Diálogo de Saberes en la lucha política del campesinado; c) el Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio en las luchas agrarias en defensa de la autonomía y soberanía territorial.

### **Definición y Arqueología del Concepto de Diálogo de Saberes**

El concepto de Diálogo de Saberes abreva de la trayectoria histórica de lucha del campo popular latinoamericano y caribeño, en las décadas de los 60' y 70' del siglo pasado, muy vinculado a la tradición de la Educación Popular y de la Investigación Acción Participativa, cuyos procesos de organización, formación política y educativa parten de la reivindicación, reconocimiento y fortalecimiento del conjunto de saberes y conocimientos construidos históricamente por el campo popular (Val et al. 2024; Michi et al., 2021; Argueta Villamar, 2012; Freire, 1970). Asimismo, el término emerge en el contexto del despliegue de múltiples estrategias de resistencia política en América Latina y el Caribe (Argueta Villamar, 2012; Michi et al. 2021; Freire, 1973), sobre todo aquellas articuladas por las luchas indígenas, campesinas, de los movimientos populares y de los procesos revolucionarios.

En una primera acepción, el concepto de Diálogo de Saberes se refiere al reconocimiento de los sujetos participantes en la construcción colectiva de conocimientos (Leff, 2011). Según Leff (2004, p. 26):

El diálogo de saberes (...) abraza a los saberes subyugados (...) que hoy resignifican sus identidades y se posicionan en un diálogo y resistencia con la cultura dominante que impone su saber supremo. El diálogo de saberes es un diálogo con interlocutores que han perdido la memoria y la palabra, cuyos saberes tradicionales han sido sepultados por la modernidad impuesta.

El diálogo se convierte en indagación, exégesis y hermenéusis de textos borrados; es una terapéutica política para devolver el habla y el sentido de lenguajes cuyo flujo ha sido.

En el Diálogo de Saberes “seres y saberes [se relacionan] en un espacio y un tiempo que están fuera de la positividad del conocimiento” y los significados del mundo se encuentran en constante movimiento en contraste con el “equivocado deseo de construir diccionarios y glosarios” (Leff, 2004, p. 24). Es un concepto que alude a la interacción entre distintas formas de conocer y diferentes tipos de conocimiento, incluyendo el conocimiento científico, el conocimiento tradicional y el conocimiento popular o de los pueblos, entre otros. Pretende promover la comprensión mutua y la colaboración entre estos diferentes tipos y formas de conocimiento, con el fin de abordar los retos sociales, medioambientales, político-económicos de manera más eficaces y sostenibles (Val et al., 2024),

Asimismo, la perspectiva de un “diálogo de saberes” se vincula a un llamado colectivo a repensar, de manera crítica, el lugar históricamente atribuido a una supuesta autoridad epistémica del sujeto constructor y detentor del conocimiento (el sujeto de la modernidad – un sujeto masculino y blanco) y cuál conocimiento es reconocido como universalmente válido (el conocimiento científico y producido en el Norte global), un ejercicio que exige problematizar, desde un punto de vista histórico-político, el proceso mismo de construcción de conocimiento en sus dimensiones epistemológicas, socioculturales, geopolíticas y geoeconómicas (Barbosa, 2016; Rivera Cusicanqui, 2015). Ello implica situar, sobre todo cuando nos referimos a la formación social y política de América Latina y el Caribe, las contradicciones propias de nuestras formaciones sociales y que se enraízan en la conformación de las instituciones, entre ellas las educativas, imprimiendo una jerarquización en la forma del acceso (a la par de su negación) a una formación escolar y universitaria. De igual manera, demarca la naturaleza de los fundamentos epistemológicos, el método y, especialmente, cuáles son los conocimientos legitimados como científicos y socialmente reconocidos.

La idea de un diálogo entre diferentes tipos de conocimientos y formas de pensar se enfrenta a la perspectiva de una relación con una alteridad (Martínez-Torres & Rosset, 2016). El Diálogo de Saberes constituye el gran semillero en el cruce de estos aprendizajes históricos y alternos, una vez que expresa (Martínez-Torres & Rosset, 2016, p. 26):

La construcción colectiva de significación emergente, basada en el diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y maneras de conocer son específicas e históricamente diferentes, particularmente cuando se enfrentan a los nuevos desafíos colectivos de un mundo cambiante. Dichodiálogo se apoya en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. A menudo, ello propicia la recontextualización y la resignificación, lo cual da lugar a saberes y significados emergentes, que se relacionan con historias, tradiciones, territorialidades, experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Las nuevas y colectivas comprensiones, significancias y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas y para la construcción de procesos nuevos.

El Diálogo de Saberes parte de un principio educativo y pedagógico primordial donde la construcción del conocimiento no es exclusiva de las instituciones educativas formales, como la escuela y la universidad. Por esa razón, es fundamental ampliar la comprensión de lo educativo y de lo pedagógico más allá de la esfera institucional

formal, aunque en el caso de éstas, también consideramos de gran relevancia, en consonancia con Vázquez Nava y Mier y Terán Giménez Cacho (2025, p. 7), que “no se trata únicamente de una modificación en las formas (herramientas y estrategias), sino también en la estructura del programa curricular, la intencionalidad y la lógica articuladora que sostiene el proceso educativo”.

La alteridad como principio elemental del Diálogo de Saberes no se limita a conceder la palabra a quien participa de un proceso educativo, sino más bien reconocer la potencia creativa, en las dimensiones ontológicas y epistémicas, de su participación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento y de *praxis* política. Tal como lo describe Enrique Leff (2004, p. 15), se trata de un “horizonte de trascendencia del ser, en una espera activa con lo impensado y el no saber”. Por esta razón, el Diálogo de Saberes se funda en las complementariedades ontológicas y cognitivas de cosmovisiones y lógicas de comprensión cultural, así como prácticas históricas de carácter diverso (Torres Carrillo, 2016).

Si bien en el conocimiento académico predomina una matriz moderna racional/ abstracta del conocimiento, para el Diálogo de Saberes es factible producir concepciones del mundo basadas en el intercambio directo entre la ciencia y los conocimientos ancestral / vernacular / local / popular, es decir, saberes otros (Baronnet, 2012; Barbosa, 2017; Gómez Sollano & Zaslav, 2013).

Los *saberes otros* son intrínsecos a un conjunto de vivencias y sociabilidades de carácter histórico, que se remontan a aprendizajes adquiridos y transmitidos a través de una memoria biocultural, social y política. Estos aprendizajes definen las formas de relacionarse como sociedades humanas, con los no humanos y con la naturaleza (Escobar, 2018). Son saberes que emergen de y se articulan a una base ontológica y epistemológica propia de las matrices lingüísticas, de filosofías ancestrales, de ontologías relacionales (Escobar, 2014; Barbosa 2016), de experiencias de lucha; todos ellos no siempre reconocidos, sea por la escuela o la universidad, como parte de una herencia histórica en la construcción del conocimiento.

El saber popular es la matriz simbólica -predominantemente vivencial y concreta-, por la cual las clases subalternas construyen sus identidades sociales, culturales y políticas (Freire, 1970). La noción de «saber popular» se identifica aquí como conocimiento valioso construido colectivamente en una sociedad, en particular el conocimiento que surge de la experiencia de las clases subalternas y de sus sociabilidades. El saber popular no es antagónico al saber académico, pero sí responde a otros procesos sociales de configuración teórico-práctica. La cultura popular y el conjunto de saberes populares son fruto de la experiencia cotidiana y concreta con el mundo real (Freire, 1970), es decir, deriva de la experiencia social y de una construcción colectiva en las formas de apropiarse del mundo en un aprendizaje permanente que les permite entretener diferentes saberes socialmente productivos (Gómez Sollano, 2009), saberes de integración (Gómez Sollano & Hamui Sutton, 2009) pedagogías críticas y sentipensantes (Barbosa, 2020).

El Diálogo de Saberes tiene lugar en contextos territoriales en los que este tipo de interacción resignifica los dispositivos pedagógicos e investigativos que favorecen la reflexividad y la configuración de sentidos en los saberes y territorialidades (Fals Borda, 2015). Dicho de otra manera, el concepto remite a una comunicación entre sujetos constituidos y diferenciados por sus saberes. Este diálogo entre portadoras/es de diferentes conocimientos es una dimensión fundamental, no sólo de la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1970), sino también de los procesos de interpretación y transformación de la realidad (Merçon et al., 2014).

A finales del siglo XX, diversas experiencias académicas y políticas convergieron en la Investigación Acción Participativa (IAP). Este proceso social y cognitivo buscaba avanzar en la superación de la tajante distinción entre sujeto y objeto de conocimiento, propia de la lógica colonial/moderna y su forma dualista de entender el mundo (Fals Borda, 2015). Tanto la IAP, como la Educación y la Comunicación Popular, la Teología de la Liberación (Gutiérrez, 1980) y los procesos revolucionarios, han influido en el surgimiento del Diálogo de Saberes, especialmente debido a las interpretaciones del materialismo histórico y dialéctico a partir del método “ver, juzgar y actuar” (Soto, 2012). Asimismo, convocaban a la universidad a estrechar sus lazos con el territorio en una perspectiva más horizontal, incluso en una dimensión de compromiso ético y político, de construcción de una ciencia para la causa popular (Bonilla et al., 1972).

Por otro lado, en la tradición de la lucha popular en el Sur Global, identificamos la materialización y potencialización política del Diálogo de Saberes, una vez que son muchos los movimientos populares, indígenas, campesinos, afrodiaspóricos, feministas, entre otros, que articulan, en su *praxis* política, una diversidad de saberes heredados de la teoría crítica, de los procesos revolucionarios, de la Educación Popular, de la Teología de la Liberación, además de sus propias tradiciones de saberes y conocimientos en sus experiencias de vida y de lucha sociopolítica. En el ámbito del trabajo organizativo, formativo y político que realizan, esa aprehensión del Diálogo de Saberes es esencial, principalmente porque impulsa y fortalece un proceso pedagógico que articula esa diversidad de saberes con la construcción de un proyecto político diverso y de carácter emancipatorio.

Asimismo, ese Diálogo de Saberes incide en cuatro ejes (Barbosa, 2016; 2021): a) en la formación del sujeto histórico-político; b) en el contenido del proyecto político de los movimientos populares; c) en las metodologías utilizadas en los procesos de formación educativa y política; d) en la construcción de un paradigma onto-epistémico, en que los movimientos desarrollan una teoría social y conceptos que nutren a los proyectos políticos conducidos por ellos (Barbosa, 2021). Un aspecto primordial que se vincula a ese proceso tiene que ver con la interpelación histórica de las supresiones múltiples de la geoeconomía del conocimiento, propias de una colonialidad del conocimiento y de las tensiones producidas por el carácter eurocéntrico, androcéntrico-patriarcal, de patrón étnico-racial y de clase, que verticaliza la relación social entre individuos y colectividades. Esas supresiones múltiples son (Barbosa, 2021, p. 48):

a) supresión histórica: al no reconocer el tiempo histórico anterior a la conquista de Latinoamérica y el Caribe, conllevando al silenciamiento de otras narrativas históricas, otros sujetos históricos, sus procesos socio-históricos y su potencial disruptivo; b) supresión lingüística: que invisibiliza, anula y subalterniza las matrices epistémicas y ontológicas del pensamiento que emanan de la diversidad lingüística; c) supresión hermenéutica: al invisibilizar la hermenéutica de otras culturas o, aún, posicionarse como aquél que interpreta y traduce los argumentos considerados ininteligibles de la otra cultura y que, por lo tanto, necesita de un intérprete; d) supresión étnico-racial: al no reconocer o invisibilizar la producción teórica de intelectuales racializadas(os), de negar o limitar el acceso de personas racializadas a la universidad; e) la supresión de género: manifiesta en el androcentrismo científico y f) supresión territorial: al centralizar en las urbes la presencia de las universidades, considerando las metrópolis el locus legítimo del progreso científico y de producción de cultura.

El intercambio entre *saberes otros* y saberes científicos navega entre las estructuras y las subjetividades, la emotividad de la cotidianeidad y los encuadres económico-políticos que circundan los sujetos concretos. El Diálogo de Saberes conjuga una serie de técnicas cualitativas de investigación que posibilita la introducción de un abordaje intelectual en los recovecos del conocimiento empírico. Se trata, en primer lugar, de conocer las interacciones entre sujetos y en sus territorios, así como sus productos culturales y sociales. Estos diálogos requieren de un ejercicio de “escucha y aprendizajes mutuos” de lenguajes y sentidos en la construcción de un horizonte de inteligibilidad común. Se trata de un acto intelectual y político.

### **Campesinado y Diálogo de Saberes**

Existe un elemento relevante para comprender la dinámica del Diálogo de Saberes en el Sur Global: la elaboración teórico-política que emerge de la *praxis* de los movimientos sociales rurales o agrarios (Barbosa, 2016, 2020; Soto, 2023). El impulso de espacios formativos y educativos, como la elaboración de un proyecto político propio y de escuelas de formación política, configura un semillero de pensamiento crítico, de construcción de categorías propias y de proposición de procesos concretos para consolidar la lucha en defensa de sus territorios, a partir de una autonomía y soberanía territorial (Barbosa, et al., 2023).

Quisiéramos destacar la experiencia de La Vía Campesina Internacional (LVC) por ser un movimiento agrario transnacional que cuenta con movimientos en todos los continentes y con una diversidad de experiencias educativas y políticas basadas en el Diálogo de Saberes (LVC, 2015). Constituye la construcción de una estrategia de enfrentamiento de los impactos del capitalismo agrario en escala global por medio de la conformación de los movimientos agrarios transnacionales que buscan la apertura de un debate amplio y proficuo, en el sentido de una interpretación más precisa en torno al alcance e impacto predatorio del capitalismo en los diferentes territorios en escala global.

Entre las problemáticas debatidas en ese espacio político transnacional, cabe destacar el cambio climático y su impacto socioambiental, el control corporativo del material genético de los cultivos y otras tecnologías agrícolas, la transgenia, el control y la regulación sobre los mercados, la expansión del uso intensivo de agroquímicos, la cría de animales en confinamiento, entre otras problemáticas inherentes a ese modelo de desarrollo promovido en escala global. Frente a esa ofensiva, La Vía Campesina construye alianzas para el impulso de una agenda política común relacionada a los derechos sobre la tierra y el territorio, la defensa de los comunes y la sustentabilidad de la vida, la defensa de las semillas criollas y la soberanía alimentaria, la equidad de género y sus despliegues en las dinámicas territoriales, además de los derechos humanos de las y los campesinos (Barbosa, 2023).

La evolución del pensamiento político de LVC con respecto a la tierra, el territorio y la propuesta política de la reforma agraria y la soberanía alimentaria es el resultado de encuentros, debates y confrontaciones por las diferencias inherentes a la diversidad de sus miembros (Rosset, 2018). Esta visión ampliada solo puede ser lograda a través de la escucha del otro, de conocer sus realidades y a través del Diálogo de Saberes.

Martínez-Torres y Rosset (2016) proponen que esa capacidad de escucha y de consenso sólo es posible por medio de un Diálogo de Saberes basado en métodos dialógicos, que se orienta a reconocer las distintas culturas y cosmovisiones existentes en un territorio determinado, para facilitar un proceso a partir del cual ellas puedan construir comprensiones y posiciones colectivas. Según Martínez-Torres y Rosset (2016, p. 26-27):

El método se apoya en el diálogo horizontal entre actores que cuentan con distintos conocimientos y tienen diferentes cosmovisiones, quienes comparten sus vivencias y participan en ejercicios colectivos destinados a caracterizar el medio ambiente y el espacio que les rodea, a recabar información (datos) sobre la realidad de cierto espacio, y a analizar esa información sistemáticamente, utilizando preguntas generadoras. Su objetivo es avanzar hacia acciones colectivas que transformen dicha realidad y que posteriormente propicien nuevos momentos de reflexión.

En ese proceso educativo, buscan impulsar una reforma intelectual y moral, en el sentido gramsciano, que les permita fortalecer sus subjetividades políticas y, al mismo tiempo, definir los parámetros que fundamentan teóricamente el proyecto político que articulan en la disputa de una nueva hegemonía (Barbosa, 2017). En esa dirección, los movimientos rurales asumen la tarea de reconceptualizar el campo de la educación y de la *praxis* pedagógica para romper con todos los signos de opresión, entre ellos, la unilateralidad del paradigma occidental moderno como matriz interpretativa del mundo y de las relaciones sociales. Asimismo, irrumpen el ontocidio, uno de los métodos históricos para la territorialización de la ontología colonial y del capitalismo (Barbosa, 2022a), ejercicio sistemático de aniquilar otras expresiones ontológicas de existencia, llevado a cabo mediante múltiples formas de violencia.

Aquí reside el carácter genuino del Diálogo de Saberes en su potencial educativo y político para la disputa por una nueva hegemonía, a saber, reconocer la existencia de otras matrices ontológicas y epistémicas en la conformación de una conciencia crítica y que nutren de sentido a las subjetividades políticas de los movimientos rurales (Rosset, 2015; Barbosa, 2017). Las perspectivas teóricas y las formas de producir conocimiento están estrechamente relacionadas con un paradigma onto-epistémico del campo (Barbosa, 2019; 2021), la posición geográfica y la política asumida.

En diversos ámbitos rurales del Sur Global, es posible observar este ejercicio en la forma en que campesinos y/o indígenas resuelven o evitan conflictos cuando no existe un único conocimiento que se imponga sobre los demás (Rosset et al., 2021a; Val & Rosset, 2022). Las propuestas metodológicas del Diálogo de Saberes permiten construir un marco de referencia a partir de sus proyectos educativos y políticos.

Es necesario destacar que esta es una preocupación central en la producción de conocimiento. El objetivo no es solo superar las problemáticas inherentes al analfabetismo, sino también proporcionar una formación educativa y política crítica que les permita tanto apropiarse del legado del conocimiento científico escolar/universitario como también producir nuevos conocimientos y conceptos que surjan con su *praxis* política y educativa (Michi, 2010; Barbosa, 2015, 2016; Di Matteo, 2021). Las experiencias educativas de los movimientos sociales se desarrollan en territorios, permitiendo el desplazamiento de las certezas metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de las técnicas participativas, hacia la reivindicación del diálogo pedagógico de saberes.

## El Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio en la lucha por las autonomías y las soberanías territoriales

En el contexto de las luchas agrarias del Sur Global, identificamos que los movimientos agrarios campesinos e indígenas realizan el Diálogo de Saberes a partir de dos procesos pedagógicos centrales: la Pedagogía del Movimiento (Caldart, 2004) y la Pedagogía del Territorio (Barbosa, 2015; Ramírez-Rojas et al., 2025). En el caso de la Pedagogía del Movimiento, el conjunto de las vivencias y experiencias de lucha de los movimientos, es decir, *el movimiento de la lucha*, es, en sí mismo, un proceso pedagógico *en movimiento* que conlleva a una serie de aprendizajes-enseñanzas para los sujetos colectivos durante los procesos de reivindicación de derechos: aprender a escuchar, a mirar, a dialogar, a organizarse, a reflexionar y trabajar en colectivo, a realizar análisis de coyuntura y problematizar la realidad social, a plantearse estrategias, tácticas y horizontes comunes de sueños y emancipación. En otros términos: en un mitin, en una ocupación de un latifundio o de un órgano público, en el cierre de una carretera, en una insurgencia armada, en una huelga, en una marcha, en la negociación política con el Estado hay diversos aprendizajes que son concebidos a partir de un Diálogo de Saberes.

De igual manera, el movimiento social se convierte en un sujeto educativo-político (Barbosa, 2013; 2015), por transformar todos los ámbitos de su *praxis* política en espacios potencialmente educativos, en que la trayectoria histórica de lucha es responsable por crear subjetividades vinculadas de manera directa a un *ethos* identitario con su territorio, entendido y defendido como espacio de vida, de cultura y de producción de bienes materiales y simbólicos.

La construcción de la sociabilidad política de los movimientos agrarios tiene por referente primordial al territorio. En ese sentido, el territorio se vuelve un mediador pedagógico (McCune et al., 2017), una vez que constituye la cuna de múltiples experiencias de carácter histórico, dotadas de sentidos ontológicos y epistémicos, que son incorporados como un *corpus* simbólico, ideológico y teórico que fundamenta sus pensamientos y accionar político. En el caso de los movimientos agrarios campesinos e indígenas, el Diálogo de Saberes se vincula a una territorialidad, en que el territorio es el núcleo nodal de construcción de la consciencia crítica y de la identidad política, al tiempo que es el epicentro de la reivindicación política, en la defensa de la tierra, del territorio, de la naturaleza, del agua, de los bienes naturales, de la soberanía alimentaria y de la autonomía y soberanía territorial.

Por lo tanto, se activa una Pedagogía del Territorio cuyos principios educativos y pedagógicos son basados en un vínculo ontológico y epistémico con el territorio, que fundamenta una territorialización pedagógica y una geopolítica del conocimiento (Barbosa, 2013; Soto et al., 2022) en que se establece un diálogo directo con el territorio y, desde él, se conforma una subjetividad social que nutre los sentidos de la lucha política. En esa dirección, el Diálogo de Saberes emerge en los procesos culturales, políticos, de subjetividades donde se generan aprendizajes y conocimientos contextualizados estrechamente vinculados a los territorios (Palacios Aldana, 2025). La defensa de la tierra y el territorio es planteada en clave comunal y de los comunes (Barbosa, 2023). Por ejemplo, en el marco de la “Conferencia Internacional contra el Acaparamiento de Tierras”, en Nyéléni, Mali, la LVC profundiza esa discusión a partir de una alianza global contra el acaparamiento de tierra (LVC, 2011):

[...] pues estamos decididos a defender la soberanía alimentaria, los bienes comunes y el derecho a los recursos naturales de los/as productores/as de alimentos a pequeña escala [...] El acaparamiento de tierras desplaza y dispersa

a las comunidades, destruye las economías locales y el tejido socio-cultural y pone en peligro las identidades de las comunidades.

En la Conferencia Internacional de la Vía Campesina, en 2017, se debatieron los avances en la alianza entre el capital financiero, empresas transnacionales, imperialismo y sectores de los estados nacionales, del agro-minero-hidro-negocio y sus consecuencias en la agudización de la disputa territorial y del proceso de desterritorialización del campo. En esa etapa del desarrollo del capitalismo en el campo, dicha alianza conlleva a una profundización del acaparamiento de tierras, articulado a la privatización de los comunes, el agua, la tierra, el aire, los bosques, las semillas, las áreas de pasto y pesca, las áreas glaciales y los territorios enteros (Barbosa, 2023). Según la Declaración Final, “las consecuencias de esta ofensiva del capital ponen en peligro la vida rural, sociedades enteras, la salud, la naturaleza, la Madre Tierra, el clima, la biodiversidad y nuestros pueblos y culturas” (LVC, 2016, traducción nuestra).

En el Sur agrario, el Diálogo de Saberes entre campesinos, indígenas y científicos constituye un proceso de aprendizaje mutuo que ha aportado elementos para definir la validez de esta *praxis*. En los procesos de territorialización de la agroecología identificamos, de forma más explícita, la articulación entre la Pedagogía del Territorio y el Diálogo de Saberes. Veamos la perspectiva de La Vía Campesina al respecto (La Vía Campesina, 2015, p. 65-66):

Los diversos saberes y las formas de conocimiento de nuestros pueblos son parte fundamental de la agroecología. Desarrollamos nuestros conocimientos a través del diálogo de saberes. Nuestros procesos de aprendizaje son horizontales y entre iguales, basados en la educación popular. Tienen lugar en nuestros propios centros de formación y territorios [...] y son también intergeneracionales, en los que se transmitan los saberes entre ancianos y jóvenes. Desarrollamos la agroecología a través de nuestra propia innovación, investigación y selección y obtención de cultivos y razas de ganado. El fundamento de nuestras cosmovisiones reside en el necesario equilibrio entre la naturaleza, el cosmos y los seres humanos. Reconocemos que como humanos somos parte de la naturaleza y el cosmos. Compartimos una conexión espiritual con nuestras tierras y con la red de la vida. Amamos nuestras tierras y nuestros pueblos y sin ese amor no podemos defender nuestra agroecología, luchar por nuestros derechos o alimentar al mundo. Nos oponemos a la mercantilización de todas las formas de vida.

De la Pedagogía del Territorio y el Diálogo de Saberes emergen saberes territoriales (Ramírez-Rojas et al., 2025), construidos en la vivencia concreta con el territorio, en donde se aprende a observar el movimiento mismo de la vida y a establecer una relación sentipensante con el territorio y la naturaleza. Por ejemplo, los diálogos ceremoniales con la naturaleza (Ramírez-Rojas et al., 2025; Nóbrega y Barbosa, 2022; Coba & Bayón Jiménez, 2020), en que se reconoce a la naturaleza como un ser viviente, como también a las espiritualidades y los espíritus encantados del territorio, en que se aprende a dialogar con las plantas, los animales y otros seres vivos y no vivos. Estos saberes territoriales se incorporan en los procesos concretos de lucha en contra del neoextractivismo y el despojo violento de sus territorios provocados por el capital.

En diferentes culturas de los pueblos indígenas, su concepción ontológica de existencia parte del principio de autonombrarse como siendo parte del cielo -mundo espiritual- y de la tierra -contraparte espiritual del espíritu-, que su cultura se fundamenta en una tradición heredera de la sabiduría de “los ciclos del cielo” o del “saber del movimiento del cielo” – parte externa e interna del ser (Jecupé, 2020). En el *Popol Wuj*, el libro sagrado de los pueblos *k'iché*, la Naturaleza y la vida de todos los seres nacieron de la fecundación del *corazón del cielo y el corazón de la tierra*.

Cuando nos adentramos a las diferentes maneras de pensar una forma de existencia propia de la diversidad de pueblos indígenas, identificamos que hay una concepción ontológica de la existencia articulada por los elementos de la Naturaleza, los sentidos geográficos -Norte, Sur, Este, Oeste- y las dinámicas de interrelación entre seres vivos y no vivos. Asimismo, la Madre Tierra está en el centro de la existencia, una referencia primordial para los pueblos indígenas, dado el carácter vital atribuido a ella (Barbosa, 2025). Cada ciclo se entrelaza con todos los reinos de la vida – mineral, vegetal, humano, supra-humano y divino. Por lo tanto, ese movimiento existencial es la *trama de la vida*; una trama de relaciones e interrelaciones de manera que todo se conecta a todo y ello solo puede ser comprendido por medio del corazón, es decir, la naturaleza interna de cada uno (Jecupé, 2020).

La Pedagogía del Territorio coloca en movimiento estos saberes territoriales que se vinculan a una concepción ontológica de la vida y de la existencia, en que los pueblos activan su memoria biocultural (Toledo & Barrera-Bassols, 2008) para evidenciar la centralidad del carácter ecológico de las sabidurías ancestrales para concebirse a sí mismos, y en la defensa de sus territorios, como espacios de producción y reproducción de la vida. Desde esa memoria, la Naturaleza no actúa de forma mecánica, una vez que está entrelazada por interrelaciones e interconexiones que son constitutivas de esa coexistencia entre todos los seres.

Otra dimensión importante en la Pedagogía del Territorio está relacionada con la dimensión de los sentires y la afectividad en la transmisión de los saberes, es decir, los sentires de quienes los evocan y hablan sobre ellos (Giraldo & Toro, 2020; Mariño, 2025). La relación con el territorio no se limita a una dimensión técnica, una vez que hay una dimensión emocional y afectiva que se entreteje en la vida sociocomunitaria, espiritual y política con el territorio, incluso fortalecidas desde las relaciones de confianza y amistad (Martínez Rodríguez, 2025; Montes de Oca, 2025).

El Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio están presentes en la diversidad de centros de formación y escuelas de las organizaciones de la LVC. En el proceso pedagógico, el conjunto de conocimientos que emerge de esa diversidad de sujetos es validado y se considera al mismo nivel de legitimidad como el conocimiento científico (McCune et al., 2017). En el proceso de territorialización de la agroecología, por ejemplo, La Vía Campesina articula el Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio a la capacidad que las organizaciones tienen, en sus territorios, para:

Recordar, recuperar, documentar, intercambiar, compartir, difundir, enseñar y utilizar estos conocimientos de nuestros pueblos en forma activa, incluso mientras los defendemos de la cooptación, la privatización y la distorsión. Hoy por hoy, muchas de nuestras organizaciones cuentan con procesos para recuperar, recopilar, compartir y enseñar este conocimiento de la ciencia agroecológica campesina, a través de procesos locales y grupos comunitarios, escuelas formales e informales, y de procesos de intercambio horizontal como el sistema de campesino a campesino, de familia a familia, de comunidad a comunidad y de organización a organización, además con videos, cápsulas y

programas de radio comunitarios, panfletos, publicaciones, folletos y otras formas de compartir y transmitir conocimientos sobre agroecología de manera creativa y usando metodologías alternativas (LVC, 2015, p. 1).

En LVC se vienen desarrollando espacios educativos horizontales y colectivos donde coexisten y se amalgaman una diversidad de principios prácticos, políticos y filosóficos. En estos espacios se desarrollan profundos procesos de Diálogo de Saberes y de traducción intercultural (Martínez-Torres & Rosset, 2016) entre diversas cosmovisiones y epistemes de los que emerge un *sentido común* (*sensu* Gramsci, 2011) y una *mística* —pensar, sentir, hacer (Bogo, 2008)— campesina, a la vez que se articula un heterogéneo universo de estrategias político-pedagógicas para la conformación de subjetividades críticas en y desde el mundo rural.

La Vía Campesina construye una concepción del territorio vinculada a la base ontológica y epistémica de sus organizaciones miembro y reposiciona una defensa territorial de carácter omnilateral, al argumentar que el territorio no constituye una propiedad privada a ser explotada hasta el agotamiento. Al contrario, desde la matriz de un sentipensamiento propia de una diversidad de pueblos y del tejido social comunitario, se defiende al territorio porque se reconoce en él el epicentro de la trama de la vida. En las palabras de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC, 2019), instancia regional de La Vía Campesina (2019, p. 46):

[...] el Territorio no es solamente un área geográfica sino mucho más que eso: expresa una relación colectiva de un Pueblo con un área donde se incluye el suelo, el subsuelo, el agua, el aire, los animales y los bosques, semillas y plantas diversas. Pero además el territorio forma parte de la identidad del Pueblo: somos parte del territorio donde vivieron nuestros antepasados y el territorio es parte nuestra. Implica la memoria histórica, el derecho a decidir sobre los recursos contenidos en él, la existencia de formas organizativas, mecanismos y espacios para tomar las decisiones y la posibilidad de articular distintas expresiones con capacidad de toma de decisiones, es decir, espacios para una forma distinta de entender y ejercer el poder.

Es precisamente el sentido de lo comunitario lo que articula la defensa de los comunes y del territorio mismo, considerándose que constituye en sí mismo un tipo de relación social. La Pedagogía del Territorio activa esta relación social con el territorio, fortaleciendo las dimensiones de vida sociocomunitaria con él. En la lucha articulada por La Vía Campesina, no hay cómo disociar la defensa de la tierra, del territorio, de la autonomía territorial y de la soberanía alimentaria de lo que significa el derecho a la vida y de una vida que necesita un territorio habitado y sano para reproducirse, bajo lógicas distintas y propias de otro paradigma de pensamiento en que se supere las opresiones. Para ello, es fundamental trascender un abordaje antropocéntrico del habitar el mundo:

¿Es mejor un campo sin campesinos, sin árboles, sin biodiversidad, de monocultivo y producción confinada de animales, de agrotóxicos y transgénicos, que genera exportaciones y alimentos insalubres, que genera cambio climático y socava la capacidad de adaptación de las comunidades a él, contaminación, enfermedades y migración masiva a las ciudades? ¿O un campo compuesto por los territorios agroalimentarios de campesinos, pueblos indígenas, agricultores familiares, pescadores artesanales y otros pueblos rurales, con vidas dignas, cosmovisiones y conocimientos diversos, árboles,

biodiversidad, producción agroecológica de alimentos sanos, que enfríen el planeta, que produzcan soberanía alimentaria y que cuiden la Madre Tierra? (LVC, 2016, traducción nuestra).

El reconocimiento del territorio como eje articulador de una vida comunitaria emerge del legado de la memoria ancestral y biocultural inherente a la resistencia histórica de esas organizaciones, en que se identifican los territorios como espacios de reproducción de la vida y de una vida en comunidad. El concepto de “común” surge del propio proceso histórico de la lucha de los pueblos indígenas y campesinos por la defensa de sus territorios, al tiempo que se convierte en un concepto central para dar visibilidad a las propiedades comunales de la tierra y a las formas comunales de habitar esos territorios (Barbosa, 2023). Según la CLOC-LVC (2019, p. 47):

[...] pertenecer a la Madre Tierra es parte de nuestra vida e identidad. Somos parte del territorio que está vinculado con la memoria de los pueblos, es algo vivo y con historia. Igualmente los saberes y conocimientos que se han acumulado de generación y generación son parte del territorio, así como los lugares sagrados, energéticos y el tiempo ya que, si ordenamos nuestras actividades alrededor de algún cultivo sagrado para nuestros pueblos [...], los ciclos agrícolas de esos cultivos son la base del ordenamiento del tiempo familiar y comunal, que es diferente en cada territorio, que está vinculado a los ciclos del agua, la luna y el movimiento de los planetas y del planeta en el sistema solar.

Actualmente, La Vía Campesina ha creado y dirige pedagógicamente unas 60 escuelas de agroecología en el mundo, entre centros de formación, escuelas del campo, Institutos Latinoamericanos de Agroecología (IALAs) y universidades campesinas. Entre sus principios educativos y pedagógicos, estas escuelas han llegado a combinar la tradición de la educación popular y de metodologías horizontales, como la Metodología “De Campesino/a a Campesino/a” para la transición y la territorialización agroecológica (Rosset et al., 2021b). La estrategia de construir procesos formativos responde a la necesidad de comprensión integral de la disputa de los territorios en escala global:

En el mismo sentido, en toda América, Asia, África, Europa y Oriente Medio, nuestras organizaciones, movimientos y convergencias están en disputa territorial con el capital, con propuestas similares, basadas en enfoques territoriales, en la convergencia entre nuestra diversidad, cosmovisiones, conocimientos populares y tradicionales, en la agroecología, la pesca artesanal y el pastoreo tradicional, y en nuestras diversas formas de vida y estrategias (LVC, 2016, traducción nuestra).

En las escuelas de agroecología, se construye el diálogo entre saberes científicos, campesinos, indígenas y del proletariado rural. Entre los desafíos de las escuelas agroecológicas de La Vía Campesina está el reto complejo de producir individuos que responden a tres demandas (Rosset, 2015): competencia técnica en la agricultura ecológica de bajos insumos; capacidad para facilitar el diálogo entre distintos saberes y cosmovisiones, con énfasis en los procesos populares y horizontales de recuperación y sistematización de conocimiento; y, finalmente, construir una subjetividad histórica, es decir, un interés de clase en asumir la tarea de consolidar la agroecología como modo de producción sustancialmente distinto al capitalismo, tanto respecto a las relaciones sociales como en cuanto al metabolismo de la cultura humana con la naturaleza viviente. Finalmente, las escuelas tienen el reto

adicional de generar el diálogo intergeneracional (Torrez et al., 2025), transmitiendo la memoria histórica de las y los ancianos y en diálogo alterno con las mujeres, juventudes y niñeces.

LVC ha impulsado, en su *praxis* política y educativa, una serie de procesos de transición, escalonamiento y territorialización de la agroecología, a partir de un auténtico Diálogo de Saberes. La agroecología se nutre y fortalece en el diálogo con las redes de conocimiento y prácticas tradicionales. Saberes vernáculos, codificados localmente y resultado de la observación cotidiana, el ensayo y error y las innovaciones en la resolución de situaciones adaptadas al lugar. Es una forma de conocimiento cuyo vehículo son la oralidad, en un lenguaje sencillo y práctico, y la experiencia directa en los intercambios. Una pedagogía emanada desde la alteridad epistémica, con una estructura y funcionamiento simple, pero capaz de transmitir una enorme cantidad de información técnica, organizativa y política de manera directa e inspiradora.

Consideramos que una de las mayores fortalezas de la agroecología es precisamente que implica a un amplia y diversa gama de actores (y sectores) con un gran potencial de complementariedad de conocimientos, prácticas, investigación, experimentación e innovaciones en términos productivos, organizativos y políticos. Estos procesos no sólo influyen en el tipo de conocimientos y prácticas, sino también en la forma en que se producen y transmiten.

Este diálogo potencia los saberes tradicionales campesinos e indígenas con ciencia e innovación para la expansión de la producción agrícola sustentable con bases ecológicas de alimentos saludables, adecuados y accesibles. En ese sentido, consideramos que una de las grandes fortalezas de la agroecología es, justamente, que involucra un gran y diverso abanico de actores (y sectores) con un gran potencial de complementariedad de conocimientos, prácticas, investigación, experimentación e innovaciones en términos productivos, organizativos y políticos. Estos procesos no sólo influyen en el tipo de conocimientos y prácticas, sino también en la forma en que este se genera y transmite. Luego de muchos años de hegemonía de un solo saber legítimo (el de la ciencia moderna), se ha ido, paulatinamente, reconociendo el diálogo entre diferentes saberes y la articulación de conocimientos complementarios (Val et al. 2024).

La agroecología abre el campo para que la agricultura del pueblo vuelva a estar en el centro de la reproducción social y la reproducción de la vida. Las formas de vida y los conocimientos de los pueblos indígenas y campesinos, largamente perseguidos y subyugados por la imposición colonial, resurgen y se expresan a través de esta propuesta marco. La agroecología se convierte, así, en un puente hacia los mundos relacionales; un dispositivo que contribuye a desvelar la división ontológica impuesta por la modernidad-colonialidad (Quijano, 1993), (re)territorializar el mundo y transformar consciencias humanas (Escobar 2018). La agroecología abre el campo para que la agricultura de los pueblos vuelva a estar en el centro de la reproducción social y de la vida.

Así como la agroecología promueve la diversificación, en LVC se articulan procesos de diálogo, hibridación y (re)significación, configurando nuevas epistemes, subjetividades y significantes que interpelan y combaten el monocultivo del pensamiento (Shiva, 1993) y resultan fundamentales en la emergencia del campesinado agroecológico como sujeto político, la pedagogía campesina agroecológica y la agroecología campesina como proyecto político (Val, 2021; Barbosa & Rosset, 2017).

Los encuentros, movilizaciones, procesos organizativos y de intercambio funcionan de manera análoga en LVC. El movimiento social se constituye como sujeto pedagógico (Caldart, 2004; Barbosa 2013), catalizando procesos en los que se crean y ensamblan epistemes que resignifican lo social, lo cultural y lo político, dando espacio a la emergencia de saberes sometidos, sujetos subalternos y proyectos alternativos para la transformación de las condiciones subjetivas y objetivas de existencia.

### Consideraciones finales

El Diálogo de Saberes implica un proceso de intercambio y construcción de conocimiento entre diferentes sujetos sociales, culturales y epistemológicos. Se basa en la idea de que cada cultura, comunidad o grupo social tiene su propia cosmovisión -su forma de entender el mundo- y su propia forma de producir conocimiento, y que estas diferentes perspectivas son valiosas y pueden enriquecerse mutuamente.

A reserva de las particularidades y singularidades presentes en el accionar político de los diversos movimientos, se observa que en su *praxis* educativo-pedagógica se articula la producción de saberes, sujetos y alternativas como espacio de reflexión epistémica para la elaboración de nuevos conceptos y sentidos, fundamentales en el conjunto de demandas y propuestas impulsadas por los mismos. Esto implica un movimiento dialéctico en el que, desde el quehacer político de estos actores, se construye una práctica educativa que los convierte en sujetos educativo-políticos.

El Diálogo de Saberes reconoce que el conocimiento no es neutral y que se construye en contextos sociales, económicos y culturales específicos. En este sentido, el Diálogo de Saberes busca promover el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural y epistemológica, así como fomentar la colaboración y co-creación de conocimiento entre diferentes sujetos y comunidades. El Diálogo de Saberes es un enfoque que pretende establecer un diálogo horizontal, participativo y respetuoso entre diferentes tipos de conocimiento, fomentando la colaboración y el intercambio de conocimientos para abordar los retos comunes de una manera equitativa y más eficaz como herramienta para construir sociedades más justas y equitativas.

En el Sur Global identificamos importantes experiencias en la *praxis* del Diálogo de Saberes y de una Pedagogía del Territorio, principalmente en los procesos de lucha histórica por el reconocimiento y valoración de los saberes y prácticas de los pueblos originarios, la diáspora africana y los sectores populares. En La Vía Campesina, movimiento agrario que articula una diversidad de organizaciones y movimientos de carácter indígena, campesino, negros, de comunidades tradicionales, entre otros, se reivindica la inclusión de sus perspectivas y necesidades, tanto en las políticas públicas y en los procesos estatales de toma de decisiones como en la construcción de sus propios procesos de autonomías y soberanías en diferentes grados y escalas.

Es desde este posicionamiento que creemos necesario reflexionar de forma crítica y reivindicar el Diálogo de Saberes como ejercicio político, necesario para entender y resituar las dinámicas de las luchas contrahegemónicas en el siglo XXI, en especial aquellas que buscan construir y consolidar autonomías y soberanías territoriales. A lo largo de los años, se han multiplicado las intervenciones desde diferentes sectores que buscan articular soluciones emancipatorias al viejo problema de la imposición de la modernidad/colonialidad, incluyendo la problemática agraria y territorial. Desde esta perspectiva, diferentes ontologías, epistemes, culturas, historias, tradiciones y

objetivos se esfuerzan por generar un espacio amplio y diverso de comprensión. Se trata de un movimiento político interseccional donde sus principales fortalezas son la convivencia, la diversidad y los diálogos interculturales en la construcción de la unidad en la diversidad.

De esta manera, el Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio en la *praxis* de los movimientos sociales rurales actualizan el necesario debate sobre saber académico y saber popular en la actualidad. Asimismo, se constituyen como un espacio para la (re)emergencia de cosmovisiones, territorialidades y conocimientos ancestrales que, en diálogo con otros saberes contemporáneos y repertorios existentes, se recombinan generando nuevas alternativas. Estos diálogos entretienen diferentes espacio-tiempo y escalas en una especie de «agroecología del conocimiento» donde tienen lugar nuevas narrativas, reflexiones y acciones emancipadoras hacia nuevos horizontes interculturales, anticapitalistas y anti-patriarcales (Val, 2021).

## Referencias

- Argueta Villamar, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 15–29. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2017/01/130117.pdf>
- Barbosa, L. P. (2025). As emancipações e as lutas populares na América Latina e no Caribe: da emancipação humana à emancipação da natureza. *Revista Geografia em Atos*, 9(1/0), 1-34.
- Barbosa, L. P. (2023). Lo territorial, lo comunitario y los comunes frente al despojo extractivista en América Latina: aproximaciones al debate teórico-político de la CLOC- Vía Campesina. En Bastos Amigo, S. y Martínez Navarrete, E. (Coords.). *Colonialismo, comunidad y capital. Pensar el despojo, pensar América Latina*. México: Religación Press, Bajo Tierra Ediciones, Tiempo Robado, Cátedra Jorge Alonso.
- Barbosa, L. P. (2022). Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. *Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens*, 3(5), 30–53. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14421>
- Barbosa, L.P. (2021). A surear la teoría social y las metodologías desde las y los oprimidos y sus horizontes de emancipación. En Vargas Moreno, P. A.; Petralanda, C. C. & García Corredor, L. (Coords.). *Anticapitalismos y narrativas emergentes. Metodologías alternativas en investigación* (pp. 42-55). Boletín del Grupo de Trabajo Anticapitalismos y sociabilidades emergentes. Buenos Aires: CLACSO.
- Barbosa, L. P. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana De Educación*, (80), 269–290. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>
- Barbosa, L. P. (2019). Paradigma epistêmico do campo e a construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses da América Latina. En A. R. dos Santos, L. A. Coelho & J. M. S. Oliveira (orgs.). *Educação e movimentos sociais. Análises e discursos* (pp. 279–299). Paco Editorial.
- Barbosa, L. P. (2017). Movimentos Sociais, Educação e Diálogo de Saberes na América Latina. En Dos Santos, A.R.; Oliveira, J.M.S. & Coelho, L.A. (Orgs.). *Educação e sua diversidade*. Ilhéus-Bahia: Editus, p. 259-280.
- Barbosa, L. P. (2016). Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *Revista De Raíz Diversa*, México, 6, p. 45-79. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/derazdiversa/article/view/58425>
- Barbosa, L. P. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM.

- Barbosa, L. P. (2013). Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. In: Gómez Sollano, M. y Corestein Zaslav, M. (Org.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina: experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 121-162). Ciudad de México: UNAM.
- Barbosa, L. P., Soto, O. H.; González Terreros, M. I. y Navarrete Martínez, E. M. (2023). Autonomías territoriales indígenas y campesinas en América Latina. Tensiones, disputas y avances frente a los gobiernos de derecha. In: Colección Becas de Investigación. (Org.). *Estado, democracia y movimientos sociales. Perspectivas y emergencias en el siglo XXI* (p. 463-511). Buenos Aires: CLACSO.
- Barbosa, L. P., y Rosset, P. (2017). Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica: aportes da La Via Campesina e da CLOC. *Educação & Sociedade*, 38(140), 705-724. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017175593>
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito: Abya-Yala.
- Bogo, A. (2008). *Identidade e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular.
- Bonilla, V. D., Castillo, G., Fals-Borda, O. y Libreros, A. (1972). *Causa Popular, Ciencia Popular*. Bogotá: Publicaciones de La Rosca.
- Caldart, R. S. (2004). (2004); *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Coba, L., y Bayón Jiménez, M. (2020). Kawsak Sacha: La organización de las mujeres y la tradición política de la Selva Amazónica en el Ecuador. In D. T. C. Hernández & M. Bayón Jiménez (coords.), *Cuerpos, territorios y feminismos. Compilación Latinoamericana de teorías, metodológicas y prácticas políticas* (pp. 141-159). Quito: Ediciones Abya Yala.
- Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo [CLOC] (2019). *7º Congreso Continental CLOC-LVC. Desde el territorio: unidad, lucha y resistencia por el socialismo y la soberanía de los pueblos*. CLOC.
- Di Matteo, A.J. (2021). Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales. *Revista Masquedós*, 6(6) p. 01-14. <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedods/article/view/107>
- Escobar, A. (2018). *Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal*. Chiapas: CIDECI-Unitierra.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Editora UNAULA.
- Fals Borda, O. (2015). *Antología: una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. México: ECOSUR-Universidad de Guadalajara.
- Gómez Sollano, M. (2009). Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate. México: UNAM.
- Gómez Sollano, M. y Corestein Zaslav, M. (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina: experiencias pedagógicas alternativas*. Ciudad de México: UNAM.
- Gómez Sollano, M. y Hamui Sutton, L. (2009). Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate. México: UNAM.
- Gramsci, A. (2011). *La alternativa pedagógica*. Caracas: Ed. Laboratorio Educativo.
- Gutiérrez, G. (1980). *Teología de la Liberación. Perspectivas*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Jecupé, K.W. (2020). *A terra dos mil povos. História indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis.
- La Vía Campesina [LVC] (2016). Conferência Internacional da Reforma Agrária lança Declaração Final. <https://mst.org.br/2016/04/25/conferencia-internacional-da-reforma-agraria-lanca-declaracao-final/>
- La Vía Campesina [LVC] (2015). *Agroecología Campesina por la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina*. Cuadernos de la Vía Campesina nº 7, abril de 2015.
- La Vía Campesina [LVC] (2011, 28 de noviembre). *Declaración final*. <https://cutt.ly/oV8POIH>
- La Vía Campesina [LVC] (2016, 25 de abril). *Conferência Internacional da Reforma Agrária lança Declaração Final*. <https://cutt.ly/bV8PRqx>
- La Vía Campesina [LVC] (2017, 24 de julio). *VII Conferencia Internacional de La Vía Campesina: Declaración de Euskal Herria*. <https://cutt.ly/hV8PcYN>
- La Vía Campesina [LVC] (2018, 23 de febrero). *Nuestra estrategia es globalizar la lucha por la defensa de la vida*. <https://cutt.ly/xV8PfhL>
- La Vía Campesina [LVC] (2019, 05 de junio). *CLOC – LVC 25 Años: “el hecho de que comprendamos la importancia de caminar juntos, no quiere decir que sea fácil”*. <https://cutt.ly/RV8PiRS>
- La Vía Campesina [LVC] (2021). *El caminar del Feminismo Campesino y Popular en La Vía Campesina*. La Vía Campesina.
- Mariátegui, J. C. (1928). *Los siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Era.
- Martínez-Torres, M. E., & Rosset, P. (2010). La Vía Campesina: the birth and evolution of a transnational social movement. *The Journal of Peasant Studies*, 37(1), 149-175. <https://doi.org/10.1080/03066150903498804>
- Rosset, P. M. (2018). História das ideias de um movimento camponês transnacional. *Tensões Mundiais*, 14(27), 191-226. <https://doi.org/10.33956/tensoesmundiais.v14i27.1283>
- Rosset, P. M. (2015). Epistemes rurales y la formación agroeco-lógica en la Vía Campesina. *Ciencia y Tecnología Social*, 2(1), 1-10. <https://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/7744>
- Rosset, P. M. (2007). La guerra por la tierra y el territorio. En *Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry* (pp. 159-175). CIDECI.
- Leff, E. (2011). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable*. Polis. Revista de la universidad bolivariana, 2(7), pp.1-29. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/713>
- Mariño, B. B. (2025). Saberes que resisten, territorios que existen: la importancia de los sentires en la transmisión de saberes. *Leisa. Revista de Agroecología*, 39(1), 11-15. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Martínez Rodríguez, Y. Y. (2025). Relaciones de confianza como telar de procesos agroecológicos comunitarios: la experiencia del IALA Ixim Ulew y la comunidad de Tierra Blanca en Nicaragua. *Leisa. Revista de Agroecología*, 39(1), 30-33. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Martínez-Torres, M. y Rosset, P. (2016). Diálogo de Saberes en la Vía Campesina: soberanía alimentaria y agroecología. *Espacio Regional*. 1(13), pp. 23 – 36. <https://revistaespacioregional.ulagos.cl/index.php/espacioregional/article/view/3008>
- McCune, N. (2017) Los mediadores pedagógicos y la territorialización de la agroecología. *Práxis Educativa*, 3(26), p. 252-280.

- McCune, N., Rosset, P.M., Cruz Salazar, T., Saldívar Moreno, A. & Morales, H. (2017). Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. *The Journal of Peasant Studies*, 44(2), p. 354- 376. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03066150.2016.1233868>
- Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M. (2014). *¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos*. *Decisio*, 38, 29-33. <https://decisio.crefal.org/wp-content/uploads/2024/03/decisio38-saber6.pdf>
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Michi, N., Di Matteo, A. y Vila, D. (2021). *Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes*. Luján: EdUNLu.
- Montes de Oca, E. C. A. (2025). Investigar desde la confianza, el cariño y la amistad entre personas de la Red Chiapaneca de Huertos Educativos. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 26-29. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Nóbrega, L. N. y Barbosa, L. P. (2022). Pedagogia das Retomadas: ensinamento e aprendizagens a partir do povo indígena Anacé. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 31(67), 248-267. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n67.p248-267>.
- Palacios Aldana, L.F. (2025). Entre milpas y huertas, más allá de la educación formal: saberes locales y memoria histórica. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 45-49. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez Rojas, D., Vera Cisterna, J., Carrillo Zúñiga, O. y Flores Haltenhof, E. (2025). Saberes territoriales, reciprocidad con la naturaleza y creatividad para el cuidado y defensa de la cuenca del río Penco, Chile. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 16-21. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Rivera-Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la Imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. México: Tinta Limón.
- Rosset, P.M. (2018). História das ideias de um movimento camponês transnacional. *Tensões Mundiais, [S. l.]*, 14(27), 191-226, 2019. DOI: 10.33956/tensoesmundiais.v14i27.1283.
- Rosset, P.M. (2015). Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina. *Ciência e Tecnologia Social*, 2(1), 4-13. <https://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/7744>
- Rosset, P. M., Barbosa, L. P., Val, V. & McCune, N. (2021a) Critical Latin American agroecology as a regionalism from below. *Globalizations*, 19(4), 635-652. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14747731.2021.1923353>
- Rosset, P. M., Val, V., Barbosa, L. P. y McCune, N. (2021b). Agroecología y La Vía Campesina II. Las escuelas campesinas de agroecología y la formación de un sujeto sociohistórico y político. *Desenvolvimento E Meio Ambiente*, 58, p. 531-550. <https://doi.org/10.5380/dma.v58i0.81357>
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the Mind: Perspectives on Biodiversity and Biotechnology*. London: ZedBooks.
- Soto, O. (2012). Latinoamerican theology of liberation and social movements: Critical thought and contra-hegemonic articulation, since the Brazilian social process. *Memorias. Revista digital de historia y arqueología desde el caribe colombiano*, 17, 248-271.
- Soto, O. (2023). *Campesinado y contrahegemonía. Politicidad y resistencia en los movimientos populares de América Latina*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

- Soto, O., Peterle, R., Bonomo, C. y Greco, M. (2022). Geopedagogía y lucha campesina: Aportes a la extensión crítica desde los procesos educativos en Mendoza, Argentina. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.48162/rev.36.052>
- Toledo, V. M. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Torres Carrillo, A. (2016). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Torrez, M., Arce, O. y Martínez, G.B. (2025). La alternancia y los diálogos intergeneracionales. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 34-37. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Val, V. (2021). *Campesina(o) a campesina(o). Un dispositivo para la masificación de la agroecología en La Vía Campesina. Aprendizajes desde Cuba y Mozambique* (Doctoral dissertation). <https://biblioteca.ecosur.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=61947>
- Val, V.; Barbosa, L. P. y Soto, O. H. (2024). Dialogue of knowledge En Darbellay, F. (Editor). *Elgar Encyclopedia of Interdisciplinarity and Transdisciplinarity* (p. 178-181). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Val, V. y Rosset, P. M. (2022). *Agroecologías emancipatorias para un mundo en el que florezcan muchas autonomías*. Buenos Aires / Universidad de Guadalajara: CLACSO Cooperativa Editorial RETOS.
- Vázquez Nava, L. y Mier y Terán Giménez Cacho, M. (2025). Reflexiones para una pedagogía del diálogo de saberes: la experiencia de la MAE. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 06-10. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>

#### Biografía de autores/as:

**Lia Pinheiro Barbosa.** Licenciada en Ciencias Sociales (Universidade Federal do Ceará - UFC). Mgter en Sociología (Universidade Federal do Ceará - UFC). Doctora en Estudios Latinoamericanos (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM). Profesora en la Universidade Estadual do Ceará (UECE), en el Licenciatura en Ciencias Sociales, en el Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) y en el Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEN). Becaria Bolsa Produtividade PQ2-CNPq. Coordina el Grupo de Pesquisa (CNPq) Pensamento Social, Ontologias e Epistemologias do Conhecimento na América Latina e no Caribe. Integrante del GT CLACSO Economía Feminista Emancipatoria y del GT CLACSO Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes. Integrante del Laboratorio de Educação do Campo (LECAMPO) y del Observatório das Nacionalidades (ON), ambos de la Universidade Estadual do Ceará. Investigadora de la Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidades e Movimentos Sociais (REDE PEC-MS) y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Miembro del Colectivo de Agroecología del MST-Ceará.

**Peter Michael Rosset.** PhD, es investigador y profesor de posgrado del *Departamento de Agricultura, Sociedad y Ambiente de El Colegio de la Frontera Sur* (ECOSUR) en Chiapas, México. Es también profesor permanente del *Programa de Pos-Graduação em Sociologia* (PPGS) de la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE), y profesor colaborador del *Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe* (TerritoriAL) de la *Universidade Estadual Paulista* (UNESP), ambas en Brasil. Y es investigador visitante profesor adjunto del *Social Research Institute* (CUSRI) de *Chulalongkorn University*, en Tailandia. Por 15 años formó parte del equipo técnico de La Vía Campesina Internacional. Hoy es parte del equipo de La Vía Campesina México. Tiene el nivel *Emérito* en el *Sistema Nacional de Investigadores* (SNI) de CONAHCYT en México, y *Becario Bolsa Produtividade PQ-2* de CNPq, Brasil. En 2022 fue nombrado *Profesor Honoris Causa* por la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE), y en 2023 fue nombrado *Cátedra Bualuang ASEAN* por *Thammasat University* en Tailandia. Miembro del Colectivo de Agroecología del MST-Ceará.

**Valentín Val.** Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina), Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, México) y Doctor en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur, México). Con más de 15 años de experiencia, se ha especializado en la investigación de procesos sociales vinculados a la masificación de la agroecología, trabajando estrechamente con organizaciones campesinas y movimientos sociales rurales en América Latina, África y Asia. Miembro del Grupo de Investigación sobre la Masificación de la Agroecología de Ecosur y de los Grupos de Trabajo “Agroecología Política” y “Cuerpos, Territorios y Resistencia” de CLACSO.

**Oscar Humberto Soto.** Licenciado en Ciencia Política y Administración Pública (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Cuyo). Magíster en Estudios Latinoamericanos y Doctor en Ciencias Sociales (FCPyS- UNCuyo). Docente de la Cátedra Derecho Político (Facultad de Derecho- UNCuyo). Actualmente dirige el Proyecto de Investigación: “Territorios, saberes y disputas de sentidos en contextos de postpandemia: prefiguraciones políticas de los movimientos sociales en Mendoza (2022-2024)” (SIIP/ UNCuyo). Militante del Movimiento Nacional Campesino Indígena-Somos Tierra (MNCI-ST).