

L Á P I Z

Nº 6

HACER ESCUELA
INVENTING SCHOOL

ANNUAL PUBLICATION OF THE
LATIN AMERICAN PHILOSOPHY
OF EDUCATION SOCIETY

lapes

latin
american
philosophy
of education
society

Lápiz No.6, 2021, ISSN (2374-2402 print) ISSN (2373-9150 online)

is a free publication of the Latin American Philosophy of
Education Society.

Phone (347) 967-8764; lapeswebsite@gmail.com

ISSN (Print) 2374-2402

ISSN (Online) 2373-9150

lapes.org

Acknowledgements

This open-access publication has been made possible by funding from
The Andrew W. Mellon Foundation through the Critical Theory in the
Global South project at Northwestern University, with additional support
from Fordham University.

Design by Esteban German / Printed in New York City

GUEST EDITORS

Samir Haddad

Ariana González Stokas

Jason Thomas Wozniak

EDITORIAL COLLECTIVE

Daniela Anaya

Marisa Belausteguigoitia Rius

Cecilia Diego

Derek Ford

Scott Henstrand

Anuar Juraidini

Walter Kohan

Pedro Monque

Bret Leraul

Conor Tomás Reed

Tomas Rocha

Sheeva Sabati

Rafael Vizcaíno

Jason T. Wozniak

7
HACER ESCUELA: INTRODUCTORY NOTES ON INVENTING
THE PEDAGOGIES OF A GLOBAL SOUTH OTHERWISE
Jason Thomas Wozniak

17
SOBRE LAS PREGUNTAS EN EDUCACIÓN
O SOBRE UNA EDUCACIÓN EN EL PREGUNTAR
Walter Omar Kohan

29
CIHUATLÁN: ANTÍGONAS DE SANTA MARTHA:
TROPIEZOS Y TRASPIÉS DE ANTÍGONA EN PRISIÓN
Marisa Belausteguigoitia Rius

53
EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGRECOLOGIA:
A EXPERIÊNCIA NOS ESTADOS DO CEARÁ
E PARANÁ DAS ESCOLAS DO MST
Francisco Flavio Pereira Barbosa

77
BLACK LIVES MATTER WEEK OF ACTION
IN PHILADELPHIA SCHOOLS
Tamara Anderson
Angela Crawford

95
PEDAGOGY OF INTERCAMBIO:
MOVEMENTS AT THE ENDS OF EMPIRE
David Morales
K. Wayne Yang

HACER ESCUELA: INTRODUCTORY NOTES ON INVENTING THE PEDAGOGIES OF A GLOBAL SOUTH OTHERWISE¹

Jason Thomas Wozniak
West Chester University

1→ La traducción de este artículo al español está disponible para su descarga gratuita en www.lapes.org; a tradução deste artigo para o português está disponível gratuitamente para download em www.lapes.org.

Since its inception close to ten years ago, the Latin American Philosophy of Education Society (LAPES) has sought to share with academics, teachers, and activists canonical education theory from Latin America that has often been obscured or suppressed in education settings dominated by colonial logics. Concomitantly, we have worked tirelessly to carve out the time and space for contemporary scholars and activists from the Global South to invent, often in collective fashion, education theories and practices capable of uncovering and overcoming multiple forms of oppression. To put this another way, one which will become clearer to the reader who makes her way through this special edition of *Lápiz*, by engaging with education theory from across the Americas, and practicing pedagogies often relegated to the margins, we have striven to *hacer escuela*: to invent the spacio-temporalities hospitable to thinking and practicing education otherwise.

In 2016, Samir Haddad, a long-time LAPES collaborator and supporter, reached out to Ariana González Stokas and myself, both LAPES members, asking if we would be interested in participating in a project being coordinated by Penelope Deutscher. The Critical Theory in the Global South project, funded by The Andrew W. Mellon Foundation, is an initiative of the International Consortium of Critical Theory Programs, and has as its mission the development of new critical theory curricula integrating intellectual traditions from the Global South.² As part of this project, our aim was to bring together scholars and activists writing from the Global South and on Global South critical theory pedagogies. The main objective of our work was not to research and write on critical theory of the Global South, though inevitably we would have to take up the task of thinking critical theory produced by Global South scholars and activists, but instead, to focus on the ways in which Global South critical theory was being taught, and put into educational praxis, in both the Global South and North. Samir, Ariana, and I settled on a plan to organize two workshops that would bring together Latin American thinkers working on philosophies of education influenced by critical

2 → For more information about the Critical Theory in the Global South project see: "Critical Theory in the Global South," Weinberg College of Arts and Sciences, Northwestern University, 12/7/2020, <https://criticaltheory.northwestern.edu/mellon-project/critical-theory-in-the-global-south/>.

theory traditions, with professors and graduate students teaching and studying critical theory in U.S. universities.

Our plan was inspired by the fact that in the last two decades, new innovations in pedagogy have been developing across Latin America, often produced through creatively combining elements of European critical theory with a rethinking of Latin American traditions and Indigenous knowledges. These pedagogies have emerged in contexts as diverse as the introduction of Philosophy for Children programs in the periphery of Rio de Janeiro (inspired in part by theories of Rancière, Deleuze, and Freire), the Zapatistas in Chiapas (reworking anarchist, Marxist, and postcolonial principles through the recuperation of Indigenous knowledges), the Movimento Sem Terra in Brazil (a grassroots movement mobilizing ideas from Marxism, liberation theology, and critical pedagogy), the Mujeres Creando Comunidad collective in Bolivia (an autonomist feminist movement engaged with *el pueblo* and social movements in the struggle against patriarchy, racism, neoliberalism, and other forms of oppression), and a renewed theoretical interest in the philosophy of Simón Rodríguez who, as one of the first modern "popular" educators in Latin America, not only constructed physical school buildings around the world for impoverished and often marginalized populations, but also sought to "*hacer escuela*" by creating the conditions for events of education to happen. Our project asked how, notwithstanding increasing impositions of neoliberal measures, these movements, as well as countless others, have given rise to new understandings of pedagogical relations, of what it means to be a subject of education, and of how educational practice can refigure public space and education temporalities.

Before moving to some brief ruminations inspired by the articles that make up this issue of *Lápiz*, I want to acknowledge two important aspects of our work that might otherwise remain invisible. Not all the workshop presentations that were offered over the course of the last few years are represented here. Nor do we encounter in the pages that follow the voices of workshop audience participants. But undoubtedly, the workshops given by Melissa Rosario ("It's in Our Hands: The Depths of Decolonizing Praxis"), Doris Sommer ("Pre-Texts: Literacy, Innovation, Citizenship"), Frances Negrón-Muntaner ("Che in the Barrio"), Arnaldo

Cruz-Malavé (“The Founding of Latinx Studies and the Pedagogy of the Jesuit Historian Fernando Picó”), Marlène Ramírez-Cancio (“HilariOUCH: Satire as Critical Tool”), Floridalma Boj Lopez and Sandy Grande (“Decolonizing in Unexpected Places: Red Praxis in Teacher Education”), and Rónké A. Òké (“Decentered Disciplines: Thinking Critically about the ‘Work’ We Do”), as well as the numerous contributions to the dialogues by academics, students, activists, K-12 teachers, and the general public, have had an influence on the final drafts of our published pieces.³ The original workshops were presented in three languages (English, Spanish, Portuguese), and this special issue of *Lápiz* mirrors the trilingual aspect of our work, with essays appearing in their original language and translations in the other two languages available online. I would suggest that during the *Hacer Escuela* encounters a process that the French feminist philosopher Michèle Le Doeuff calls “polygenesis” played a role in shaping the essays we encounter here. Following Le Doeuff, we can understand the thoughts expressed in the pages that follow as dynamic, in motion, and in many ways collectively created and constituted of variegated upstream influence and diverse downstream diffusion that converged at our events and that nurtured our authors’ writing. The streams of thought that we encounter here were fed by, and feed into, a great variety of communities of thinkers.⁴

It is just as important to note that both during our workshop encounters, as well as here in our journal issue, there is no singular ideological stream that runs through or dominates discussion and thought. Rather, what we found in our workshops, and what we see throughout the essays that follow, is more akin to what Chela Sandoval calls in her landmark work, *Methodology of the Oppressed*, “differential oppositional consciousness.”⁵ Differential consciousness can be conceived

3 → Boj Lopez and Grande’s article, “Decolonizing in Unexpected Places,” *International Journal of Human Rights Education* 3, no. 1 (2019), <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol3/iss1/9>, provides an excellent overview of the presentations of the second workshop, and also develops further the reflections that they presented there.

4 → For more on Le Doeuff’s notion of polygenesis, see: Michèle Le Doeuff, *Hipparchia’s Choice: An Essay Concerning Women, Philosophy, etc.*, trans. Trista Selous (Cambridge MA: Blackwell, 1991), 170-172.

5 → Chela Sandoval, *Methodology of the Oppressed* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000).

as an always changing tapestry of consciousness constituted by oppositional ideologies that constantly weave between and among each other. The “differential,” in Sandoval’s view, enables movement between and among ideological positionings. And it functions “like the clutch of an automobile, the mechanism that permits the driver to select, engage, and disengage gears in a system for the transmission of power.”⁶ What the reader will encounter here then is not a set of essays all originating from one hegemonic ideology, but rather a series of oppositional modes of consciousness in dialectic relation to one another. As such, they are transformed, Sandoval might say, into a tactical pedagogical weaponry for intervening in shifting currents of power in dispersed educational spaces.

As the reader makes her way through the current issue, she may benefit from keeping in the back of her mind some key conceptual hinges that motivated the work of our project. I begin with one conceptualization of the Global South. Without any pretension to try to determine the geographical contours of the Global South, and resisting the urge to construct some sort of geocultural identity that our panelists and authors would have to conform to, we invited project participants who spoke in multiple ways to Boa de Sousa Santos’ well-known notion of the Global South:

The global South is not a geographical concept, even though the great majority of its populations live in countries of the Southern hemisphere. The South is rather a metaphor for the human suffering caused by capitalism and colonialism on the global level, as well as for the resistance to overcoming or minimising such suffering. It is, therefore, an anti-capitalist, anti-colonialist, anti-patriarchal, and anti-imperialist South. It is a South that also exists in the geographic North (Europe and North America), in the form of excluded, silenced and marginalised populations, such as undocumented immigrants,

6 → Sandoval, *Methodology of the Oppressed*, 58.

the unemployed, ethnic or religious minorities, and victims of sexism, homophobia, racism and islamophobia.⁷

The authors you will encounter in the present volume have lived in and through the human suffering caused by capitalism and colonialism, amongst other oppressions, but they have refused to let themselves, or others, and especially their students and activist colleagues, be silenced and marginalized. Their resistance documented here is a pedagogical resistance, and it is partly through their pedagogies that they themselves and countless others have overcome such suffering.

This has been done in part by our authors' ability to incorporate critical theory, another concept worthy of brief comment, into their daily lives as well as into their teaching and learning. Throughout the essays presented here the reader will notice what we might describe as the rhythmic movement of critical theory. They repeat, with difference, theoretical moves, sometimes their own, sometimes others', that reveal negations of human potentiality, negate said negations, and offer alternative paths towards liberation. To put this in different terms with the help of Enrique Dussel, the essays included in this issue of *Lápiz* take up the task of engaging in the negative process of deconstructing what is given, and the positive process of creating of something new.⁸ The rhythmic ebb and flow between these negative and positive processes is potentially formative, giving shape to new thought, new ways of practicing education, and new ways to imagine social relations and the realities we live.

Critical theory thought of this way is inventive. It is a form of rhythmic erring (wandering) and essaying (experimenting) that opens up the possibility for something to come, to arrive. Conceptualized this way, critical theory becomes a way to *hacer escuela*. A formal translation of *hacer escuela* would be, "to make," or "to produce," school. But here, inspired by Walter Kohan's interpretation of Simón Rodríguez's decolonial

7 → Boa de Sousa-Santos, "Epistemologies of the South and the future," *European South* 1 (2016): 18-19, <http://europeansouth.postcolonialitalia.it/>.

8 → Enrique Dussel, *Ethics of Liberation: In the Age of Globalization and Exclusion*, trans. Eduardo Mendieta, Camilo Pérez Bustillo, Yolanda Angulo, and Nelson Maldonado-Torres (Durham: Duke University Press, 2013), 206.

dictum: "inventamos o erramos,"⁹ and keeping in mind the etymological ancient Greek roots of "school": *scholē* as free time, suspension, and contemplation, a more fitting translation of *hacer escuela* is "to invent school." This is to say that through rhythmic ruptures produced in the process of teaching and learning critical theory, aspects of daily life are suspended temporarily, offering one a chance to contemplate the world we live in, and the world that might be. Inventing school brings into being a moment for the otherwise to come, both inside schools and social movements (see Barbosa on the MST, and Anderson and Crawford on BLM in this volume), but also in prohibitive punitive spaces like prisons (Belausteguigoitia Rius).

The pedagogies discussed in the essays that follow invent time-space in which repressive apparatuses of the state and racial-patriarchal-capital are exposed and negated, albeit on many occasions only temporarily. And they highlight educative experiences in which liberatory anti-capitalist and decolonial social relations that form cross-cultural bonds of resistance and hope (Morales and Yang) are brought into being, and curriculums are born that begin to undo centuries of state-sponsored epistemic white-supremacist violence and suppression (Anderson and Crawford).

Another key concept animating our work was that of "pedagogy." In their truly fascinating book, *Oculto nas palavras: Dicionário etimológica para ensinar e aprender (Hidden in the words: An etymological dictionary for teaching and learning)* Luis A. Castello and Claudia T. Márisco teach us that the word "pedagogue" originates from the Greek "*paidagogos*," which means "one who conducts a child." From this same word derives "pedagogy," which roughly stated means to *conduct* or guide a child's *conduct*.¹⁰ The pedagogue of ancient Greece, often a slave, was considered, more so than the child's master who primarily transmitted objective knowledge, to be the moral and spiritual guide of the child under care. In a different context, albeit one that was

9 → Walter Omar Kohan, *The Inventive Schoolmaster: Simón Rodríguez*, trans. Vicki Jones and Jason Wozniak (Rotterdam: Sense Publishers, 2015).

10 → Luis A. Castello and Claudia T. Márisco, *Oculto nas palavras: Dicionário etimológico para ensinar e aprender*, trans. Ingrid Müller Xavier (Belo Horizonte: Autêntica, 2005), 67.

pedagogical, the notion of conduct was raised by Michel Foucault in a lecture where he develops a notion of what he calls “counter-conduct.”

For Foucault, counter-conduct is a “form of resistance to power as conducting,”¹¹ and it is not a chaotic practice that seeks to elide any form of direction, objectives, or conduction. Rather, counter-conduct is a material manifestation of oppositional consciousness that resists particular power relations: “We do not wish to obey *these people*. We don’t want *this truth*. We don’t want to be held in *this system* of observation and endless examination that continually judges us, tells us what we are in the care of ourselves.”¹² Put positively, and in interrogative form, counter-conduct refuses one form of conduction in favor of another, one that is individually or collectively determined: “By whom do we consent to be directed or conducted? How do we want to be conducted? Towards what do we want to be led?”¹³ In sum, counter-conducts always contain “an aspect of the pursuit of a different form of conduct: to be led differently, by other men, and towards other objectives than those proposed by the apparent and visible official governmentality of society.”¹⁴

If I had to suggest any prevalent commonality between the pieces presented in the pages that follow, it would be that they all point to pedagogical practices that nurture counter-conducts within the Global South. This is to say that both implicitly and explicitly the practices enunciate and embody resistance and insurgency against imposed rule by (neo)colonial, neoliberal, patriarchal, and racist forces. They reject many of the imposed truths of the Global North, and invent new forms of collective and individual care. And their responses to the counter-conduct questions posed above all imply a clear rejection of being governed and conducted according to hegemonic logics and ethics that lead to forever war, exploitation, and environmental catastrophe, amongst other negations of human life. The pedagogues—and here I count as a pedagogue any individual who guides someone

11 → Michel Foucault, *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France 1977-1978*, trans. Graham Burchell, (New York, NY: Palgrave MacMillan, 2007), 195.

12 → Foucault, *Security, territory, population*, 201. Emphasis added.

13 → Foucault, *Security, territory, population*, 197.

14 → Foucault, *Security, territory, population*, 199.

else towards forms of conduct that counter the imposition of oppressive hegemonic norms—who write the essays contained below cultivate educative experiences in which it becomes possible to be led differently, to different ends, collectively decided on.

Such pedagogues, with their pedagogies, like those of the Black Lives Matter Week at School teachers and students (Anderson and Crawford), prison inmates (Belausteguigoitia Rius), participants in the Zapatista inspired *intercambios* (Morales and Yang), rural revolutionary teachers in Brazil (Barbosa), and the *pregontones* (Kohan), all teach us that other educations that inspire other ways of being in, and being with, the world are possible. To practice pedagogies that nurture forms of living that counter centuries of colonial, capitalist, patriarchal and racist exploitation and oppression is to not only negate negations, but also to invent educational possibilities that give shape to ways of being otherwise. They are forever incomplete attempts of experimenting with freedom and solidarity. Perhaps we might suggest, borrowing from Saidiya Hartman’s recent work, that the pedagogies one reads about below are “beautiful experiments in how-to-live,” an example of a social *poiesis* that is “the practice of a social otherwise.”¹⁵ Whether such practice, carried out over extended amounts of time, locally as well as transnationally, has the force to play a role in bringing down centuries’ old systems of domination, or whether all they can ever do is grant us just a moment of essaying, that is to say, a moment of experimentation that gives us a taste of what egalitarian liberation might feel and look like, I’ll leave to the reader to decide. ■

15 → Saidiya Hartman, *Wayward lives, beautiful experiments: Intimate histories of social upheaval* (New York: W.W. Norton, 2019), 227-228.

SOBRE LAS PREGUNTAS EN EDUCACIÓN O SOBRE UNA EDUCACIÓN EN EL PREGUNTAR¹

Walter Omar Kohan

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

1 → An English translation of this article is available for free download at www.lapes.org; a tradução deste artigo para o português está disponível gratuitamente para download em www.lapes.org.

¿Tiene usted, amiga, amigo lector, alguna pregunta en relación al título de este texto? Antes le hago una pregunta. ¿Está solo o sola? ¿Quiere buscar a alguien para leer este texto conjuntamente? Sería interesante. Puede ser que encuentre varias personas, muchas, o solo una. Enriquecerá su lectura porque podrá dialogar sobre lo que vamos a hacer. También le permitirá notar, más claramente, como se modifica y crece lo que pensamos cuando lo hacemos con alguien. No es imprescindible, pero enriquece. Si no encuentra compañía, haga nomás una pregunta a partir del título. Si encontró compañía, dígame a su compañero o compañera de lectura que también haga o se haga una pregunta. Le repito el título sobre el qué preguntar o preguntarse algo: *Sobre las preguntas en educación o sobre una educación en el preguntar*. ¿Hay algo que lo(s) o la(s) inquieta de lo que allí se afirma? Repare(n) en el “lo(s)” (o “la(s)”): ¿Lo(s) o la(s) toca esa pregunta? ¿De qué manera lo hace? No se apure. Espero. No hay prisa. Tómese(n)se todo el tiempo que necesita(n). Por favor, sólo continúe(n) leyendo después de pensar en esta cuestión. Es importante que trate de encontrar un tiempo propicio para pensar. Apague su celular. Desconéctese. Trata de disminuir la velocidad de su experiencia temporal. El tiempo del preguntar(se) es un tiempo especial, más demorado, lento. Más intenso que extenso. Sólo cuando lo haya encontrado siga leyendo. También va a descubrir por qué. ¿Ya encontró o encontraron ese tiempo? ¿Ya vino una pregunta? Pueden estar preguntando(se) ¿qué tipo de pregunta? Puede ser cualquier pregunta, basta que tenga relación con el título, que sea de verdad una pregunta, esto es, que surja de algo que le(s) despierta curiosidad, que no sepa(n) la respuesta y le(s) interesa buscarla, que le(s) parezca que vale la pena hacerse esa pregunta. No se preocupen porque sea “la” pregunta, que parezca compleja y sofisticada. No, basta que sea sincera. Puede ser simple. Lo importante es que usted(es) se sienta(n) relacionados con la pregunta, que sienta(n) que tiene(n) una relación con la pregunta; que la pregunta lo(s) afecta. Sí, pueden ser más de una, varias preguntas. La cantidad que quieran. Basta que encuentren una.

Ya que estamos en eso, las preguntas, ¿se buscan o se encuentran? ¿Se encuentran cuando se buscan o cuando no se buscan? De hecho, estas serían ejemplos de las preguntas que estamos buscando

(o encontrando). Serían mis preguntas, las que yo podría anotar si estuviera leyendo y no escribiendo este texto. Aunque pensándolo bien, como me interesan, me parece que valen la pena y me despiertan curiosidad, también las voy a anotar. Piense(n) usted(es) en su(s) pregunta(s). Cuando las tengan seguimos. Repito, no hay apuro tómense todo el tiempo que necesita(n). ¿Ya la(s) tiene(n)? Muy bien. Entonces, anote(n) esa o esas preguntas en una hoja, ponga(n) la hoja a un lado por un momento y sigamos, usted(es) leyendo y yo escribiendo.

Tenga(n) la(s) pregunta(s) como en suspenso y traten de relacionar esto que voy a escribir enseguida con ella(s). En un tiempito volveremos a la(s) pregunta(s). La relación entre enseñar y aprender es una de las cuestiones centrales en cualquier teoría y práctica educativa. Para el educador brasileño Paulo Freire, uno de los principales referentes de las teorías críticas en educación, entender esa relación ha sido casi una obsesión intelectual y sobre ella ha vuelto una y otra vez en sus diferentes libros, cartas y entrevistas. Vamos a prestar atención en uno de sus “libros hablados”: *Por una pedagogía de la pregunta*.² Todo interesa en este libro a los que nos sentimos atraídos por el título del mismo: la forma del libro, pues en tanto conversación es tal vez la forma en que la escritura más se aproxima al diálogo, y también su contenido, pues justamente se trata en él de entender el valor y sentido de la pregunta como elemento fundamental de una práctica educativa dialógica. Algo así como lo que parece sugerir nuestro título.

En este libro, Freire y el filósofo chileno Antonio Faundez reafirman una pedagogía que no está centrada ni en el educador o educadora ni en el educando o educanda sino en la propia relación pedagógica: unos y otras enseñan y aprenden en una relación en la cual la pregunta juega un papel principal. A través de sus preguntas, unas y otros dan vida a su curiosidad, reconsideran lo que saben, abren nuevas perspectivas y posibilidades de saber. Paulo Freire busca afirmar una posición educadora democrática y al mismo tiempo rigurosa para quien enseña. Una de las preguntas que tal vez escribiría si estuviera leyendo este texto sería: “¿cómo ejercer esa posición política, teórica y prácticamente, sin renunciar a las exigencias del enseñar y, al mismo

2 → Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta*, trans. Clara Berenguer Revert (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013).

tiempo, de una vida educadora democrática?” Esa es tal vez una de las preguntas que atraviesan no sólo este libro suyo, sino buena parte de la vida y obra de Paulo Freire. Como toda buena pregunta es imposible de ser respondida y a la vez es necesario buscar hacerlo. Sí, lo sé. Usted, lector, lectora, debe estar en este momento pensando si su pregunta es o no es una buena pregunta. No se preocupe(n) por eso ahora. Sigamos, usted(es) leyendo y yo escribiendo. Como todo conocimiento se inicia en la pregunta, afirma Faundez, lo primero que habría que enseñar y aprender es a preguntar. Y para enseñar y aprender a preguntar, Paulo Freire sugiere, hay que comenzar por la pregunta “¿qué significa preguntar?”, otra pregunta necesaria e imposible.

Se trata además de una pregunta que, bajo su aparente simpleza, esconde una extraordinaria complejidad y que provoca muchas otras preguntas, como ¿es posible enseñar (y aprender) a preguntar? Si lo fuera, ¿cómo hacerlo? ¿Por qué preguntar? ¿Para qué hacerlo? ¿Son el mismo preguntar el de quien enseña y el de quien aprende? ¿Preguntar o preguntarse? Y tantas otras preguntas...

Sí, me imagino. Usted(es) debe(n) estar pensando que justamente yo debería haberles presentado estas preguntas antes de pedir(les) que haga(n) una pregunta. De nuevo, no se preocupe(n). Por un lado, nadie va a juzgar su(s) pregunta(s); por otro, una de las gracias del preguntar es que lo aprendemos cuando lo practicamos. Entonces, no hay mejor manera que aprender estas preguntas ejercitándose en el propio preguntar. De modo que si usted se está haciendo preguntas como esta o parecidas empezamos bien y estamos en buen camino. Calma. Sigamos.

Freire y Faundez no están solos en esta preocupación ni la inauguran, claro. Para no ir a otros lugares, unos de los maestros de la escuela popular latinoamericana, Simón Rodríguez, creó una escuela en la que se enseñaba antes, de más nada, a preguntar. Creía que era necesario enseñar a preguntar para poder enseñar a pensar, que estaba a la base de cualquier otra enseñanza, incluso la lectura y la escritura. Considera que quien aprende a pensar después puede, no sólo aprender lo que se le ocurra, sino aprender a moverse entre otros dos opuestos, también cruciales para cualquier teoría y práctica pedagógica: la autoridad y la libertad. En sus palabras:

OBEDECER CIEGAMENTE, es el principio que gobierna. Por eso hay tantos Esclavos – ¡ por eso es Amo el primero que quiere serlo. Enseñen los niños a ser PREGUNTONES! Para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN! No a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS. Ni a la COSTUMBRE, como los ESTUPIDOS.³

Rodríguez pensaba que si queremos una vida en común que no sea autoritaria precisamos educar niñas y niños preguntones, que busquen el por qué de las cosas y no se contenten con los hábitos y costumbres ni con las autoridades que gobiernan. Rodríguez no se quedó en las palabras: como una especie de Ministro de Educación de Simón Bolívar, inventó una escuela popular en 1826, en Chuquisaca, entonces capital de Bolivia. Su escuela era revolucionaria: daba vuelta el orden de las cosas. El discurso educativo dominante en las colonias decía en la época – y aún dice – que eran necesarias escuelas para formar ciudadanos. Rodríguez decía que no eran las escuelas que formaban los ciudadanos sino los ciudadanos quienes formaban las escuelas: “escuelas para todos porque todos son ciudadanos.”⁴ El plan era hacer muchas escuelas como esa con todos los ciudadanos y ciudadanas que las escuelas monárquicas no consideraban tales para, a través del preguntar y el pensar, inventar un nuevo modo de vida común. Rodríguez llama la atención a que fue necesario considerarlos ciudadanos antes de ofrecerles la escuela; si no, no hay escuela que merezca ese nombre. Si pensamos que en la escuela haremos ciudadanos, no haremos una escuela.

Algo en la escuela de Simón Rodríguez debe haber perturbado fuertemente a quienes defendían ideas diferentes porque derrumbaron esa escuela durante uno de sus viajes a Cochabamba en que explorarían la invención de otra escuela popular. Es una pena. Quién sabe si las escuelas de Rodríguez hubieran podido existir hoy estaríamos

3 → Simón Rodríguez, *Obras completas, Tomo II* (Caracas: Presidencia de la República, 2001), 27.

4 → Simón Rodríguez, *Obras completas, Tomo I* (Caracas: Presidencia de la República, 2001), 284.

preocupados con otras cuestiones en educación. Y nos haríamos otras preguntas. Así nos damos cuenta que las preguntas que nos hacemos no las hacemos sólo nosotros, sino que son preguntas que tienen una historia, una memoria, una geografía.

Rodríguez ofrece un elemento también imprescindible para educar en el preguntar del que ya hablamos, pero vale la pena percibir el giro que da el maestro venezolano: si alguien quiere enseñar a preguntar(-se) es necesario que también (se) pregunte. No hay niñas y niños preguntones sin maestros preguntones, no en el sentido de que preguntan lo que los otros saben, sino en el de preguntarse lo que ellas y ellos mismos creen saber para poder saber de otra manera.

De Rodríguez se suele recordar una frase que mucho tiene que ver con las preguntas y el preguntar: “*inventamos o erramos*”,⁵ a la que el maestro de Bolívar pensaba en particular para quien ocupa la posición de enseñar. La frase puede leerse de muchas maneras: “inventar” suele ser asociado a una actividad creadora, innovadora, propia de una individualidad que trae algo al mundo que no existía antes. Es cierto, tiene este sentido también para Rodríguez, pues es preciso crear, en la escuela, un mundo y una forma de habitarlo que no existe en las escuelas de la colonia. Pero, además, etimológicamente, “inventar” significa algo más: deriva de la palabra latín *inventus*, formada por *ventus*, participio pasado del verbo *venire* que significa venir, llegar. Esto significa que *ventus* es lo que vino o llegó. Lo que llegó in, o sea, lo que llegó adentro, lo que estaba afuera y entró. De modo que “inventar”, a partir de su etimología, también quiere decir llegar adentro y, en el caso de un educador o educadora, abrir las puertas para que se pueda entrar a la escuela. La segunda parte de la disyuntiva es una forma del verbo “errar” que en su sentido más corriente significa equivocarse, no acertar. En este sentido, es amplia la literatura sobre el errar y el erro en educación y cada vez más se valora positivamente el errar y el error tanto para quien enseña como quien aprende. Con todo, “errar” tiene al menos otro sentido: el de vagar, andar, desplazarse sin un punto fijo de llegada, atento a los sentidos del propio andar. Finalmente, la disyuntiva “o” también tiene más de un significado. Como disyunción, puede ser

5 → Rodríguez, *Obras Completas*, I, 344.

exclusiva, o sea, puede querer afirmar sólo una de las cosas que contraponen: una cosa o la otra, pero no las dos: un triángulo, ¿tiene 3 o 4 lados? Si tiene 3 no puede tener 4; si tiene 4, no puede tener 3. O puede ser una disyunción inclusiva, o sea, una cosa o la otra, pero también las dos: un triángulo, ¿tiene 3 lados o 3 ángulos? Pueden ser una o las dos. En este caso son las dos, pero también podría preguntarse: un triángulo, ¿tiene 3 lados o 5 ángulos? Y la disyunción podría seguir siendo inclusiva, aunque la respuesta a la segunda parte sea falsa porque todos los triángulos tienen 3 ángulos. Pero, para un triángulo tener 5 ángulos no es incompatible con tener 3 lados, aunque no sea verdadero. Por otro lado, la disyunción también puede querer decir otra cosa, esto es, que las dos alternativas son equivalentes o formas de lo mismo: “un triángulo o una figura de 3 lados y 3 ángulos”. Esto significa que no hay triángulo que no tenga 3 lados y 3 ángulos y no hay figura de 3 lados y 3 ángulos que no sea un triángulo. Son lo mismo, se equivalen.

Sin que hayamos agotado su significado, es notorio que “inventamos o erramos” puede querer decir muchas cosas para quien ocupa la posición de enseñar. ¿Qué nos diría, lector, lectores, a usted(es) y a mí en este momento? ¿Que enseñar exige que inventemos para no errar? ¿Que errar es una forma de inventar? Que quien enseña, ¿debe inventar en el sentido de crear, abrir las puertas o en los dos? ¿Es la errancia una figura inventiva de la docencia? Podríamos también hacerle preguntas a la propia disyunción, ¿Es posible que un educador o educadora invente o erre en nuestras escuelas en nuestros días? Si lo es, ¿cómo? ¿Para qué hacerlo?

Podríamos también hacernos preguntas sobre la relación entre el preguntar, el inventar, y el errar: ¿puede ser el preguntar una forma de inventar y de errar? ¿Es posible inventar o errar sin preguntar? O mejor, ¿es posible inventar o errar sin preguntarse? Pienso un poco en estas preguntas que acabo de escribir y me pregunto si estas preguntas son de verdad preguntas porque me parece que creo saber su respuesta. Entonces, si así fuera, no me estaría preguntando y, tal vez, no se trate de preguntas que quieran preguntar sino afirmar. Además, ¿me preguntan? ¿Nos preguntan, lector(es)? Bien, me doy cuenta que tal vez sea un buen momento para parar de hacer preguntas, Ojalá, en su(s) lectura(s) errante(s), ustedes estén también haciendo sus propias

preguntas, inventando o errando escuela, como quiera que entiendan esta frase.

Así llegamos a un punto a la vez complejo y delicado: las preguntas no tienen dueño, pero tampoco podemos separarlas de quién las hace sin que algo fuerte se pierda: la misma pregunta puede tener sentidos muy distintos, para sujetos diferentes, en contextos diversos. Así, esta es una de las cuestiones principales: lo que importa no es tanto la letra de la pregunta sino la relación que establecemos con ella, el efecto que la pregunta provoca, lo que dejamos que una pregunta haga con nuestras ideas, expectativas, saberes. En otras palabras: el lugar que le damos a una pregunta para que nos ayude a pensar. Piense en su(s) pregunta(s), no importa su letra sino lo que usted(es) está(n) haciendo con ella, o dejando que ella haga con usted(es): ¿han permitido que la(s) o lo(s) cuestione?

En ese sentido, creo que a esta altura ya puedo decirle(s) estimado(s) lector(es) o lectora(s): lo que más importa no es tanto hacer esta o aquella pregunta sino hacerse preguntas a uno o una misma, preguntarse, dejarse interrogar, atravesar el propio pensamiento y la vida que vivimos por una pregunta: dejar que una pregunta nos sacuda y conmueva para poder comenzar a errar, en el doble sentido de equivocarse y vagar, en el propio pensamiento.

Piense(n) por ejemplo en la experiencia temporal que hemos tenido hasta aquí, desde que buscamos la pregunta hasta este momento. Es un tiempo diferente al que estamos acostumbramos en el mundo del trabajo, ¿verdad? Menos productivista, resultadista, instrumental. Es un tiempo más propio, que nos toca más directamente. Puede no salir nada concreto como resultado. Pero tal vez nosotras(os) mismas(os) salgamos modificados de este ejercicio. Y quién sabe si esa experiencia temporal nos permita cuestionarnos como en general experimentamos el tiempo en nuestras relaciones laborales, afectivas, amorosas. Y ese proceso de preguntar comienza, pero no termina...

En el caso de un ejercicio educativo conjunto, lo que cuenta es que nos preguntemos juntos el mundo común que habitamos, que nos hagamos un mundo de preguntas y preguntas, en el mundo, sobre el mundo, desde el mundo, para poner en cuestión el modo en que habitamos ese mundo, con el sentido de que, inventando o errando, seamos

capaces de habitar otro mundo. Inventando escuela, errando con otros. Errando, inventando escuela con otras.

En este sentido, las preguntas y el preguntar tienen un espacio muy importante en mis prácticas pedagógicas, tanto en la Universidad y en las escuelas cuanto fuera de ellas, con estudiantes de cualquier género, edad, clase, color. Busco siempre que una actividad pedagógica empiece y termine con preguntas porque, como vimos, es allí donde comienza un pensamiento. También por eso le(s) pedí a usted(es) lector(es) al inicio una pregunta, porque busqué que este texto sea lo más coherente posible con lo que pienso sobre el papel de las preguntas en el aprender y el enseñar y, además, porque de verdad creo que sólo se puede preguntar de verdad desde el propio ejercicio de la pregunta. De modo que, espero, usted(es) esté(n) ahora pensando algo diferente que si simplemente hubiera(n) leído este texto sin una pregunta que, de alguna manera, afectara e impactara esa lectura.

Vamos hacer ahora un paso más en este pequeño ejercicio. Vamos a tomar aquella pregunta que nos hicimos al inicio. Si estamos acompañados vamos a intercambiar las preguntas: tomamos la de un compañera o compañero. Y después, cuando tenemos las preguntas de una compañera o compañero, ¿qué podemos hacer con esa pregunta? ¿Responderla? Es una posibilidad, y a veces es importante responder algunas preguntas. Pero como en este caso estamos más interesados en el valor de las preguntas y el preguntar, en vez de responderla vamos a hacerle una pregunta a la pregunta inicial (si estamos solos o solas, tomamos nuestra propia pregunta; si recibimos o hicimos más de una al comienzo elegimos una de ellas, la que más nos atraiga en este momento). O, mejor, vamos a hacerle dos preguntas a la pregunta inicial. Hacemos dos preguntas a esa pregunta y las escribimos debajo de aquella. Cuando las tengamos listas, si las hemos intercambiado con alguien, se las devolvemos. Si estamos solos o solas las leemos con cuidado un tiempito. Y después, ¿qué podemos hacer con estas dos nuevas preguntas que tenemos ahora? Pues, de nuevo, podríamos hacer muchas cosas, pero vamos a reunir las de nuevo en una pregunta, sólo que no puede ser la misma que la pregunta inicial.

Entonces, repito el ejercicio: teníamos una pregunta, le hemos hecho o nos han hecho dos preguntas a esa pregunta inicial y ahora

nosotros de nuevo reunimos esas dos preguntas en una nueva pregunta, diferente de la primera. ¿Está claro? Partimos de una pregunta, de una inquietud, de algo que queríamos saber, que nos interesaba, le hicimos o nos hicieron dos preguntas, o sea, nos movimos o nos movieron a interesarnos o a inquietarnos por algo relacionado a nuestra inquietud inicial en dos direcciones y, al final, hemos reunido esas dos posibilidades en una nueva pregunta que nos interesa pensar ahora. Digámoslo de otra manera. Nos hemos preguntado. Nos han preguntado sobre nuestro preguntar. Volvemos a preguntarnos en otra dirección, con otro sentido. Hemos estado andando en el pensamiento: ¿inventando o errando? Creo que a esta altura cada quien puede estar ensayando estas y otras preguntas.

Estamos cerca del final de este ejercicio. En cierto modo, estamos como al inicio. Empezamos con una pregunta. Estamos terminando con otra pregunta. Si no es la misma (¡y no puede serlo!), no estamos en el mismo lugar, no estamos preguntándonos lo mismo, hemos andado con nuestras preguntas... o nuestras preguntas nos han hecho andar. Podemos ahora seguir andando en muchas direcciones: por ejemplo, si algo de lo que está aquí escrito o de lo que hemos pensado mientras leíamos este texto nos ayuda a pensar en las preguntas que hemos hecho. O si todavía nos surgen más preguntas. O si queremos cambiar alguna de las preguntas que teníamos. O si todavía nos surgen nuevas preguntas. O si nuestras preguntas son efectivamente buenas preguntas o también ¿qué hace que una pregunta sea “buena”? O si... O si... O si... el ejercicio de pensar y preguntar parece infinito, en el sentido de no tener término... como una línea recta, pero también como un círculo que empieza y termina en el mismo lugar, en cualquier lugar, pero en donde se encuentran el comienzo y el fin.

Hemos terminado y podemos comenzar otra vez. A cada nuevo comienzo se abren nuevos caminos para pensar: nuevos caminos para inventar o errar. ¿Hemos aprendido algo sobre el valor educativo de las preguntas, el preguntar y el preguntarse? Mmmm. Ahora que lo pienso yo también he cambiado de pregunta. A veces, una única pregunta dice más que muchas respuestas. ■

CIHUATLÁN: ANTÍGONAS DE SANTA MARTHA: TROPIEZOS Y TRASPIÉS DE ANTÍGONA EN PRISIÓN¹

Marisa Belausteguigoitia Rius

Universidad Nacional Autónoma de México

1→ An English translation of this article is available for free download at www.lapes.org; a tradução deste artigo para o português está disponível gratuitamente para download em www.lapes.org.

CREONTE (Dirigiéndose a Antígona.): ¿Conocías prohibición que yo había promulgado? Contesta claramente.

ANTÍGONA (Levanta la cabeza y mira a Creonte.): La conocía. ¿Podía ignorarla? Fue públicamente proclamada.

CREONTE: ¿Y has osado, a pesar de ello, desobedecer mis órdenes?

ANTÍGONA: Sí, porque no es Zeus quien ha promulgado para mí esta prohibición... No son de hoy ni ayer esas leyes; existen desde siempre y nadie sabe a qué tiempos se remontan... Sabía muy bien, aun antes de tu decreto, que tenía que morir... hubiera sido inmenso mi pesar si hubiese tolerado que el cuerpo del hijo de mi madre, después de su muerte, quedase sin sepultura.

– *Antígona*²

Durante el otoño del 2017, *Mujeres en Espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia*, proyecto de investigación/acción que dirijo, basado en la UNAM en la Ciudad de México, llevamos a cabo un trabajo de relectura del texto *Antígona* de Sófocles, con un conjunto de mujeres presas con el fin de crear un cortometraje.³

Este ensayo tiene como finalidad analizar esta relectura, en particular su apropiación desde una prisión de mujeres de la Ciudad de México, el Centro Femenil de Reinserción Social (CEFERSO) de Santa Martha Acatitla, en la alcaldía de Iztapalapa. Plantea las estrategias con que dicha tragedia ha sido releída y visualizada por mujeres presas, con el fin de transmitir sus demandas y hacer escuchar sus

2 → Sófocles, *Antígona* (Santiago de Chile: Pehuén editores, 2001), 12.

3 → *Mujeres en Espiral*, proyecto que dirijo desde su creación en 2008, es una iniciativa académica, interdisciplinaria y de intervención en el sistema jurídico y penitenciario mexicano y global del sur, a partir de prácticas artísticas, pedagógicas y jurídicas con mujeres en reclusión. Desde 2008 hemos creado con las mujeres en prisión murales, fanzines, video fanzines, documentales, cortometrajes, recetarios de cocina y diccionarios caneros, poesía y narrativa visual. Desde el área jurídica amparos, beneficios, amicus curiae y tres de nuestros casos siendo procesados en la SCJN, como litigio estratégico. Hemos formado pedagogas, profesionales en ciencia política, sociología, y antropología, en historia del arte y prácticas artísticas y sobre todo abogados sensibles a la condición penitenciaria y los procesos jurídicos de mujeres presas desde una perspectiva de género.

voces vía un cortometraje titulado *Cihuatlán: Antígonas de Santa Martha*.⁴

A partir de la producción de dicho cortometraje intento analizar las derivas del descenso de Antígona al sur, al colocarla en dos de los escenarios más representativos de una América Latina desigual y a la vez en lucha persistente por la equidad y la justicia social: la cárcel (sistema penitenciario) y la academia (sistema público universitario), dos espacios contrastantes pero estratégicos para la construcción de la democracia y la justicia social en México.

Divido este ensayo en tres secciones. En la primera “La universidad y la cárcel: Pedagogías del tropiezo y el zigzag”, sitúo el proyecto que da lugar a la intervención de la universidad en la prisión, e introduzco el proceso pedagógico que nos permitió la relectura de la tragedia desde una prisión de mujeres. Llamo a este proceso *pedagogías del traspíe*, del *tropiezo* o del *zigzag*, debido al tipo de maniobras oblicuas que las mujeres desarrollan durante la lectura de *Antígona* de Sófocles.

En la segunda sección “Atravesar el cuerpo, meter la lengua: Lecturas tambaleantes, al traspíe y en zigzag”, atiendo al grito y al llamado de *Antígona*, como gesto fundacional de la tragedia. Durante el trabajo en prisión, el grito de las mujeres presas pasa de ser un lamento, a convertirse en un llamado, una protesta que urge a replantear las relaciones de poder involucradas en las tareas de cuidado que ofrecen las mujeres en el ámbito familiar y social, y en relación a las estructuras jurídicas y criminales. En esta sección analizo también las formas en que el cuerpo y la lengua de las presas, interrumpe, se “atraviesa”⁵ y construye contornos de una Antígona que muy bien podríamos calificar como latinoamericana. En este sentido, podemos afirmar con Moira Fradinger, que la tragedia de Antígona es una de las más traducidas, representadas, reescritas y releídas en el mundo y en particular en Latinoamérica. Sobre todo, durante la segunda mitad del siglo XX y a partir de los golpes de estado, dictaduras y regímenes autoritarios

4 → Agradezco a Moira Fradinger una lectura cuidadosísima de este texto y sus valiosas sugerencias.

5 → Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (San Francisco: Aunt Lute Books, 1987), 3.

surgidos en Latinoamérica. Los temas de la desobediencia al estado, la obediencia a las leyes de la sangre y la familia, la reclusión en la cueva (encarcelamiento), el castigo excesivo a las mujeres y la imparables búsqueda de una digna sepultura de los cuerpos de desaparecidos, por las mujeres (madres, hermanas, tías y esposas) han sido releídos y utilizados narrativa, pedagógica y políticamente en Perú, México, Argentina, Bolivia, Uruguay, Cuba, Brasil, Puerto Rico y prácticamente toda la región latinoamericana.

La tercera sección “Traspiés: Estrategias de interrupción e irrupción del otro en el texto original”, aborda las estrategias de lectura y apropiación entendidas como irrupciones en el texto, como una serie de interrupciones y tropiezos con el original. En contraste con las previstas y esperadas *notas al pie*, surgen las notas al traspié como estrategias que resultan de una lectura en *zigzag* y a *tropiezos* de *Antígona* de Sófocles por parte de un grupo de mujeres presas caracterizado por la “deslengua” y la “mala educación” en un espacio iletrado y marginal como la cárcel.

Mi interés es dejar ver las costuras y las fronteras de un trabajo académico/activista inclinado a la apropiación de la tragedia de *Antígona* por las mujeres presas, a partir justamente de los deslices, tropiezos y traspiés de estas mujeres deficitarias, en la lectura de *Antígona* de Sófocles. Para ello utilizo a autores tales como Gloria Anzaldúa, Walter Kohan, Edward Said, Diana Taylor, Pedro Lemebel, Jaques Rancière, Dolores Juliano, Jean Franco, Antonio Cornejo Polar, Bolívar Echeverría y Moira Fradinger entre los más importantes.

I. LA UNIVERSIDAD Y LA CÁRCEL: PEDAGOGÍAS DEL TROPIEZO Y EL ZIGZAG

En este apartado me centraré en demostrar las formas en que la tragedia de *Antígona* es desviada al sur y releída en las aulas extendidas de una academia que se inclina a las urgencias sociales. Esta precipitación, representa una pendiente hacia el otro tan pronunciada que sólo puede ser deambulada en zigzag. La lectura de la tragedia de *Antígona* desde esta pedagogía no lineal, posibilita salir del espacio de

lo propiamente académico y descender oblicuamente hacia las fronteras que permitan hacer visible lo desaparecido y articular miradas, relaciones, acciones y textos para reconstruir identidades y políticas otras, que puedan ser escuchadas y atendidas.

El zigzag refiere a ese movimiento quebrado que denota un cambio de ritmo, que no se sostiene ni directo, ni recto en lo que toca a la lectura de textos literarios o académicos por las mujeres presas. Pedro Lemebel hablaba de no hacer frente, sino hacer perfil, refiriéndose a un mirar quebrado - no directo - inclinado, de perfil al texto, lo que impulsa la generación de un conocimiento ambulante, de múltiples pliegues.⁶ La mirada indirecta y perfil (muy frecuente en la cárcel), tiene que ver con dilemas de la visibilidad en espacios extremadamente vigilados, como lo es la prisión. La mirada directa y franca puede poner en riesgo al sujeto que ve y que sabe lo que ve, pero no dice que sabe. La idea de nuestras pedagogías en zigzag es justamente producir la expresión desde esa mirada oblicua, ese saber invisibilizado, precipitado y urgente.

Esta localización sinuosa y de perfil frente a textos clásicos y hegemónicos deja ver una estrategia latinoamericana, que al decir de Josefina Ludmer, trabaja estratégicamente su posicionamiento subalterno frente a las relaciones de poder desfavorables para el sujeto subalterno. El sujeto en prisión desarrolla su saber a partir de la negación del mismo (“saber sobre el no decir” o “decir sobre el no

6 → Es necesario teorizar sobre estos ángulos de desviación de la mirada: mirar de reojo, en zigzag, de abajo para arriba, con la mirada cabizbaja (Ayra Carrión, “La mirada cabizbaja: una escena de la violencia geológica-política en Neltume,” en *Violencia política y de género en Latinoamérica: representaciones críticas desde el arte y la fotografía*, ed. Rita Ferrer (Chile: Ediciones Revista ATLAS, 2016)). Tomo la noción de *perfil*, *mirar quebrado* y *zigzag* de Pedro Lemebel, como miradas que marcan el sur. Lemebel nos ayuda a poner de manifiesto un estado de incertidumbre proveniente del corazón de los atravesados, estos sujetos decididos al cruce y a la interrupción. La mirada en zigzag planteada por Pedro Lemebel, señala el mirar desde una inclinación (o giro) que permita hacer visible lo desaparecido y articular miradas, acciones y textos para reconstruir identidades y políticas. Para más sobre maniobras esquivas y zigzagueantes ver Pedro Lemebel, *Loco Afán* (México: Editorial Planeta, 2009), 166-67. Ver también el artículo de Jorge Díaz, “Imagen colonizadora/Imagen refractaria. Una crítica a las metodologías extractivistas de la academia del performance,” en *Violencia política y de género en Latinoamérica: representaciones críticas desde el arte y la fotografía*, ed. Rita Ferrer (Chile: Ediciones Revista ATLAS, 2016).

saber”⁷) lo cual implica una academia que zigzaguea, que desvía y hasta suspende la linealidad de la razón y la disciplina como motor principal. Se aloja así en las fronteras de las disciplinas académicas y las prácticas universitarias, en sus recovecos y límites.

Según Rancière, en su texto *En los bordes de lo político* son los límites los que logran el contacto entre diferentes, es allí donde reside la política como la posibilidad del contacto y del pacto con el otro.⁸ Particularmente importante es la lectura de la tragedia que llevan a cabo mujeres presas, algunas de ellas iletradas, otras de ellas hablantes del náhuatl y otras lenguas indígenas, casi todas madres y en su mayoría con secundaria sin terminar. Esas enunciaciones “deslenguadas” (mal-dichas, mal-ditas), producen escenas y personajes que transforman la trama de la tragedia y los contornos de *Antígona* convirtiéndola en agente de transformación de los contratos entre estado y sujeto. Para ello contaré (como un dar cuenta y un enumerar) de siete estrategias visuales, corporales y narrativas con las que las mujeres presas atravesaron el texto a partir de formas de apropiación – en zigzag y a tropiezos – de su realidad.

II. ATRAVESAR EL CUERPO, METER LA LENGUA: LECTURAS TAMBALEANTES, AL TRASPIÉ Y EN ZIGZAG

En lo que sigue pretendo analizar las estrategias de interrupción e intervención en el texto, entendidos como tropiezos, traspies y movidas en zigzag. Para poder leer desde el grito, el ruido y el barullo persistentes en la cárcel, requerimos operaciones en zigzag, que rompan la linealidad y disciplinamiento tanto de la academia como de la prisión. Una forma de la ruptura se da al invertir la topología de la cita y redirigir lo que se entiende por conocimiento legítimo; de la nota al pie, a la cita al traspie.

Las citas al pie fundamentan el saber en lo que se considera voz autorizada, la que cancela el ruido y el barullo y acredita el saber

7 → Josefina Ludmer, “Las Tretas del Débil”, en *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas* (Puerto Rico: Ediciones El Huracán, 1985), 48, 52.

8 → Jacques Rancière, *En los bordes de lo político*, trans. Alejandro Madrid (Buenos Aires: La Cebra, 2007).

autorizado; las citas al *traspie* son capaces de validar las voces no autorizadas y los archivos imprevistos (no solo por la academia, sino por un saber racional moderno). Aludo así a un concepto que sea capaz de acoger el ruido para intentar leer desde abajo, desde el lugar del sujeto que lo produce: un espacio bullicioso y desautorizado. Las notas y llamados al *traspie* tienen la función, como en la cita, de llamar a otros saberes, expertos, reconocidos o colindantes – a veces cotidianos – que dan autoridad y lugar al texto.

Bolívar Echeverría traduce esto como un acto descolonial, un contacto – roce/rajada – con la modernidad desde el sur. Este contacto con la modernidad, según Bolívar Echeverría, no representa un programa de vida adoptado por esos otros, sino que parece más bien una fatalidad o un destino incuestionable – trágico – al que someternos.⁹ La mirada de perfil, el tropiezo o traspie y el zigzag es la forma en que el “sur” rehúsa esa modernidad que lo devasta, esa que proviene del capitalismo acendrado, el patriarcado violento y racista. Una forma de resistir esta modernidad es introducir la lógica del desvío o del secreto, vía lo indescifrable o caótico; es decir como ruido irreconocible.¹⁰

Las citas al traspie parten de una pedagogía del ensayo-error, la errancia – el movimiento oblicuo y en zigzag – y de una aproximación desde la ignorancia estratégica. Lacan habla de ignorancia docta, Walter Kohan retoma esta propuesta, interpretándola como un “como sí” ..., de actuar como si no supiéramos, una especie de pedagogía de una ignorancia que sabe: como si cada intento fuera nuevo, como si los fallos no contaran. Se juega así algo del orden de lo que es imprescindible eludir, para continuar un proceso. Sabemos que algo sucedió, se reconoce el evento, pero aun así se continúa, “como si”

9 → Bolívar Echeverría, “Imágenes de la ‘blanquitud’” en Bolívar Echeverría, Diego Lizarazo, y Pablo Lazo Briones, *Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen* (México: Siglo XXI, 2007).

10 → Para más en torno a la lógica del secreto como maniobra descolonial tomé la conferencia de Rian Lozano “Maniobrar la Ausencia,” presentado en el Coloquio *Pedagogies of Art and Violence in the Américas*, 26-29 de abril, 2019, en el King Juan Carlos I of Spain Center, New York University. Para elaborar en torno al acto de rehusar como resistencia ver Eve Tuck y Wayne Yang, “R. Words: Refusing Research”, en *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth and Communities*, eds. Django Paris and Maisha T. Winn (Los Angeles: SAGE, 2013), 223-248.

nada.¹¹ Estos tropiezos incorporan al texto principal el saber adquirido desde el desliz, la interrupción y el desvío. Atender al traspíe nos obliga a interrumpir el texto leído, zigzagueamos, nos tambaleamos, tropezamos: erramos. Walter Kohan, lo plantea de la siguiente manera:

El errante es el que se juega el cuerpo en el encuentro con otros cuerpos, el que, en su pensamiento, en sus escritos, se juega corporalmente la vida para cambiar la vida, para interrumpir la vida donde no es vida, para permitir el nacimiento de una vida otra, nueva, inexistente hasta el presente.¹²

Las citas al traspíe incorporan al texto principal el saber adquirido desde el tropiezo, (desliz, interrupción, desvío). La cita al traspíe consiste en una cita-encuentro, que vincula el texto original con algo del orden de lo presente, lo actual y lo local de sujetos al límite de la modernidad. Se trata de validar el saber que proviene del ruido (el eco, la gritería, las exclamaciones, los murmullos, el barullo) donde es incomprendible el mensaje. Atender al traspíe nos obliga a interrumpir el texto leído, nos desviamos, erramos. Esta maniobra nos permite incluir en la producción del corto, tanto las vacilaciones como los tropiezos y “resbalones”, que se sucedieron durante las lecturas de textos en prisión, derivados de la Antígona original de Sófocles en su descenso al sur tales como *Antígona Furiosa* de Griselda Gambaro y *Antígona González* de Sara Uribe.¹³

Un ejemplo de esto es el traspíe en el texto *Antígona González* de Sara Uribe, quien desplaza la voz de Antígona, en la tragedia de Sófocles a la de Sandra Muñoz, quien busca enterrar a su hermano desaparecido en Tampico. “Soy Sandra Muñoz. Vivo en Tampico,

11 → Así lo describe Walter Kohan “...comenzando casi siempre de nuevo, como si cada estación, cada ciudad, cada etapa de sus viajes significaría volver todo al inicio. Como si cada escuela abierta fuera la primera escuela, como si cada día entrando a una escuela fuera la primera entrada a una escuela.” Walter Kohan, *El Maestro Inventor: Simón Rodríguez* (Caracas: Ediciones del Solar, 2016), 69. Las cursivas son mías.

12 → Ibid.

13 → Griselda Gambaro, *Antígona Furiosa* (Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1997); Sara Uribe, *Antígona González* (Los Angeles: Les Fígues Press, 2016).

Tamaulipas y quiero saber dónde están los cuerpos que faltan. Que pare ya el extravío. Quiero el descanso de los que buscan y de los que no han sido encontrados. Quiero nombrar las voces de las historias que ocurren aquí!”¹⁴

Una lectura de un clásico, desde esta lógica pedagógica en zigzag, demanda la apropiación del texto “original” desde las políticas y las epistemologías del lugar (desde el sur). Esto nos permitió intervenir el texto clásico, a partir de la única forma en que Žižek (tomando de Benjamin) señala como posible: generar el producto químico, la tinta, que permite que la película original se deleve. Esto da lugar al descubrimiento del original por el advenedizo, como una lectura desde el descenso, al entender el texto como abierto a la interpretación, como si su poder sólo se pudiera develar en el futuro, cuando en manos de los lectores. Veamos:

Una cosa es segura: el único modo de ser fiel a una obra clásica es asumir ese riesgo; evitarlo, manteniéndose fiel a la letra de la tradición, es la forma más segura de traicionar el espíritu de la pieza. Dicho de otro modo, la única forma de mantener viva una obra clásica es tratarla como si fuese una obra «abierta», orientada permanentemente hacia el futuro, o, por usar una metáfora empleada por Walter Benjamin, actuar como si la obra clásica fuera una película cuyo revelador solo ha sido inventado con posterioridad, de manera que únicamente en la actualidad podemos obtener la imagen completa.¹⁵

Esta maniobra especial, derivada de la cita al pie, dando pie, abriendo a autores y experiencias no hegemónicas, construyó formas de leer llenas de interrupciones, una lectura con costuras y tropezada, tambaleante: un verdadero avance a punto de traspíes.¹⁶ La vacilación

14 → Uribe, *Antígona González*, 8.

15 → Slavoj Žižek, *Antígona*, trans. Francisco López Martín (Madrid: Ediciones Akal, 2017), 8-9.

16 → Jorge Huertas en su *Antígonas: Linaje de Hembras* habla de la acción de Antígona como la una serie de tropiezos: “Aquí está, hermanas mías, resumida en la letra apretada de pocos artículos una larga historia de lucha, tropiezos y esperanzas.” Jorge Huertas, *Antígonas: Linaje de Hembras* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2002), 28.

con respecto al original, paradójicamente hospedó los diferentes llamados que inscribieron cierta corporalización de la presencia,¹⁷ que incluyeron la experiencia, el conocimiento y los saberes de estos cuerpos detenidos y reclusos. Así lo plantea el siguiente tropiezo de Sara Uribe con la tragedia original: “¿Quién es Antígona dentro de esta escena y qué vamos a hacer con sus palabras? ¿...qué vamos a hacer con todas las demás Antígonas? No quería ser una Antígona...pero me tocó”.¹⁸

Así en nuestras clases en la universidad y desde estas pedagogías oblicuas hemos generado encuentros (tropiezos) inesperados de experiencias personales de las presas con conceptos académicos. En clase con las estudiantes invitadas al proyecto cinematográfico *Cihuatlán: Antígonas de Santa Martha*, de revisión de *Antígona* desde el sur, leímos a Foucault siendo intervenido por Ann Stoller, a Gloria Anzaldúa interrumpiendo Octavio Paz, a Chela Sandoval tropezándose con Jacques Lacan; a Rivera Cusicanqui, o María Lugones irrumpiendo en los textos autores decoloniales críticos (Dussel, Quijano, Mignolo) de la modernidad.

De lo que se trata es de interrumpir la academia y canon hegemónicos, con autoras que lo desvían y reubican y paralelamente producen errancias y desvíos en la disciplina carcelaria y académica. Así, cada vez que citamos a un intelectual académico reconocido, nos tropezamos con su doble o sombra “detenido” en ocasiones la nota al pie. Así es como interrumpimos el canon hegemónico,¹⁹ con un texto liminal. El acto teórico (como pensamiento crítico) es así posible desde el sur – generando un proceso de ambulancia o errancia,²⁰ de interrupción del origen y destino del saber, aplazando su llegada como señala Said en su texto “Teoría Ambulante”.²¹ De esta manera la posibilidad

17 → Diana Taylor, “Presente. Políticas de la Presencia,” trans. Antonio Prieto, *Investigación Teatral* 8, no. 12 (Agosto - Diciembre 2017).

18 → Uribe, *Antígona* González, 10.

19 → Eve Kosofsky Sedgwick, *Epistemology of the Closet* (Berkeley: University of California Press, 1990), 2-10.

20 → Kohan, *El Maestro Inventor*, 67-70.

21 → Edward Said, “Teoría Ambulante,” en *El Mundo, el Texto, y el Crítico*, trans. Ricardo García Pérez (Barcelona: Random House Mondadori, 2004).

de teorizar está dada al errar, interrumpir, diferir o suspender el proceso de significación.²²

Bajo estos códigos de suspensión y difracción, pudimos “enlistar” siete notas al traspíe, siete diferentes desviaciones, errancia y tropiezos con el texto original,²³ que ahora presentamos.

III. TRASPIÉS: ESTRATEGIAS DE INTERRUPCIÓN E IRRUPCIÓN DEL OTRO EN EL TEXTO ORIGINAL

PRIMER TRASPIÉ

Resistencia a las tareas del cuidado: Antígona y las malas madres. Construcción de un sujeto político

Cuando tratamos del descenso al sur de la tragedia *Antígona*, adquieren especial relevancia las transformaciones que se dan en su carácter de madre/hermana y en la figura de cuidadora/protectora. Las estrategias que he denominado *traspíes* (tropiezos con el texto clásico) al contraponerlas a las *notas al pie* (señalamiento de cuerpos textuales legítimos y letrados), dan cuenta de cómo la lectura de las mujeres presas transforma la trama del texto clásico, al tropezar con él por la vía de la crítica al cuidado. Es justo al principio de la tragedia cuando Antígona invita a Ismene a desobedecer a la autoridad, para proteger a la familia, donde se visibiliza esta práctica del cuidado. “Esto es lo que yo tenía que comunicarte. Pronto vas a tener que demostrar si has nacido de sangre generosa o si no eres más que una cobarde que desmientes la nobleza de tus padres.”²⁴

Antígona reclama a Ismene su negativa a ayudar a enterrar al hermano, aludiendo su deber hacia los padres. La crítica al sistema de cuidados sitúa a Antígona en primer plano al recordar el sacrificio filial y su consiguiente captura y encierro. Antígona da su vida por su hermano. Dolores Juliano habla del “anhelo de cuidar” y de quien lo colma,

22 → Stuart Hall, “Identidad, Cultura y Diáspora”, en *Sin Garantías: Trayectorias y problemáticas en Estudios Culturales* (Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana, 2010).

23 → Žizek, *Antígona*, 8-9.

24 → Sófocles, *Antígona*, 4.

como un asunto de género. Los cuidados son una “especie de ampliación de las tareas de ‘maternaje’, esto es de las tareas que se realizan después del parto y que no tienen relación directa con los aspectos biológicos de la maternidad, es una manera de extender a los adultos los beneficios que disfrutaban de pequeños.”²⁵

Moirá Fradinger en texto *Binding Violence*, traza el descenso de Antígona al sur como una transformación de la tragedia en un relato que narra la construcción de mujeres como sujetos políticos colectivos.²⁶ La crítica europea, dice Fradinger, no ha reconocido estas transformaciones, que desde los años 60 se han dado de forma particular en Latinoamérica, como una intervención o relectura válidas de la tragedia clásica. No han mirado estas derivaciones desde una intervención de género, es decir relativas a las relaciones de poder que se dan entre lo masculino y lo femenino, además de las otras muchas derivas raciales, etarias, lingüísticas que la tragedia ha derivado en el sur. Fradinger demuestra extraordinariamente como los cuerpos pasan de representar la madre que busca a su hijo a representar los desaparecidos de todos y todos los cuerpos que buscan sepultura. Al parecer el descenso al sur transforma a Antígona, la cuidadora y protectora, en un sujeto político que colectiviza su agencia.

De esta manera la maternidad y las mujeres que la enarbolan se constituyen en sujetos políticos. En *Antígona Vélez* – por ejemplo – se establece que “Han olvidado que Antígona Vélez fue la madre de sus hermanos”.²⁷ En una charla en la Universidad Libre de Berlín, Fradinger afirma que Antígona representa también “una colección de mujeres sobreviviendo en su intento de ser mujeres.”²⁸ La Antígona de Huertas en *Linaje de Hembras* o la *Antígona González* de Sara Uribe, representan a madres que no corresponden a la tradición, que cuestionan a la familia y a la nación. En su descenso al sur, el cortometraje *Cihuatlán*:

25 → Dolores Juliano, *Tomar la palabra. Mujeres, discursos y silencios* (Barcelona: Editorial Bellaterra, 2017), 97.

26 → Moira Fradinger, *Binding Violence: Literary Visions of Political Origins* (Stanford: Stanford University Press, 2010).

27 → Leopoldo Marechal, *Antígona Vélez* (Villa Constitución, Córdoba: Ediciones Clásicas Literarias, 1998), 40.

28 → Moira Fradinger, “Charlas Margarita von Brentano” presentado el 30 de mayo en la Universidad Libre de Berlín.

Antígonas de Santa Martha precipita al sujeto femenino, como un sujeto colectivo, más como mujeres que buscan descanso y reparación que como madres que lamentan la pérdida de un hijo, hermano o familiar de manera individual. Trascienden así este sujeto único – el materno – que entierra a otro cuerpo individual, característica que según Fradinger parece sostenerse mayormente en Europa.

Antígona se constituye – desde estos traspiés – como sujeto de la apertura, la ambigüedad, la multiplicidad y la interrupción de la versión original de una hermana/hija que desobedece y muere en soledad.

SEGUNDO TRASPIÉ

El cuerpo y lengua de las mujeres presas: tropiezos con la lengua propia

Varias de las presas con las cuales trabajamos en este cortometraje tienen como primera lengua el náhuatl. Algunas de ellas lo introdujeron como la lengua que debiera hablar Antígona. La intervención del náhuatl tuvo lugar en zigzag, como pequeños desvíos del español hacia lenguas indígenas, allí tuvimos que detenernos y pensar en conjunto. Estos tropiezos de la lengua otra con el texto de *Antígona*, nos llevaron a considerar altos riesgos en la apropiación de su drama, con lenguajes, guiones, personajes y escenificaciones no sólo alternas, sino alteradas. Permitieron incluir autorías que obstaculizan y redirigen los textos leídos.

Un ejemplo de esta difracción fue la intención de las mujeres presas que el personaje de *Antígona* en el cortometraje fuera morena, hablara en náhuatl y estuviera entrada en carnes y en años. Antígona sería indígena, sería morena, hablaría náhuatl y estaría presa. Surgiría de *Cihuatlán*, lugar que una de las mujeres indígenas del taller tradujo como cueva, en náhuatl.

Un singular traspié se dio al decidir el título del corto. Algunas de las mujeres presas se habían apropiado ya de la lógica del tropiezo y quisieron sacar a *Antígona* de la cueva, como en la versión de Griselda Gambaro y ponerla a circular por la prisión.²⁹ Así conciliaron el título

29 → Gambaro, *Antígona Furiosa*, 1.

del cortometraje alrededor de la traducción de cueva como Cihuatlán y concluyeron con el título: *Cihuatlán: Antígonas de Santa Martha*.

El texto original – el clásico – es así capaz de ser marcado por la experiencia, la lengua, el color y la experiencia con la que es posible interrumpir, aplazar y suspender el significado original; y es que Antígona del Sur, es experta en suspensos, errancias y difracciones. Gestos con los que recomienda Said leer y producir teoría. Leer desde la apropiación efecto del desvío y la interrupción del significado esperado o hegemónico.

El tropiezo de algunas de las mujeres presas con la lengua materna – el náhuatl – permitió entonces tomar posición frente al texto original. Tomar posición es tomar posesión del cuerpo. Cuando aparece la lengua, aparece también el cuerpo como una política de la aparición y de la corporalización, entendidas como “políticas de la presencia”.³⁰ Hacer presente la lengua náhuatl posibilita hacer presente el cuerpo propio. La lengua – el náhuatl – habla su propia trama. El cuerpo hecho presente – material – gestado en inclinación a la presencia, desde lo más entrañable y propio: la lengua materna. Hablamos de este cortometraje, transitó de ser actora del entierro, a ser el propio cuerpo preso que busca descanso. Las mujeres presas pudieron transitar de considerar a Polinice como el objeto de cuidado y amor a considerarse ellas como objeto de amor, cuidado y descanso.

Este desplazamiento a ser su propio objeto del cuidado permitió descifrar los entramados patriarcales, los jurídicos (los vinculados a la Ley) y del castigo, señalando los dos sistemas que las convirtieron en cuidadoras antes que sujetos (el familiar patriarcal y el sistema de justicia y penitenciario). La lengua propia, permitió el desliz del cuerpo de Polinice al cuerpo propio: son ellas las que necesitan ser cubiertas y cuidadas. El cuerpo de Polinice puede convertirse entonces en un cuerpo marcado por lo racial y por el género, hablado por ellas, en su propia lengua.

30 → Taylor, “Presente,” 11.

TERCER TRASPIÉ

La protesta y la desobediencia: Antígona como Pagadora

Aunque los gritos son comunes en la cárcel, el grito que vocea la desobediencia – como el de *Antígona* de Sófocles – no lo es. Con el fin de poder significar el delito y así la forma de desobediencia desde otras derivas que no fueran las jurídicas, procedimos a la “suspensión” de la sentencia jurídica y sus argumentos y a la ampliación emotiva y narrativa de la experiencia de la presa en relación al acto que las llevó al encierro (narcomenudeo, robo, homicidio), en general delitos vinculados a la familia, su protección y cuidado.

Las mujeres presas han acuñado una categoría, un tipo muy común de acto por el que las mujeres ingresan a los penales: *Pagadoras*. Las *pagadoras* son mujeres que se integran a la cadena del sistema delictivo muchas veces vía la demanda de algún familiar: esposo, padre, hermano.³¹ El papel de la pagadora – y así de mujer/madre cuidadora – se aprecia en el siguiente fragmento de *Antígona* de Sófocles. Me refiero a una forma de entender la desobediencia o la comisión de un delito, ligado a “los que están abajo”, la familia y no al poder, “los que están arriba”:

Haz lo que te parezca. Yo, por mi parte, enterraré a Polinice. Será hermoso para mí morir cumpliendo ese deber. Así reposaré junto a él, amante hermana con el amado hermano; rebelde y santa por cumplir con todos mis deberes piadosos; que más cuenta me tiene dar gusto a los que están abajo, que a los que están aquí arriba, pues para siempre tengo que descansar bajo tierra. Tú, si te parece, desprecia lo que para los dioses es lo más sagrado.³²

Las mujeres presas entendieron este pasaje como una razón para su desobediencia y así para comisión del delito vinculado con la

31 → Elena Azaola, “Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina”, *Revista Nueva Sociedad* 208 (marzo-abril 2007).

32 → Sófocles, *Antígona*, 5.

preservación del cuidado familiar. El develar que la obediencia a la familia configuró el delito trastocó su identidad como mujeres y como delincuentes. No eran criminales no observantes de la ley, eran mujeres obedientes a otro sistema, a otra ley: la patriarcal.

Apuntamos aquí con Jean Franco a lo que ella denomina como “lucha contra la apropiación del significado llevada a cabo por el estado.”³³ Las citas al traspie pueden reforzar estas luchas por la reinterpretación, contra la apropiación del significado jurídico y político de las acciones vinculadas a la criminalidad de las mujeres. Me refiero al carácter *pagador* de estos actos: las mujeres suelen entrar al crimen vía la invitación o coacción de los hombres de sus familias y a la cárcel vía un juez que sanciona su participación como autónoma y central. Dos caras del mismo poder que las somete a una ley ciega y ajena a su actuar.

CUARTO TRASPIÉ

Interrupción del tiempo y espacio carcelario

El desvío del tiempo muerto, el tiempo del castigo en prisión es uno de los tropiezos fundamentales que permitió la relectura de *Antígona*. La cárcel tiene una particular relación con el tiempo, lo controla a partir de tres llamados o recuentos diarios: hay que dejarlo todo y acudir bajo amenaza de castigo a hacer fila y gritar “Presente”. Los cuerpos en la cárcel se juegan a partir de un oxímoron: un grito que evidencia su presencia, en un cuerpo ausente por involuntario.

El cortometraje *Cihuatlán: Antígonas de Santa Martha* se construyó en talleres en prisión todos los lunes de 10 a 5 (2017-2018), a partir de talleres de escritura de guiones, lectura crítica y uso de cámara. El cortometraje invita a la presencia voluntaria del cuerpo de la presa – de otra manera siempre cuerpo involuntario y ausente – e inaugura un tiempo autónomo y libre, en donde las presas están donde quieren estar y habitan un tiempo productivo, en lugar del tiempo muerto en el espacio controlado del castigo. Estudiantes de pedagogía, derecho, artes plásticas, antropología, ciencias políticas, becarias, tesisistas, servicios sociales, activistas, artistas e investigadoras, debaten y

33 → Jean Franco, “Sobre la imposibilidad de Antígona”, en *Las Conspiradoras: La representación de la mujer en México* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993), 175.

trabajan con las mujeres presas. Las estudiantes fabrican también la presencia en el salón de clase en la universidad, aquella construida dentro del aula, la que aparece en los límites del saber académico y lo que urge resolver como sociedad.

El trabajo fronterero entre academia y prisión permite la negociación de los tres llamados a la lista en prisión. Las mujeres que trabajan en el aula pueden – en ocasiones – faltar a un llamado. En esta aula errante³⁴ entre presencias voluntarias e involuntarias, salones de clase académicos y carcelarios, se fabrica tiempo y espacio libre en prisión.

4.1 INTERRUPCIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO ACADÉMICO

En el desplazamiento de la academia a la cárcel, las formas de disciplina académicas también se interrumpen. Los días que entramos a la cárcel (todos los lunes, desde hace 2 años), se debe utilizar un día completo de trabajo (las estudiantes negocian sus ausencias en otras clases, punto central del trabajo). La filmación requiere de tiempo y muchas veces tiempo continuo.

El trabajo en cárceles demanda atención al espacio, atención a lo que se dice en medio del ruido imparable, a un trabajo en un espacio abierto y constantemente interrumpido y vigilado. La Palapa que habitamos como salón de clase – en la sala chica (espacio de las mujeres que esperan sentencia) – no tiene muros, está en el medio del patio y recoge olores, ruidos y presencias. El trabajo desde las perspectivas de las pedagogías zigzagueantes y errantes demanda construir un aula con un tiempo y un espacio libre, que sea capaz de trabajar con todo tipo de mujeres y que han cometido todo tipo de delitos, sin distinción, ni selección

Las palabras del texto de *Antígona* de Sófocles emergen y desde ese tiempo y espacio recreado como libre se recogen y resignifican. Jason Wozniak nos habla de la reinención del aula como un presente de tiempo: “en la escuela el futuro está abierto, los estudiantes tienen tiempo para convertirse en lo que ellos quieran llegar a ser; se les da

34 → Kohan, *El Maestro Inventor*, 67.

tiempo para convertirse de múltiples formas”.³⁵ En este espacio se interrumpe al juicio valorativo frente a mujeres consideradas criminales, se incorpora el análisis crítico, haciéndolas presentes y con posibilidades de convertirse – ficcionalmente – en lo que ellas no habían anticipado en llegar a ser.

Como ejemplo de esta conversión, en una de las escenas del cortometraje, las mujeres presas eligen vetar el azul y el beige (colores presidiarios que denotan mujeres sentenciadas y sentencias en proceso) y filmar vestidas de colores al escapar de la cueva. El color cancela el proceso y así al sujeto del delito, quien descubre otros tiempos y espacios al no morir colgada, como lo marca la tragedia: “Atendiendo estas órdenes de nuestro amo enloquecido, corrimos y miramos en el fondo de la tumba. Vimos a Antígona colgada por el cuello: un nudo corredizo, que había hecho trenzando su cinturón, la había ahorcado.”³⁶

QUINTO TRASPIÉ

Las presas como expertas

Un evento definitivo, que dio pie (traspíe, al trabajar con lo que se atraviesa) a la trama del cortometraje, fue el sismo en México en 19 de septiembre de 2017. Justo en los días previos trabajábamos en el final del cortometraje. Teníamos filmadas las escenas de la sepultura de Polinice, la que remiten a la desobediencia de la sepultura con el grito de protesta y la escena colorida en la cueva, pero no teníamos un final que diera cuenta de la fuerza de la presencia de las presas, de sus traspíes al integrar el náhuatl, de los tropiezos al trabajar la crítica a las prácticas del cuidado y de la interrupción del espacio y el tiempo disciplinario y punitivo.

Las escenas de desolación en los espacios de la Ciudad de México vistas en televisión debido al sismo, los edificios derruidos y los familiares buscando los cuerpos de sus seres queridos, permitieron que las mujeres presas anticiparan su lugar como mujeres calificadas para la sobrevivencia y el cuidado desde otro ángulo. Antígona en la cueva,

³⁵ → Jason Thomas Wozniak, “Introducción del traductor a la edición inglés”, en Kohan, *El Maestro Inventor*, 25.

³⁶ → Sófocles, *Antígona*, 28.

ahorcada, no iba a ser su destino. Saldrían de la cueva – a todo color – a trabajar para buscar y desenterrar los cuerpos sepultados por el sismo. Se convertirían en Antígonas excavadoras o desenterradoras.

El terremoto les permitió anticiparse como mujeres expertas en derrumbes personales y colectivos, mujeres desenterradoras y buscadoras de cuerpos perdidos, entre ellos el suyo. Los sismos del 19 de septiembre de 2017 fueron vividos en el encierro como peligros de los cuales salieron ilesas, en parte por la forma en que encararon las normas penitenciarias, desobedeciéndolas al negarse a regresar a sus celdas inmediatamente después del sismo.

Desde este lugar de resistencia y desobediencia grupal, las presas se constituyeron como un colectivo de Antígonas y desde allí construyeron el final del cortometraje. Ellas *las Antígonas de Santa Martha*, las trágicas, las expertas en desplomes, especialistas en derrumbes y cataclismos conocían el camino a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Todos los lunes recorrían el camino a su salón de clase al participar en los talleres con el proyecto *Mujeres en Espiral*. Pidieron que el cortometraje finalizara con ellas al frente de un auditorio, hablando a la comunidad universitaria acerca de estrategias para evitar ser sepultadas por los escombros de una sociedad y una ciudad, que se derrumba. No sepultar sino desenterrar era su tarea.

Después de la desobediencia en colectivo – un acto que subraya el perfil de Antígona – deciden que el final del cortometraje sea una trama que evidencie su poder más allá de la familia y del estado (aquí niegan a Antígona y su sumisión a la familia). Ninguna se pone la soga al cuello, más bien la utilizan para salir del encierro. Se traman escenas semejantes a las descritas por Griselda Gambaro cuando Antígona se quita la soga del cuello y sale a conversar a los cafés y las calles de Buenos Aires.³⁷

Como final del cortometraje resolvimos que las mujeres presas transmitieran sus saberes en el seno de la UNAM, de la academia universitaria. Utilizando la técnica del Croma, las llevamos al Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC/UNAM) a dar unas

³⁷ → Gambaro, *Antígona Furiosa*, 1.

conferencias como expertas en derrumbes, exhumaciones y desenterramientos. Querían hacerse presentes en la escena de la pérdida y la urgencia social, como agentes y como expertas y ayudar a sanar tanta pérdida. El final del corto narra esta intervención del saber de las mujeres reclusas en la universidad a partir de la producción de un *Manual para sobrevivir los derrumbes*, una serie de acciones y estrategias de sobrevivencia para no acabar enterradas, como fue el caso de Antígona de Sófocles y de ellas en prisión.

El final del cortometraje transforma el ruido y el barullo de la cárcel en palabras claras, dichas a una comunidad universitaria, en intervenciones verbales precisas acerca de los saberes- tropiezos con el texto- que han desarrollado mujeres que lo perdieron todo. Surge en un momento estratégico cuando en México aumentan los derrumbes físicos y sociales, las desapariciones, la necesidad de buscar cuerpos y dar sepultura a los encontrados, cuando México se sume en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

SEXTO TRASPIÉ

Pedagogías de la protesta

El lunes que siguió al temblor, las presas nos reciben con un relato excepcional. Nos cuentan que las custodias siguiendo la disciplina carcelaria, querían hacerlas regresar a sus celdas inmediatamente después del sismo. La imposibilidad de movimiento en prisión es de suyo sobrecogedora, en un sismo es impensable. Ellas se resisten, desobedecen y organizan un plantón en la sala chica, espacio de clase donde la UNAM se hace presente cada lunes. Protestan. Gritan. No iban a permitir que las encerraran hasta que certificaran que no había riesgo.

Nos contaron orgullosas como fue que desobedecieron. ¿Cómo obligaron a la institución a escucharlas? Generaron una colectividad que es capaz de rehusar un mandato en prisión, es capaz de protestar en colectivo. El acto de desobediencia marcado por la tragedia de Antígona se reactualiza en el cortometraje, pero con un desvío, se desobedece para resguardar la vida propia, no la de los otros. El cuidado se torna hacia sí mismas.

Las citas al traspíe y la inclinación/precipitación de la academia hacia sus límites nos permitieron procesar y descifrar lo inentendible y confuso - el ruido en la cárcel y el silencio de las mujeres presas - en demandas, en llamados claros y precisos a la justicia, a la igualdad y a la generación de nuevas alianzas, sobre todo aquellas que fomentan la confianza y la solidaridad entre mujeres y sectores frontera con la academia. En un zigzag y a tropiezos - desviando - se construye la trama que permite la palabra de mujeres presas en las fronteras de la academia.

NOTA AL TRASPIÉ

Muy poco después de haber presentado el cortometraje en algunas salas de la Ciudad de México, nos percatamos de que *Cihuatlán*, no quiere decir cueva. Columba nuestra activa participante quien aprendió español en prisión, nos convenció no sólo de la pertinencia de un título en náhuatl para el corto, sino de su equivocado significado. Ningún diccionario, ni hablante autorizado del náhuatl reconoció en *Cihuatlán* la traducción a cueva. *Cihuatlán* es, nos enteramos después, el lugar donde Columba nació. En náhuatl *Cihuatl*, quiere decir 'Mujeres hermosas', *Cihua-tlán* significa lugar, *Lugar de mujeres hermosas*, un pueblo y municipio de la Región Costa Sur del estado de Jalisco, México. La prisión como *lugar de mujeres hermosas*, pudo consolidarse efímeramente con el trabajo de traducción, de apropiación y relectura de una obra griega por mujeres deficitarias.

Es importante señalar que Columba es acusada de homicidio, sabemos que ha sido encarcelada sin pruebas convincentes y que lleva 8 años en prisión. Su proceso jurídico ha sido lento y lleno de arbitrariedades. Columba fortaleció su español en la cárcel, después de su juicio decidió no hablar más su lengua. Según lo que nos cuenta, el juez la trató de ignorante al defenderse en náhuatl y no en español. No tuvo traductora, lo que se considera una violación a sus derechos como detenida. La intervención en zigzag de Columba refleja de manera extraordinaria la posibilidad de interrumpir los saberes dominantes e incluir su experiencia, su saber en el cuerpo textual. Lo que entendemos como pedagogía del tropiezo.

Fueron estos tropiezos, movimientos errantes y en zigzag los que abrieron espacios y tiempos inesperados tanto para las mujeres en prisión, como para estudiantes, artistas, activistas e investigadoras en la academia. Antígonas morenas, hablantes del náhuatl, vestidas de colores y sin la soga al cuello, llegaron a la Universidad a esparcir su polvo dorado sobre los cuerpos de decenas de estudiantes como ritual de desenterramiento y de un despertar inolvidable.

El culpable no ha dejado ningún indicio. Cuando el primer centinela de la mañana dio la noticia el hecho nos produjo triste sorpresa; el cadáver no se veía; no estaba enterrado; aparecía solamente cubierto con un polvo fino, como si se lo hubieran echado para evitar una profanación.³⁸ ■

38 → Sófocles, *Antígona*, 9.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGRECOLOGIA: A EXPERIÊNCIA NOS ESTADOS DO CEARÁ E PARANÁ DAS ESCOLAS DO MST¹

Francisco Flavio Pereira Barbosa

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
e Escola de Ensino Médio do Campo Nazaré Flor

1→ An English translation of this article is available for free download at www.lapes.org; la traducción de este artículo al español está disponible para su descarga gratuita en www.lapes.org.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, intitulada “Educação do Campo e Agroecologia: Produção de Saberes nas Escolas do Campo Maria Nazaré de Sousa e Iraci Salete Strozak.” O trabalho é um esforço de síntese de uma experiência militante e uma vivência coletiva partilhada no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no Ceará. Essa atuação foi construída durante um percurso de formação em que a Educação do Campo e a Agroecologia, vão adquirindo significativa dimensão no âmbito da formação acadêmica.²

A abordagem do tema parte das elaborações do setor de Educação do MST, em seu trabalho das Escolas de Ensino Médio do Campo, no Ceará e no Paraná, com a proposta de desenvolver uma ação interseccional e uma aprendizagem interdisciplinar no âmbito dos setores de Educação, Produção e Juventude. Tais ações vêm sendo implementadas nos Assentamentos do MST no Ceará, nos últimos 10 anos, e no caso do Paraná, nos últimos 20 anos, a exemplo do trabalho desenvolvido a partir do Colégio Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguçu-PR.

É preciso ainda salientar que a relevância do objeto da presente pesquisa, decorre do aprofundamento do debate e da elaboração teórico-prática no interior do MST, quanto às questões relativas à Agroecologia, notadamente em face da articulação internacional na Via Campesina. Observado o contexto de agudização da luta de classes no campo em âmbito internacional, com o avanço das corporações de produtos e serviços ligados à agricultura, promovendo poderosas campanhas de propaganda junto aos principais organismos de regulação, como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e governos nacionais.

2 → O autor, no ano de 2000, se insere na I Turma de Magistério da Terra/Norte e Nordeste, chamada de Elizabeth Teixeira. Esse curso foi pioneiro para formação de Educadores da Reforma Agrária e qualificação dos coletivos de Educação. Financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em parceria com a UFPB – Campus Bananeiras/PB. No ano de 2009 a inserção será na II turma de Licenciatura em História – Programa Estudante Convênio para os Movimentos Sociais do Campo – PEC/ MSC na UFPB campus João Pessoa/PB.

Quanto ao procedimento metodológico, observando realidades geograficamente distintas e dimensões sociopolíticas específicas, nos deparamos com um grande desafio e ao mesmo tempo uma tarefa política. A partir das reflexões sobre o acúmulo em ambas experiências, em suas aproximações quanto aos objetivos da Educação do Campo tornou possível perceber o debate sobre a inserção curricular da abordagem da Agroecologia no espaço da sala de aula e na vivência cotidiana dos educandos por meio da observação e aprendizagem quanto às práticas conservacionistas de manejo ecológico.

Os estudos de Burgacov, afirmam sobre o *método comparativo*, como o caminho e o mecanismo de identificação de fenômenos complexos, assim como a atuação de organizações de setores diferentes ou entre organizações do mesmo setor.³ No caso em voga, a pesquisa envolve o estudo de uma mesma organização, com identidade no mesmo setor, a Educação no MST. Segundo o mesmo autor, baseado-se em Blau,⁴ a metodologia baseada em *comparações qualitativas possibilita determinar relações entre atributos organizacionais*. Na essência do trabalho, buscamos identificar esses atributos organizacionais, que possam fortalecer a estratégia política de cultivo da identidade da juventude camponesa, em prol da luta por Reforma Agrária Popular.

O propósito de delimitar a pesquisa aos dois territórios escolares e suas relações com a comunidade escolar, afirmam a intenção de acompanhar a realização da experiência em curso, por meio da observação participativa e análise dos documentos das escolas e, nelas perceber, reflexões, aprendizados e possibilidades de construção pedagógica da prática. Como também observar o esforço de consolidação de um projeto de Educação do Campo, com base na matriz produtiva da Agroecologia e na humanização do trabalho por meio do ensino-aprendizagem da juventude camponesa no interior das escolas e suas relações no cotidiano das comunidades.

3 → Sergio Bulgacov, “Estudos Comparativo e de Caso de *Organizações de Estratégias*,” *Organizações & Sociedade* 5, no. 11 (Janeiro/Abril, 1998): 56, <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10375/7394>.

4 → Peter M. Blau, “O Estudo Comparativo das Organizações,” in *Sociologia da Burocracia*, ed. e trans. Edmundo Campos, 2nd ed. (Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971).

Para realizar a pesquisa de campo, delimitamos dois territórios Escolares e Sociais da Reforma Agrária, um no Ceará e outro no Paraná. O primeiro, no Ceará, que onde atualmente se consolida o acompanhamento de 12 núcleos/escolas nos Assentamentos de Reforma Agrária. A escolha por uma dessas experiências, a Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, no Assentamento Maceió, em Itapipoca (CE), deu-se devido à identificação do pesquisador/sujeito com o lugar social e seu vínculo na experiência profissional, como educador e gestor. A escolha também se pautou pelo acúmulo político obtido na vivência com as famílias, grupos de jovens, e atividades de cultura e formação entre outras. O segundo território abordado na pesquisa se localiza no Paraná, a Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, cuja escolha atendeu a orientação no exame de qualificação, haja vista que a Universidade desenvolve ações de extensão e pesquisa nesse espaço. Essa aproximação entre os dois territórios e contextos foi fundamental para destacar dimensões relevantes nas práticas e vivências em ambas as experiências. Para qualificar e sustentar a análise realizamos a pesquisa bibliográfica desde as categorias teóricas e seus respectivos autores: da História Ambiental,⁵ do Desenvolvimento Rural Sustentável,⁶ da Agroecologia,⁷ da Educação do Campo e da

- 5 → John Bellamy Foster, *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*, trans. Maria Teresa Machado (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005); John R. McNeill, *Algo Nuevo Bajo el Sol: historia medio ambiental del mundo en el siglo XX*, trans. José Luis Gil Aristu (Madrid: Alianza Editorial, 2011).
- 6 → Guilherme Costa Delgado, *Do capital financeiro da agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século* (Porto Alegre: Editora UFRGS, 2012); Sergio Schneider "Apresentação," *Sociologias* 13, no. 27 (Mai./Ago. 2011): 14-23.
- 7 → Carlos Armênio Khatounian, *A reconstrução ecológica da agricultura* (Botucatu: Agroecológica, 2001); Stephen R. Gliessman, *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*, trans. Maria José Guazzelli, 4th ed. (Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009); Moacir Roberto Darolt, "As principais correntes do movimento orgânico e suas particularidades," in *Agricultura Orgânica: inventando o futuro* (Londrina: IAPAR, 2002): 18-26.

Escola do Campo,⁸ e das práticas agroecológicas.⁹

Como objetivo da pesquisa, trabalhamos com o propósito de mapear e analisar as experiências de práticas de agroecologia desenvolvida nas escolas investigadas, dando ênfase à produção de saberes agroecológicos na escola, os encontros, as vivências e ações desenvolvidas em ambas as experiências. Na Escola Iraci Salete Strozak, iremos encontrar um trabalho de interação com a comunidade, por meio de intercâmbios, encontros e vivências por meio do Núcleo de Agroecologia da Escola que cuida da Horta Escolar. Na Escola Maria Nazaré de Sousa, encontra-se a experiência do componente integrador curricular da Parte Diversificada da Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), associado às ações de práticas que se realizam no Campo Experimental, ou seja, trata-se de uma área de experimentação agroecológica da Escola.

Ambas as experiências têm uma trajetória de luta pela vida em comunidade e tentam recuperar as matrizes da cultura camponesa em suas dimensões de ajuda mútua e reciprocidade, como se vê no compartilhamento de tarefas e responsabilidades coletivas. Desde o Acampamento, se organiza uma metodologia de Educação Popular, considerando uma realidade atravessada pelo analfabetismo e ausência de escola para a juventude e a infância Sem Terra.¹⁰ Por fim,

- 8 → MST, "Caminhos da educação básica de nível médio para juventude das áreas de reforma agrária," in *Documento final do 1º seminário nacional sobre a educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária* (Luziânia - GO, 2006); Luiz Carlos Freitas, "A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção," in *Caminhos para transformação da escola: reflexão desde práticas da licenciatura em educação do campo*, ed. Roseli S. Caldart (São Paulo: Expressão Popular, 2010); Roseli S. Caldart, "Pedagogia do Movimento e Complexo de Estudo," in *Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*, ed. Roseli S. Caldart (São Paulo: Expressão Popular, 2015).
- 9 → Ana Maria Dubeux e Alzira Josefa de Siqueira Medeiros, "A construção de conhecimentos em agroecologia no semiárido brasileiro: intelectualidade e diálogo de saberes na sistematização de experiências," in *Agroecologia na convivência com o semiárido: Sistematização de experiências vividas, sentidas e aprendidas*, ed. Alzira Josefa de Siqueira Medeiros, Ana Maria Dubeux, e Maria Virginia Aguiar (Recife: Editora dos organizadores, 2015).
- 10 → Um largo repertório disposto aos estudos e pesquisas pode ser buscado junto ao Jornal Sem Terra, bem como nas inúmeras Cartilhas e Documentos elaborados como parte da ação permanente do Setor de Educação do MST e, isto se deve assinalar aqui, pois a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas estudadas nisto texto, deve ser compreendida como parte do acúmulo sobre o direito à educação no MST.

apresentamos os dois territórios escolares, frutos da luta e resistência na terra, com sonhos de partilha e desejo de mundo com justiça e dignidade. A luta por escola nesses territórios foi um enfrentamento por direitos contra um estado, que antes de estarem organizados no movimento social, não os reconheciam. Rompendo cercas, o MST foi conquistando Terra, Trabalho e Escolas, para alfabetizar os sujeitos para a luta e a vida, em defesa da Reforma Agrária Popular e contra o agronegócio e seus defensores.

As experiências das duas Escolas nos dão uma dimensão do trabalho pedagógico, de um conjunto de educadores, no sentido amplo da palavra, como muito bem nos ensinou o mestre Paulo Freire, atuam diariamente para transformar a Escola, em um território de formação e produção de saberes e escrita da cultura popular camponesa.

Temos escutado, que a Escola está ocupada pela pedagogia do movimento, e que todos os dias, temos que lutar contra as políticas educacionais que fracionam os educandos em meros quantitativos equacionais. Os nossos jovens são muito mais que números, sujeitos da própria luta e são continuadores de sua própria história, da memória social e comunitária, que lutaram para conquistar a terra. Podemos verificar essa presença construtiva da história, quando a maioria destes jovens, continuam na luta para viver no campo com dignidade, em muitas situações como em acampamentos, na resistência em defesa da Reforma Agrária Popular.

Portanto, podemos afirmar que as experiências em curso produzem saberes no âmbito da agroecologia, e que estão fazendo um trabalho pedagógico muito além, do tempo contratual, para fazer avançar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e, por isso, estão trabalhando partir da agroecologia, no enfrentamento às práticas danosas do agronegócio. Assim, o MST, por meio do Setor de Educação em articulação com os demais, vem conduzindo um processo de formação dos sujeitos no âmbito da interdisciplinaridade e da integração.

2. ELEMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NO MST

Ao longo do ano de 2017, intensificou-se no MST o debate em torno da experiência das Escolas do Campo, visto que hoje sua existência se dá nas várias regiões do Brasil.¹¹ Tal debate partiu de uma necessidade concreta: a atualização dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas e ampliou os sentidos do debate em vista de dois grandes eixos de reflexão, definidos no Setor de Educação e o conjunto do Movimento. Esta ampliação se deu a partir de conteúdos vindos da história e da memória, em conexão com a construção de princípios pedagógicos; um deles veio da atualização sobre a memória do processo revolucionário na Rússia em 1917; o segundo, decorreu da atualização do legado da pedagogia de Paulo Freire, vinte anos após seu falecimento. Em relação à Revolução Russa, os debates sobre a Pedagogia Socialista reuniram diversos especialistas no Brasil para ajudar a pensar os desafios atuais da Educação do Campo.¹² Em relação ao legado de Paulo Freire, além do debate e atualização das questões sobre a Pedagogia da Terra, tentou-se avançar no sentido de fortalecer os processos educativos no MST, de modo inclusive a pensar os instrumentos ideológicos de aprofundamento do golpe de 2016 no Brasil, como é o caso da ofensiva fascista da chamada “escola sem partido”.

11 → Destacamos a realização no período de 16 a 30 de janeiro, o *Curso Nacional de Pedagogia do MST – V* turma com 224 participantes, em São Mateus-ES; o *seminário a construção histórica da pedagogia socialista: legado da Revolução Russa de 1917 e desafios atuais*, na Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF, em Guararema-SP, com 335 participantes, no período de 24 a 27 de maio; a II turma do *curso básico de Educação em Agroecologia região Nordeste*, na Paraíba, no período de 03 a 12 de julho; o *Seminário Nacional Legado de Paulo Freire*, em Caruaru-PE com 200 participantes, no período de 18 a 22 de setembro; e o II *Seminário de Agroecologia nas Escolas do Campo da região Sul*, realizado em Chapecó-SC, com a parceria do INCRA e UFFS, no período de 24 a 26 de outubro com 120 participantes.

12 → Para debater a atualidade da Pedagogia Socialista realizou-se em São Paulo na Escola Nacional Florestan Fernandes, um importante seminário que visou discutir questões centrais de luta e construção da Pedagogia Socialista desde o legado histórico da revolução russa de 1917, sem dúvida um dos acontecimentos históricos mais importantes da época contemporânea. Também buscou-se identificar os principais desafios da formação humana no confronto entre capital e trabalho no momento atual. Fruto desse seminário resultou a publicação do livro Roseli S. Caldart e Rafael Villas Bôas (eds.), *Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais* (São Paulo: Expressão Popular, 2017).

Uma das questões que norteou alguns dos debates em curso gira em torno da compreensão das bases teórico-filosóficas que fundamentam o projeto vigente da escola capitalista. Para compreender tal questão, se faz necessário observar o movimento do capital em busca da extração de uma cada vez maior taxa de lucro. Para tal, se aprofunda a aplicação das medidas neoliberais e seu programa de desmantelamento das políticas públicas consagradas nas promessas republicanas da democracia burguesa. É o que se vê no Brasil no último período, com a aprovação de um vasto conjunto de medidas que destroem o setor público, introduzindo os mecanismos de terceirização, precarização e privatização dos bens públicos e, em especial os da saúde e da educação. No caso da educação, as evidências indicam o aprofundamento do modelo corporativo para o ensino superior, com a presença de grandes conglomerados de empresariamento da educação, e além disso há a contrarreforma do ensino médio com projeto “escola sem partido” e no avanço da educação à distância (EAD).

Nesse contexto, o MST se soma ao conjunto da classe trabalhadora, em sua luta pela democratização do ensino público, como um direito universal e aprofunda seu debate em torno da educação como ferramenta de transformação social, com formação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo. Em termos teóricos, o desafio é conhecer e atualizar as experiências históricas e aprender com os ensaios da pedagogia socialista. Neste sentido, em termos de Educação do Campo, o caminho aponta no sentido da construção de espaços educativos de resistência, por oposição ao espaço abstrato que tende à homogeneidade e à acomodação social. O caminho aponta também para a necessidade de avançar no processo de crítica e de auto-avaliação das experiências em curso, visando superar os entraves do processo.¹³

A história da luta por Educação no MST está associada à luta pela terra e por dignidade. Desde o início da organização do MST é permanente a luta por direito à Educação, sendo a Escola Itinerante uma

13 → Partes das ideias aqui desenvolvidas se baseiam na palestra *Educação, Escola e luta de classe: processo histórico e finalidades educativas*, ministrada pela professora Célia Regina Vendramini (UFSC), em agosto de 2017, no Encontro de Elaboração dos Projetos Político Pedagógicos, Juazeiro (BA).

construção desde os primeiros acampamentos, como se observa nos registros da história do Movimento. De acordo com a fala de um dos educadores na época da ocupação na Encruzilhada Natalino,¹⁴ o desafio era explicar para esta gente miúda o porquê de estarem acampadas, organizá-las em grupos, cantar, correr, viver com elas, enfim....¹⁵ No acampamento a luta pela terra, despertou nas famílias a preocupação de assegurar às crianças e aos adolescentes o direito à Educação e à Escola, como exercício da cidadania negada ao trabalhador rural, cuja história de vida é pontuada pela ausência de direitos sociais, e agora, por meio de sua luta e organização coletiva busca a efetivação desses direitos, enquanto fundamentais à nova forma social da vida em comunidade.

Nesse sentido, o debate da Educação no MST vem desde sua gênese, quando foi identificada a necessidade de escolarização e educação do povo Sem Terra, através de uma pedagogia própria. Por isso, o MST tem em seu cotidiano o esforço permanente de forjar novos sujeitos, a partir da experiência de luta de homens e mulheres buscando a superação de uma vida anterior, sem direitos e presos à sujeição do latifúndio que deixou marcas cravadas em cada indivíduo, e agora, em coletividade se busca a construção de novos caminhos pautados pela dignidade e justiça social.

Nesse sentido, vem sendo construídos os mecanismos de uma cultura de resistência, enfrentando o grave problema social do analfabetismo e da ignorância quanto aos direitos. Tal é o caminho onde se tenta forjar a construção de novos valores emancipatórios, e contra hegemônicos como recusa à visão de mundo do sistema do capital, baseada no individualismo, no egoísmo e na competição. A educação no MST enseja propiciar à Juventude Sem Terra, o amor ao estudo e ao

14 → Em 1981 colonos gaúchos acampam em Encruzilhada Natalino e inauguram uma “nova” fase de luta pela terra em nosso país. Ocupar e acampar são as formas encontradas pelos Sem Terras para pressionar o governo a resolver o problema agrário, que a cada dia se tornava mais profundo. Esse “novo” modo de organiza-se para reivindicar irá fecundar a constituição do MST no Brasil.

15 → Roselie S. Caldart e Bernadete Schwaab, “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos,” in MST, *Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990 – 2001* (São Paulo: Expressão Popular, 2005), 13.

trabalho na perspectiva da construção de sua autonomia como sujeitos de direitos.

De acordo com o documento final do I Seminário Nacional sobre a Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária,¹⁶ as Escolas do Campo devem ser “mais do que escolas” quando se constituem como uma referência sociocultural para a comunidade:

seja pelo envolvimento na solução de problemas locais e permitem aos estudantes avançar no conhecimento científico na apropriação de tecnologias e na capacidade de intervenção concreta na realidade; seja pelas oportunidades de convivência social que oferece, pelo recuperar da memória das famílias, ou pelas oportunidades de contato com os livros, filmes, debates e expressões culturais diversas.¹⁷

Tais apropriações pelos educandos têm como premissa uma pedagogia que se afirma no sentido de realizar as transformações necessárias nas Escolas do Campo. Neste sentido, o documento referido aborda seus fundamentos:

a) a realidade como base da produção do conhecimento e o estudo como capacitação para a leitura crítica da realidade, formação de uma visão de mundo, emancipação intelectual e exercício de um exame reflexivo das diferentes dimensões da vida humana; b) educação para o trabalho e pelo trabalho; c) participação em processos de gestão democrática que inclui o desafio de auto-organização dos estudantes e de construção de uma coletividade educadora; d) trabalho coletivo e formação permanente dos educadores.¹⁸

16 → Seminário realizado em Luziânia/GO, 18 a 22 de setembro de 2006. Contou com a presença de 500 participantes entre educadores, gestores e representantes de organizações da Via Campesina Brasil (MAB, MPA, MMC, PJR) além de convidados de universidades e secretarias municipais de educação.

17 → MST, “Caminhos da educação básica de nível médio para juventude das áreas de reforma agrária,” 10.

18 → *Ibid.*, 11.

O processo de conquista da Escola nos primeiros Acampamentos foi uma luta, em função da reivindicação realizada pelo Movimento. Entretanto, quando foram implantadas as primeiras Escolas, foi-se percebendo alguns desafios quanto à proposta de educação construída nos diálogos e debates com assentados e acampados, e mediado pelas leituras da pedagogia em Paulo Freire e outras matrizes da educação como prática emancipatória. O principal desafio estava nas diferenças fundamentais entre o modo de educação tradicional vigente e a proposta de educação popular, visto aqui num dos principais documentos¹⁹ do Setor de Educação do MST do período de formação em 1987, acerca desse desafio:

A escola tradicional tem por objetivo manter no poder as classes dominantes, conservando a ordem atual da sociedade, a Educação Popular visa transformar essa realidade social, não através do convencimento ou da imposição de ideias, mas despertando a consciência, praticando do concreto, das experiências, da prática, dos conhecimentos existentes, aprofundando esses conhecimentos, vendo a causas, analisando, para voltar sempre à prática, às tarefas e aos compromissos.²⁰

Na construção do Setor de Educação do MST, duas grandes questões foram desafiadoras ao coletivo; a primeira, seria realizar a socialização e sistematização das experiências em curso, principalmente em Santa Catarina e no Espírito Santo; a segunda questão, tratava-se da necessidade de gerar um consenso na proposta de Educação Popular do MST para os Assentamentos, e a partir de uma metodologia comum a ser adotada nas demais regiões do país. A partir da dinâmica do Movimento, articulada à luta social e política por acesso à educação e à Escola de novo tipo, tratou-se de observar a realidade das famílias acampadas e assentadas. Neste sentido, a agenda de reivindicações levava em conta as grandes ausências: educadores formados; recursos materiais e humanos; espaços adequados ao

19 → Documento síntese do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, São Mateus/ES, 27 a 30 de julho de 1987.

20 → MST, “Dossiê Educação,” *Caderno de Educação* 14 (2017): 10.

funcionamento das escolas; interferência do poder público para impedir o avanço na implementação da proposta de Educação Popular.

A pesquisa nos documentos elaborados no Setor de Educação do MST nos dá a conhecer um conjunto de questões voltadas às práticas educativas e ao tipo de Escola requerida como possibilidade de transformação social. A pergunta de partida é: *Que escola queremos para os assentamentos?* Tal questão é suscitada a partir da compreensão do Assentamento como modo concreto de territorialização da luta por Reforma Agrária, e nesta, a ampliação da pauta de reivindicação tendo na Educação uma das principais exigências na construção da autonomia dos assentados como sujeitos de direitos. Logo, a Escola que se faz como reclamação histórica da luta deve se pautar por uma concepção de Educação fruto da realidade em mudança; onde os papéis sociais compartilhados entre educadores e educandos sejam mediados pela perspectiva dialética do aprender e ensinar de modo cooperativo. Em síntese “Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo.”²¹

Em 1990, o MST formula as linhas básicas da proposta de Educação do Movimento para as Escolas de Assentamentos e Acampamentos. Nessas linhas podemos destacar um diagnóstico para as Escolas nos Assentamentos, como um “espaço de educação sistemática e científica das novas gerações, fortalecendo-lhes a base de conhecimento” para atuar no aprofundamento das estratégias de organização e de luta.

Uma leitura do período situa a história da luta por escola no MST em dois grandes períodos, que não são fechados em datas rígidas, mas demonstram uma certa convergência nas ações. O primeiro período estende-se até 1984 – gênese de fundação – *assume a bandeira: Nas lutas pela terra, educação, uma necessidade*, ou seja, uma fase de muita resistência e criação no modo de ser Movimento, forjando essas características de pedagogia social da luta, com base na necessidade política de transformação da sociedade e construção de novas formas sociais baseadas na solidariedade, comunhão e justiça social. O segundo período - 1985-1990 – *se pauta pela bandeira da necessidade*

21 → MST, “Caminhos da educação básica de nível médio para juventude das áreas de reforma agrária,” 31.

da educação ao ensaio de soluções alternativas, ou seja, a busca por estruturar uma proposta de educação, baseada em princípios e valores por uma escola comprometida com a proposta de Reforma Agrária e enfrentamento da luta de classes no campo. Daí a relação da Educação no MST com as estratégias de organização da produção, exercício da cooperação e sustentabilidade dos territórios conquistados.

De acordo com Bernadete, uma das articuladoras do setor de Educação no Rio Grande do Sul à época, a meta principal do Setor durante a década de 1990, recomendava que a Escola acompanhasse a discussão sobre a cooperação,²² e que essas experiências constituíssem o cerne da relação entre escola e produção nos assentamentos.²³

Dentre os princípios pedagógicos que orientam os postulados da educação como prática no MST, destacamos para que a escola seja realmente educativa ela deve estar:

integrada na organização do assentamento, ou seja, o processo de conhecimento que se desenvolve na escola deve ter relação direta com a realidade ali vivenciada; os assentados devem assumir a escola, participando coletivamente da tomada decisões sobre sua organização, funcionamento e processo pedagógico; nas escolas de assentamentos é fundamental uma ênfase na questão do trabalho ao mesmo tempo, partir da vivência prática da produção no assentamento e proporcionar um preparo científico e tecnológico que ajude no avanço da prática produtiva e organizativa do grupo.²⁴

22 → “A aplicação da cooperação ao processo de trabalho permite: a) um encurtamento do tempo necessário à produção de determinado produto, isto é, confeccionam-se mais produtos em menos tempo, pois é possível distribuir as diversas operações entre diversos trabalhadores e, por conseguinte, executá-las simultaneamente, reduzindo o tempo necessário para a produção do produto total; b) uma extensão do espaço em que se pode realizar o trabalho; c) um aumento da produção num menor tempo e espaço de ação (no caso da agricultura).” Pedro Ivan Christoffoli, “Cooperação Agrícola,” in *Dicionário da Educação do Campo*, ed. Roseli S. Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano, e Gaudêncio Frigotto (São Paulo: Expressão Popular, 2012), 159-60.

23 → MST, “Caminhos da educação básica de nível médio para juventude das áreas de reforma agrária,” 24. Caldart e Schwaab, “Nossa luta é nossa escola.”

24 → MST, “Dossiê Educação,” 27.

Nesse contexto, a Educação no MST vem sendo desafiada a quebrar o paradigma da escola tradicional, e por isso, o currículo é o 'coação' da Escola, e deve ser construído e avaliado permanentemente para que se observe sua articulação aos objetivos delineados nas linhas políticas da organização. Caldart historicizando o percurso de construção da Pedagogia do Movimento, afirma que a luta para transformar a Escola, não se deu pelos objetivos da escola em si, mas pelos objetivos de formação dos sujeitos concretos para os quais estava sendo conquistada nas lutas do movimento:

Afirmamos desde então que é necessário formar militantes Sem Terra, continuadores da luta pela terra e pela reforma agrária e amplamente das lutas coletivas pela transformação da sociedade; e é necessário que estes militantes sejam formados como trabalhadores capazes de dar conta dos desafios da produção nas áreas conquistadas, mas de forma a exercer/projetar novas relações sociais e econômicas (propriedade coletiva da terra, trabalho cooperado, construção de agrovilas comunitárias), que por sua vez sejam formadoras para perspectiva da luta maior.²⁵

De acordo com a reflexão de Camini,²⁶ queremos uma Escola Pública no campo e do campo, junto àqueles que lá querem viver, trabalhar e construir vida digna. Uma Escola que valorize o saber do povo, respeite a realidade das crianças, seja diferente em seu planejamento, currículo, avaliação, tempos educativos, formação de educadores e participação da comunidade em todas as fases do processo educativo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Iraci Salete Strozak, a Educação do Campo nasceu da "necessidade de uma escola que atendesse os objetivos dos povos do campo, de uma lógica transformadora onde a partir de suas práticas e reflexões seja possível compreender e fazer educação baseada em princípios huma-

25 → Caldart, "Pedagogia do Movimento e Complexo de Estudo," 22.

26 → Isabela Camini, "Palestra - A educação no Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)", *Jornado de Educação Popular 1* (2007): 41.

nizadores, tendo sempre em foco a transformação social."²⁷

Nesse sentido, o processo de elaboração e formulação do currículo se articula à participação ativa da comunidade, e a Escola vai se fazendo em movimento e em luta. É nesse processo, para o caso das Escolas do Campo no Ceará que observamos algumas conquistas, dentre elas, a ampliação do currículo escolar, incorporando o componente curricular da base diversificada, abrangendo a Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP), as Práticas Sociais Comunitárias (PSC) e a Organização, Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP). Sobre esta última, a presente pesquisa centra sua atenção quanto ao Currículo, Plano de Curso, bem como os níveis de interação entre teoria e prática no interior da Escola e na Comunidade. O currículo da OTTP tem por base a Agroecologia como matriz produtiva e orientação para o mundo do trabalho. Na Escola pesquisada observamos uma área destinada aos experimentos, em que os educandos, por meio de uma práxis orientada, desenvolvem o hábito das pesquisas agrícolas voltadas à realidade dos agroecossistemas da região.

3. A EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA E SOBERANIA ALIMENTAR

O MST tem realizado um esforço nos últimos anos, para debates do tema da Educação em Agroecologia, por entender que essa abordagem é importante para o processo de formação humana dos sujeitos. Na região Sul do Brasil, o tem vem ganhando cada vez mais força, com a realização de seminários anuais para debater e aprofundar a temática, e orientar o trabalho nas Escolas com a abordagem na Agroecologia. Na região Nordeste não tem sido diferente, as Escolas de formação em Agroecologia têm sido um marco na articulação das experiências e troca de saberes.

Trazemos aqui, o Seminário "Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo", realizado em 2016 em Veranópolis no Rio Grande do Sul, destacando os principais pontos relacionados ao tema central deste texto. Segundo os documentos básicos de organização do

27 → Paraná, Governo do Estado, "Resolução 714/99," Documento de criação do colégio Iraci Salete Strozak, publicada em Diário Oficial do Estado em 04/02/1999.

referido Seminário, constituíram seus objetivos: firmar compreensão sobre elementos básicos da concepção de agroecologia em suas relações com o momento atual da luta de classes no campo e as exigências de formação das novas gerações; aprofundar a compreensão dos fundamentos principais de nosso projeto educativo e de nossa concepção de escola; discutir sobre a importância político-pedagógica de desenvolver processos de educação em agroecologia nas escolas do campo; discutir conteúdo e forma de construção das relações entre agroecologia, educação, escola e trabalho socialmente produtivo das novas gerações; socializar e discutir sobre práticas de educação em agroecologia em andamento; iniciar construção de orientações para um programa de estudos sobre agroecologia nas escolas do campo, conectando práticas e conteúdos específicos aos estudos das ciências da natureza e da sociedade nas diferentes etapas da educação básica; e adotar linhas de ação para potencializar nas escolas a Jornada Cultural Nacional “Alimentação Saudável: um direito de todos!”.²⁸

Nesta pesquisa destacamos entre as discussões do Seminário, a abordagem dos fundamentos educação e a matriz formativa, aprofundando sua relação entre Escola, Trabalho e Produção. A Agroecologia foi estudada conceitualmente, destacando a história da agricultura e seu contexto histórico e se pôs em diálogo os embates à lógica da agricultura industrial, bem como seus desafios em afirmar-se em relação à Agricultura Camponesa, a Soberania Alimentar, e a Reforma Agrária Popular.

Quanto aos aspectos teórico-práticos de aprofundamento da Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo de Educação Básica, como exercício de reflexão, e questionamento quanto ao conteúdo e formas acerca do como fazer a Educação em Agroecologia em nossas

28 → Seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo, em 16 a 18 de junho de 2016, no Instituto de Educação Josué de Castro, Veranópolis/RS, promovido pelo MST em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fronteira Sul/UFFS. O Seminário contou a presença de Educadores de escolas de educação básica de assentamentos e acampamentos da região sul do Brasil, incluindo coordenações pedagógicas e professores das áreas de ciências da natureza e de ciências da sociedade; coordenadores do setor de educação dos estados; alguns profissionais da área de ciências agrárias com formação em agroecologia que atuam em assentamentos e ou em escolas do campo; assessores orgânicos do setor de educação; coletivo político-pedagógico do IEIC; convidados de instituições parceiras. A Escola Iraci Salete Strozak esteve presente.

escolas. Neste sentido apontaram-se algumas sínteses quanto ao entendimento da Agroecologia como uma abordagem, o que requer das Escolas do Campo, o direcionamento do trabalho pedagógico de modo interdisciplinar e articuladas, envolvendo as ciências da natureza e ciências humanas. Destacou-se de igual modo a valorização do saber popular na produção do conhecimento e fortalecimento da identidade camponesa dos adolescentes e jovens do campo. Para tal, o Inventário da Realidade do território em que a Escola está inserida, é o mecanismo fundamental para a articulação dos saberes e para a efetiva participação da comunidade no processo educativo construído nas Escolas do Campo.

A luta do MST tem por base organizar os camponeses expropriados da terra, por meio da ocupação dos latifúndios improdutivos, com o objetivo de conquistar a Reforma Agrária e realizar transformações profundas na estrutura da sociedade. Observando o processo de modernização conservadora do capital na agricultura, cujo efeito se dá na adoção do pacote tecnológico da chamada “revolução verde”, a luta organizada do MST se amplia em direção ao combate do agronegócio e sua destruição do modo de vida e da cultura camponesa. Neste ponto do nosso trabalho recuperamos o marco conceitual do Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Nazaré de Sousa, em Itapipoca-CE, para compreender sua formulação sobre a disputa de projetos no campo brasileiro:

Se por um lado afirmamos a necessidade do desenvolvimento do campo como lugar da vida, da produção de alimentos, do território camponês; por outro, avança em larga velocidade outro projeto, antagônico a este, o agronegócio, nova expressão da agricultura capitalista sob o controle do capital financeiro internacional, que estabelece o campo brasileiro como lugar de produção de lucro; da monocultura para exportação; baseada no uso de alta tecnologia; de grandes áreas de terras; com reduzida mão-de-obra; excessivo uso de agrotóxicos; na manipulação genética; na privatização das sementes transgênicas; e na padronização dos alimentos.²⁹

29 → Escola de Ensino Médio do Campo Maria Nazaré de Sousa, *Projeto Político Pedagógico*

O capital encontra obstáculos de planejar sua taxa de lucro na agricultura, por alguns motivos: devido à autonomia dos camponeses no seu planejamento familiar, que na maioria das vezes está ligado aos laços com a terra; devido à dependência da natureza, a agricultura é uma atividade de risco, por estar exposta aos fenômenos da natureza: geadas, inundações, estiagem. Por isso, o agronegócio precisa sempre da *mão* do Estado para dispor de crédito associado ao seguro agrícola, controle da política de preços, dentre outras regalias.

A dinâmica do agronegócio se articula à financeirização da agricultura e ao pacote tecnológico por meio do empresariamento da agricultura. Sua lógica de reprodução necessita do controle do conhecimento por meio de instituições de ensino e pesquisa, não somente com o propósito de ter controle de mão de obra recrutada do exército de reserva, mas também para produzir o consenso na sociedade de seu modelo hegemônico. Outra faceta de atuação e controle do agronegócio reside em seu poder sobre a decisão do que vamos comer, por meio da dominação das corporações.

O MST compreende que sua luta reivindicatória, não se realizará nos moldes convencionais da Reforma Agrária, no modelo ditado pela burguesia. Neste sentido se construiu desde os debates preparatórios do VI Congresso Nacional com uma proposta de Reforma Agrária Popular; com o propósito também de alargar a luta em defesa dos territórios camponeses contra a ofensiva do capital.

Nesse contexto, o MST compreende que a terra conquistada deve estar serviço da produção de alimentos saudáveis à disposição da sociedade; daí a afirmação: “se o campo não planta, a cidade não janta”. Neste sentido, a luta se dá em torno da democratização do acesso à terra, construindo um processo de resistência e, em simultâneo, realizando o debate teórico-prático entorno dos princípios da agroecologia. Assim, se fortalece o compromisso em torno do cuidado com os bens da natureza, no sentido de afirmar e aprofundar as conquistas, em constante ataque pelo agronegócio. Neste processo a agroecologia é entendida como relação social, e, portanto, o significado dos Campos Experimentais nas Escolas e sua relação com as comunidades.

(Itapipoca, CE: 2016), 23-24.

Para tal, um dos grandes desafios no processo de construção das Escolas do Campo é a dimensão militante dos educadores, em sua práxis frente à transformação da realidade social; o que requer a formação permanente, de modo que o compromisso dos educadores e sua pertença ao projeto de transformação social, esteja vivo em seu fazer cotidiano, enquanto sujeitos sociais empenhados na mudança histórica.

A luta pela implementação da Reforma Agrária Popular, tem constituído a principal bandeira do MST, quanto à construção de seu projeto estratégico face ao avanço do capital sobre os territórios camponeses, em escala internacional. Neste sentido, o *fazer-se em movimento* na dimensão educativa, adquire relevo o esforço em promover a construção das bases de uma nova matriz produtiva baseada na Agroecologia e nos princípios da Soberania Alimentar.

Tal se pode constatar com o lançamento da Campanha *Alimentação Saudável: um direito de todos*, em setembro de 2016, no II Encontro Nacional dos Educadores das Áreas de Reforma Agrária do Brasil. A referida campanha se efetivou por meio da Jornada Nacional Cultural mobilizando a base social do Movimento para o debate acerca dos alimentos saudáveis e tendo nas Escolas do Campo, sediadas nas áreas de Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária, um de seus principais vetores organizativos. Nesse sentido, a realização da Jornada Cultural Nacional é uma ação de grande impacto, e identificamos alguns resultados práticos, dentre eles, a realização de diversas ações e em algumas delas tive a satisfação de participar na condição de pesquisador.

Nesse sentido, a dimensão sócio-educativa dos alimentos em nossas vidas, se articula aos objetivos da Escola na formação dos sujeitos, principalmente dos jovens adolescentes que hoje vem sofrendo com maior intensidade as investidas dos impérios alimentares, por meio do marketing e da propaganda massiva nos meios de comunicação corporativos. Enfrentar pois a avalanche diária da publicidade estimulando o consumismo é tarefa do projeto educativo das Escolas do Campo em perspectiva da Campanha já referida, onde também se

aprende a valorizar os saberes tradicionais em direção a construção coletiva de uma vida digna.

Na referida jornada cultural nacional nas Escolas do Campo, acompanhadas pelo setor de Educação do movimento, o objetivo principal é que se possa *fortalecer e divulgar práticas desenvolvidas em nossas áreas em torno da questão da alimentação*.³⁰ Constituem os objetivos da campanha:

Contribuir com a educação alimentar de nossas famílias e com a luta geral pelo direito de todos a uma alimentação adequada e saudável; fortalecer iniciativas de reorganização da alimentação escolar; estudar e debater as relações entre alimentação saudável, soberania alimentar, agroecologia, agricultura camponesa e reforma agrária popular; introduzir nas escolas o debate da agroecologia e o que são práticas de agricultura ecológica; retomar nas escolas, o debate sobre como fazer o vínculo entre o trabalho socialmente produtivo e sobre que conteúdos educativos precisam ser garantidos; e desenvolver diferentes formas de linguagem cultural/artística a propósito das práticas e sua divulgação.³¹

Desse modo, a concretização desses objetivos afirma o propósito da jornada cultural como uma *“experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta e de organização coletiva...”* com objetivo de socializar o modo de vida como produzimos e reproduzimos *“conhecimentos e visão de mundo, e que passa a ser herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias, e símbolos.”*³² Do mesmo período é o Boletim da Educação nº. 13, divulgando significativos aportes de pesquisa constantes do Dicionário de Educação do Campo.

A Campanha *Alimentação Saudável: um direito de todos*, possibilitou também trazer ao debate a dimensão social, política, econômica e

30 → MST, *Jornada Cultural Nacional: Alimentação saudável: um direito de todas!*, Boletim da Educação 13 (2017).

31 → Ibid.

32 → Ibid.

cultural dos alimentos, compreendendo que o ato de alimentar-se é endógeno aos seres vivos no ecossistema natural, onde o ciclo das espécies é equilibrado entre presa e predador; porém, no caso dos seres humanos, alterou-se essa relação natural. O homem passou a intervir na natureza para retirar, coletar e manejar os meios para sua subsistência. O surgimento da agricultura decorreu da domesticação de animais (pastoreio/pecuária) e, na seleção das sementes e manejo de cultivos (agricultura).

No decorrer do processo histórico, o alimento foi se tornando mais que comida, pois além da satisfação biológica após a ingestão de nutrientes a cada refeição, o alimento tornou-se cultura; portanto, um ato social associado a diversos fatores de ordem ecológica, histórica, cultural, social e econômica.³³

O metabolismo do alimento ocorre pela memorização da atividade sensorial do cérebro, onde os sentidos do olfato (cheiro) e o paladar (gosto) enviam os sinais, e fazem o registro. Esse processo individual é mediado pela sociabilidade da comunidade, nas relações com o agroecossistema para produzir o alimento, no preparo culinário, nos ritos cerimoniais e nos diversos momentos em que a sociabilidade é reforçada pelo alimento partilhado.

A formação da personalidade psíquica do indivíduo tem seu desenvolvimento na infância. Portanto, é nesta fase onde reside a gênese identitária do adulto. Por isso, os impérios agro-alimentares têm investido maciçamente em propaganda para o público infante-juvenil. Isso explica as campanhas midiáticas de alimentos associadas a brin-quedos, por exemplo. De acordo com Dias e Chiffolleau, as campanhas, em busca de atrair o público consumidor, evocam afeto, carinho e cuidado, elementos que fazem parte da cultura alimentar.³⁴ Historicamente, o alimento se vincula aos laços culturais, e sua relação produção/consumo era mediada por relações de troca, no espaço da curta distância, ou seja, os consumidores mantinham laços

33 → Maria Eunice Maciel, “Identidade Cultural e Alimentação,” in *Antropologia e nutrição: um diálogo possível*, eds. Ana Maria Canesqui e Rosa Wanda Diez (Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005).

34 → Juliana Dias e Mônica Chiffolleau, “Comida, patrimônio o negócio?,” *Jornada Cultural Nacional: Alimentação saudável: um direito de todas!*, Boletim da Educação 13 (2017).

identitários, além de consumir alimentos frescos e saudáveis. Com o advento do capitalismo e as inovações tecnológicas desencadeadas pela revolução industrial, o alimento foi alterado e transformado em mercadoria no espaço e no tempo, passando em consequência se deu a separação entre produção e consumo, e a distância entre ambos foi consolidada. Desde então, os laços culturais foram paulatinamente destruídos, a partir do avanço tecnológico do “desenvolvimento” e da “modernidade”. Com o apogeu da indústria, a agricultura se subordinou aos seus interesses e os laços culturais da cultura camponesa se modificaram; implicando no paulatino esvaziamento do campo, passando de lugar de gente para lugar do mercado. Em consequência, as relações sociais se deterioraram e é cada vez maior a expulsão da população do campo em direção à cidade.

Tais fenômenos gerados pelo sistema do capital, explicam a trágica dimensão social do problema da fome. Os estudos clássicos de Josué de Castro (Geografia da Fome e Geopolítica da Fome, entre outros) apresentam um vigoroso diagnóstico do problema mundial da fome como uma questão social a ser combatida e superada. Após o fim da II guerra mundial, a indústria bélica foi aquecida por meio das adaptações à agricultura, com o apoio do Estado na adoção da política pública denominada de “revolução verde”, e do pacote tecnológico (máquinas, agroquímicos e crédito). O núcleo desse modelo sempre foi à tecnologia de precisão e eficiência: produzir no menor espaço uma quantidade maior de produtos superior à anterior.

A ineficácia de tal modelo agrícola, pode ser entendida a partir de algumas variáveis: uma delas relacionada ao acesso aos alimentos, quando constata-se a disponibilidade de alimentos, mas a política alimentícia global e os vetores econômicos bloqueiam o acesso; outra variável se relaciona aos impactos ambientais e a qualidade dos alimentos produzidos; implicando no surgimento de doenças associadas à má alimentação; e por último, o modelo favorece os conglomerados de empresas agrícolas, controlando a cadeia produtiva agroalimentar.

No caso brasileiro, esse modelo foi implementado através de um pacto conservador que envolveu as elites agrárias, e o apoio do Estado gerido pelos militares, nos anos da ditadura, de 1960 a 1985. Mais

recentemente se intensificou a modernização no campo, com a ampliação da fronteira agrícola, e o entrelaçamento do latifúndio às multinacionais, no conhecido pacto pelo agronegócio. Hoje nos encontramos reféns desse modelo hegemônico do agronegócio, que tem gerado graves consequências sociais e ambientais, onde o Brasil figura, inclusive, nas estatísticas que indica o problema da obesidade infantil, aqui referida para se dimensionar o tamanho e o alcance dos problemas advindos deste perverso modelo agroalimentar. No Brasil, os problemas são acrescidos por variadas razões decorrentes do já apontado modelo hegemônico do agronegócio. Basta que se perceba a desigual densidade populacional em termos das regiões, provocando um permanente estado de insegurança alimentar; sendo que na região do semiárido, onde se concentra o maior número de camponeses, novos e velhos problemas entorno da chamada “convivência com o semiárido” reclamam ações concretas e específicas por parte da luta camponesa em sua permanente reclamação por políticas públicas adequadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim pois, se apresenta esse texto, como fruto de nosso labor acadêmico, mediado pela experiência militante e, convém assinalar, pelos graves problemas conjunturais desde o golpe de 2016 no Brasil, cujos desdobramentos se verificam na retirada de direitos dos trabalhadores no campo e na cidade. O texto é também, a um só tempo, uma marca do compromisso do MST com reflexão acerca das grandes questões oriundas da Agroecologia, como possibilidade de animar e fortalecer o Programa de lutas por uma Reforma Agrária e Popular no Brasil. Esperamos ainda, que o texto possa fazer uma possível contribuição ao fortalecimento do fazer pedagógico nas muitas Escolas do Campo espalhadas nos territórios de luta camponesa, pelo direito à Educação. Por fim, o texto é também uma homenagem aos coletivos de Educadores e Educandos das Escolas Iraci Salette Strozak e Maria Nazaré de Sousa. ■

BLACK LIVES MATTER WEEK OF ACTION IN PHILADELPHIA SCHOOLS¹

Tamara Anderson

Racial Justice Organizing Committee,
Melanated Educators Collective, and WE Caucus

Angela Crawford

Grand Canyon University

1→ La traducción de este artículo al español está disponible para su descarga gratuita en www.lapes.org; a tradução deste artigo para o português está disponível gratuitamente para download em www.lapes.org.

WHO IS THE CAUCUS OF WE AND WHY RACIAL JUSTICE?

The Caucus of Working Educators (WE) formed in 2014 and the members include counselors, nurses, teachers, paraprofessionals, non-teaching assistants, secretaries, psychologists, librarians, and support staff who work with our students every day. Additionally, support members include parents, community organizers, and higher education faculty. This unique grouping provides a powerful network that actually connects public schools to the greater community attempting to close the great divide that has always existed.²

The group formed out of conversations that Philadelphia Federation of Teachers (PFT) members were having in many different settings – in their own buildings, through district events, via grassroots teacher networks like Teacher Action Group and Teachers Lead Philly, and most importantly, through our collective work as members of the PFT.

As a result of these conversations, a diverse group of working educators came together to start this group. They represent the many different professions, school and neighborhood settings, levels of experience, and personal identities that exist within the PFT.

In 2015, the Racial Justice Organizing Committee was formed to make sure that WE remained true to its mission being grounded in racial and social justice. The racial justice statement was a result of these early meetings, which included educators, community organizers, higher education faculty and parents. The complete racial justice statement is as follows:

The Caucus of Working Educators believes that purposeful action needs to be taken in order to eliminate the adverse outcomes derived from perpetual structural racism evident in public education.

- **WE** want public school-based policies that resist the criminalization of students of color.

2 → For more information see the Caucus of Working Educators website: <https://www.workingeducators.org/>.

- **WE** want curriculum and pedagogy that recognizes the collective contribution of all groups to modern society.
- **WE** want a full and fair funding formula that can provide for all of the needs of our students and schools.
- **WE** want standardized testing to end and no longer be used as the criteria to shutter schools since these tactics adversely affect low income, Black, and Latinx communities.
- **WE** want to attract, develop, and retain more teachers of color.

WE are aware of the barriers that all of our students and families face that limit their chances and opportunities to achieve academic success and a positive sustainable quality of life.

WE support all organizations and collective work that are against stop and frisk policies, support the fight for fair and safe housing, support a living and sustainable wage for all citizens, and the right for all to have access to affordable and equitable healthcare. The Caucus of Working Educators believes that this Racial Justice Statement promotes equity, human life, educational and social justice, and will develop the necessary knowledge and actions necessary to eliminate the barriers created by prejudice, stereotyping, discrimination and bias in Philadelphia and beyond.³

The Racial Justice Organizing Committee most recently created norms for monthly meetings and to guide our work. Two of the most important ones are:

- We actively work towards lifting up and centering the experiences, knowledge, joy, struggles, and histories of Black women, desiring to build and rely upon the leadership of Black women in a genuine way that is not tokenism.
- We place great importance on building a community that honors

3 → The racial justice statement is no longer included in Working Educator's platform and so no longer on their website. This is now the work solely of the Racial Justice Organizing Committee. See <https://sites.google.com/view/racialjusticeorganizing/>.

and prioritizes developing deep relationships and transformative growth over quick and shallow transactional relationships.

The ongoing work of the Racial Justice Organizing Committee is to make sure that the caucus remains diligent and focused on developing and demonstrating an anti-racist lens when it comes to actions and decisions. “Unions must make an effort on the front end to build a real relationship with Movement for Black Lives groups and members, and partner with them in developing common good bargaining demands that start to go on the offense against Wall Street and structural racist power structures.”⁴ This work is evident in our current contract committee conversations that started with the 2019 annual Caucus of Working Educators convention that produced actual platforms with a racial justice lens.

WHAT IS ORGANIZING AND WHY IS IT IMPORTANT IN EDUCATION AND COMMUNITIES?

Teachers in the United States are undervalued, unheard, and underpaid, and our students are negatively impacted by being excluded from the decision-making policies and practices. The strong financial and political influences from corporate education reformers (billionaires, philanthropists, corporate lobbyists, and for-profit providers) have used teachers as a scapegoat, which results in educators being forced to complete more accountability paperwork and data-driven scripted instruction. Teachers are not treated as professionals and the loss of autonomy has made the teaching profession undesirable to newcomers. Reformers have made promises of massive change through the standardization of standards, curriculum, and testing; however, the failed promises have pushed insurgent teachers to organize and contest the working conditions, teaching as a profession, and social and racial justice issues that are barriers to providing our students with the

4 → For Maurice Weeks and Marilyn Sneiderman, “Why Labor and the Movement for Racial Justice Should Work Together”, *In These Times* (September 2, 2016). http://inthesetimes.com/working/entry/19427/why_labor_and_the_movement_for_racial_justice_should_work_together.

education they need and deserve.

Teacher activism has a dual function. It first allows teachers to organize for the purposes of using their professional knowledge to advocate for better learning conditions for our students and peers. Educators understand that the data from the mandated standardized testing is not a measurement of achievement. Teachers fight for the implementation of holistic student-centered approaches to education, where engagement, creativity, inquiry, and critical thinking are paramount. We use our voices for students with disabilities to have the resources they need. Overall, we resist and vocalize against policies that harm our children and prevent them from receiving an equitable high-quality education.

The second purpose of teacher activism is to challenge structural oppression that affects schools and students. Structural oppression is directly connected to white supremacy. According to Sharon Martinas and the *Challenging White Supremacy Workshop*,⁵ white supremacy is defined as the ideology that white people and their ideas, thoughts, beliefs, and actions are superior to People of Color and their ideas, thoughts, beliefs, and actions. White supremacy culture is an artificial, historically constructed culture which expresses, justifies, and binds together the United States white supremacy system. And since the United States practiced the enslavement of Black and Brown bodies for capitalist benefit, the racialized structure was maintained by practicing and believing racist sentiments about Black and Brown people. Today, this is seen in American public education in the lack of equity that exists between school districts that are predominately African-American versus those that are mostly white. It can be seen in staffing, building conditions, services, and the treatment of students, educators, and staff.

Philadelphia is one of the first cities to make African-American studies a high school graduation requirement, but it did not come easy. On November 17, 1967, three thousand students poured out of several high schools to protest conditions for black students at the then old Board of Education building formerly located on the Parkway. They

5 → <http://www.cwsworkshop.org/>.

brought a list of 25 changes and requests, which included the development of Black History curriculum to be taught in school and the wearing of African garb. In response to this peaceful protest, 100 police officers under the command of Police Commissioner Frank Rizzo attacked the students with nightsticks and dogs. Several students and adults were seriously injured and arrested. Frank Rizzo would later become Mayor of Philadelphia. During this same time Black postal workers were also protesting treatment on the job and combined their efforts with the students. It was a pivotal time because it was the first time that black parents, black teachers, and black students worked with the school district to figure out what and how this could work. The action resulted in Black studies programs being created at universities also. Black studies did not become an official requirement for Philadelphia public schools until 2005. The community often comes together with schools when there is a problem to be solved because it is only a concerted organized effort that leads to the smallest of change.

As a result of this, teachers in urban centers like Philadelphia, Chicago, New York, and Los Angeles are in a battle for immigrant youth and sanctuary protection as they are currently under threat to be deported. We are pushing back against educational policies and curriculum that disproportionately leaves black and Latinx students at a constant disadvantage. Teachers are advocating for LGBTQ+ youth who are systematically ignored in policies, curriculum, and schools. Teachers are no longer willing to be silent, we are educated and trained to understand our students. We are on the frontline of the battleground, so we organize and fight for our students. The fight is just not professional, it is political.

WHY BLACK LIVES MATTER WEEK OF ACTION?

Timeline:

9/16/2016 Event at John Muir School in Seattle
(bomb threat)

10/19/2016 The Seattle Education Association stages
an action in response to the September incident

11/2016 Thousands of teachers wear BLM t-shirts
Racial Justice (WE) starts planning an action
inspired by Seattle

1/2017 Black Lives Matter Week of Action begins

2/2018 Black Lives Matter Week at Schools is now
national (in over 20 cities)

In the fall of 2016, a group of educators in Seattle staged a Black Lives Matter Action in response to an incident that occurred at one of their local schools. Hundreds of teachers brought light to a racial incident by wearing Black Lives Matter shirts in solidarity with the students who were affected. The Caucus of Working Educators Racial Justice Organizing Committee was inspired by this work and sat down to figure out what a similar action could look like in Philadelphia. We decided it should last a week and that it should be centered on the 13 guiding principles developed by the original organizers of Black Lives Matter. It was also vital that the week felt inclusive and not just limited to schools or educational settings/issues. We wanted this to be a partnership with the Philadelphia community of parents and organizers that are often ignored when it comes to issues of public education, hence the name Black Lives Matter Week of Action.

During January in 2017, the week in Philadelphia brought on some very interesting pushback, which we prepared for in regard to re-centering the narrative on the truth. The week brought to the forefront the importance of Black Lives and how this movement is THE movement of this time. It included a robust curriculum, FAQs for educators, in-school and community events scheduled during the day and evenings. Each day had two or three principles as a theme (i.e. Black women, Black families, Trans-Affirming). Shortly after the week ended, other school districts and teacher caucuses from outside of Philadelphia began to contact us to develop a national cohort. Members of the Racial Justice Organizing committee submitted a proposal for the 2017 Free Minds, Free People conference and conducted a presentation about Black Lives Matter Week of Action. This resulted in over 20 cities wanting to be involved and the National Black Lives Matter Week of Action

(Black Lives Matter Week at Schools) was born. In 2018, we focused on the following 3 demands: ending zero-tolerance discipline for students, hiring and retaining Black teachers, and organizing anti-racism training and multicultural studies in the curriculum. These demands inform our work going forward as we work to improve the educational environment for all students.

The demands came about in the planning process for the second year of Black Lives Matter Week of Action. Coalitions and relationships must be developed along the lines of common goals (political, grassroots, community and most importantly **parent and student** voices). Research must be conducted to support the need for the demand in order to provide tangible data (for example, the demographics of teachers for the Black Educator demand). Always make sure that a connection is made to other cities with similar demographics and issues along with fellow teachers' unions to show solidarity. Combine public panels with press, publications (articles) and outreach, in order to create public consensus. Take advantage of opportunity (School Board meetings and political relationships). Always identify accountability partners or members (for example, Racial Justice is one for WE).

13 GUIDING PRINCIPLES AND CURRICULUM DEVELOPMENT

In 2015, the Black Lives Matter Global Network was organized by Patisse Khan-Cullors, Alicia Garza, and Opal Tometi as a chapter-based, local organizing structure as a response to the murder of Trayvon Martin. The 13 guiding principles grounded the work that continues, "Imagining and creating a world free of anti-Blackness, where every Black person has the social, economic, and political power to thrive."⁶

The 13 guiding principles are:

- 1 Restorative justice
- 2 Empathy
- 3 Loving engagement

6 → <https://blacklivesmatter.com/what-we-believe/>.

- 4 Diversity
- 5 Globalism
- 6 Collective value
- 7 Queer affirming
- 8 Trans affirming
- 9 Intergenerational
- 10 Black Families
- 11 Black villages
- 12 Black women
- 13 Unapologetically Black

The essence of Black Lives Matter means to structure your life purpose for humanity, which influences your daily practices. The guiding principles embody the respect, value, and love we have for humanity. However, the actions, laws and policies that govern our society have historically devalued the lives of Black and Brown people. Centering Black lives means to acknowledge their existence, to vigorously fight for justice and freedom of all Black lives, and to ensure dignity and peace in our interactions with one another.

When the Black Lives Matter Week of Action was first organized in 2017, it was vital that curriculum was developed in order to provide access and opportunity for school involvement. It was equally imperative that the work was grounded in the 13 guiding principles of the original movement. In Philadelphia, this was the next step in increasing and deepening the African-American studies requirement (high schools only) by adding more robust curriculum. Over the years, we have developed a curriculum that spans early childhood to higher education and includes all of the principles. 2019 included a challenge for all participating schools nationwide to look at their schools and identify, in their own creative way, how Black Lives Matter is demonstrated there. Or how can the school improve the way that Black Lives Matter within and outside of its walls. The final work was displayed in a public digital folder. This creates solidarity across all of the participating cities, but it also provides educators the opportunity to utilize unique, teacher-created curriculum that centers on Black Lives. Another great example of decolonizing the lessons.

MAJOR WINS THAT HAVE OCCURRED SINCE 2017

- Bread and Roses awards the caucus a \$10,000 grant to continue racial justice work (2017)
- The National Education Association (NEA) adopted the Black Lives Matter in Schools (2018)
- Philadelphia City Council signed a unanimous resolution making the first week in February, Black Lives Matter Week of Action (2019)
- Soft endorsement from Joyce Wilkerson, the Philadelphia School Board President: “We support and encourage our teachers to responsibly engage students around important issues to develop critical thinking skills and a respect for the exchange of ideas. While Black Lives Matter in Action Week is not in the official curriculum of the district, we certainly support our teachers in this endeavor” (Jan 2019)⁷
- The complete Anti-Racist training (20 hours) was rolled out for core caucus members (June 2019)
- Anti-Racist training (written by Racial Justice) was a part of the New Hire training (August 2019)
- Petition against gun violence (2019)
- Healthy Schools petition with approximately 2700 signatures and presented to the Philadelphia School Board (2019)
- Demographics of teachers were finally posted in a report from the Office of Research and shared on the main School District of Philadelphia page (2019)

MAJOR STRUGGLES OF THE WORK

The Black Lives Matter Week of Action should not solely emanate from the Racial Justice Committee and yet each year that is exactly what happens. Even the work and participation of our majority black members is concentrated at the racial justice meetings where 8 out of the 10 core members are black. This is very different from the larger WE

7 → https://www.phillytrib.com/news/local_news/activists-urge-school-district-to-adopt-black-lives-matter-week/article_8f23b1a5-98ed-524f-a072-b852224f96cf.html.

membership, which still finds maintaining black membership difficult. At the 2019 Black Lives Matter week debrief, the same theme of disconnection and not being sure if it is a priority continued to ring true. Yet, nearly 750 people attended the weekly events and 100% of attendees felt that they were included, whether they were educators or not. This is exactly what the goal of organizing should look like. It is also an effective tool to have a debrief after any and all major actions or work. We find that racial justice issues are raised by the racial justice organizing committee and brought to the larger core, but when racial justice problems arise in the larger group, they may go unnoticed.

Labor unions have constant dissonance when it comes to race, despite the fact that union jobs are mostly black and female members. Historically, teacher unions were not concerned with social or racial justice, and when social justice became a primary focus for progressive unionism as seen in Chicago, Los Angeles, and Minnesota, it ignored the main tenets of racial justice. In Chicago during teacher strikes of the 60s, it was not uncommon for black teachers to either cross the picket lines or be at odds with their white peers due to demands that fell across racial lines (class size, busing, and redistricting). “Their unwillingness to put race and racism on the table as legitimate concerns of parents and students—has made them vulnerable to neoliberalism’s audacious and effective usurpation of the rhetoric of equal educational opportunity historically associated with progressive movements.”⁸

This is one of the reasons that all teacher caucuses continue to have a “race” problem in the midst of proclaiming a social and racial justice lens. Much of this is attributed to the changing demographics of teachers. In Philadelphia there are approximately 25% black educators and in Chicago there are approximately 20%. This is why active partnerships with diverse parents and community organizers like Black Lives Matter Philly, TAG (Teacher Action Group), Urb Ed (advocates for a quality and efficient urban education), and PSU (Philadelphia Student Union) are imperative when the majority of the Caucus of Working

8 → Lois Weiner, “When ‘Teachers Want What Children Need’: Reconciling Tensions in Teachers’ Work and Teacher Unionism,” *The Monthly Review* 65, no. 2 (June 2013): 53, https://doi.org/10.14452/MR-065-02-2013-06_5.

Educators are white. We also have space for an elected supporting member, one who is not a member of PFT, to be on the steering committee.

Each of these struggles are met with strategies, but we must be vigilant in our practice by making sure that we are transparent and honest when one or all of us fall short of reaching an authentic anti-racist view. These struggles were a major factor in developing the training. It was imperative that our members were the first in line to participate.

WHY AND HOW DID THE ANTI-RACIST TRAINING COME TO FRUITION?

In 2018, the Racial Justice Organizing Committee of the Caucus of Working Educators decided to add a demand that was not a part of the national list, and that was anti-racist training for all educators and staff in all Philadelphia public schools. The actual wording of the demand was the following:

While the majority of Philadelphia's students are people of color, the majority of our teaching force is white. We demand ongoing anti-racism Professional Development for all District and Charter staff (including classroom teachers, classroom assistants, Principals and all climate staff, school police, recruiters, etc.) that encourages them to reflect on their own racial identities, recognize implicit bias, and challenge systemic inequality in order to better serve students in Philadelphia.

The committee also agreed that the training should be created internally and then shared with the district. So, during the first racial justice meeting in September of 2018 that is exactly what we set out to do. After several meetings, conference calls, and organizing sessions, we developed a 20-hour anti-racist training. It included several articles and *Stamped from the Beginning* by Ibram X. Kendi.⁹ The first complete training was given to the members of the caucus in June 2019 and it included the following:

⁹ → Ibram X. Kendi, *Stamped from the Beginning: The Definitive History of Racism in America* (New York: Nation Books, 2016).

Day One - The Emergent Anti-Racist:

Agenda:

- Defining Racism
- Surveys: Bias/Privilege
- Race as a Social Construct
- History of Race
- White Fragility/White Saviorism
- Race and White Saviorism in Education

Day Two - The Fluent Anti-Racist:

Agenda:

- Identify Racial Bias and Privilege
- Check Racial Bias and Privilege
- White Supremacy as Root Cause
- Effects of Racial Bias and Privilege in Education

Day Three - The Intersectional Anti-Racist:

Agenda:

- Defining Intersectionality
- Intersectionality, Racism, and Anti-Racism
- History of Intersectionality
- Defining & Understanding Black Feminism
- Defining & Understanding Queer and Trans Affirming
- Defining & Understanding Colorism
- Defining and Understanding Islamophobia

Day Four - The Realized Antiracist: Less Talk, More Action:

Agenda:

- Review Discipline Data & How Racism Manifests in Schools (Administrators)
- White Supremacy in Organizations

- Best Practices & Development of Anti-Racist/Anti-Bias Strategies
- How to Advocate for Your Children (Parents)
- Lesson Planning Utilizing New Material (Teachers)

A modified Day 1 was presented during a district sponsored professional development titled “TuneUp Tuesday” on two separate days and received very positive feedback. Most in this stated, “that this kind of training was necessary.” This resulted in a part of the training being included for the New Hire Orientation for the School District of Philadelphia. The goal is for the **complete** training to be presented for all educators and staff.

DEVELOPMENT AND PURPOSE OF AFFINITY GROUPS LIKE BAR-WE AND MEC

The creation of Building Anti-Racist White Educators (BAR-WE) started with an iTAG, which is an inquiry group led by educators. This started with a series of inquiry conversations with the same title and soon became a committed affinity group that is open to educators of color, but they approach this work with an understanding that it is not the burden of educators of color to educate white educators on racism and white supremacy – white educators need to take that responsibility. Even so, this work must be accountable and responsive to educators of color. In September of 2018, they started a series of conversations around *How can your curriculum challenge dominant and oppressive ideologies*. Additionally, two of the main facilitators of this group, Charlie McGeehan and Rebecca Coven, were recognized by Teaching Tolerance through their Excellence in Teaching Award. This demonstrates scholarship and commitment to the work.

The creation of the Melanated Educators Collective (MEC), originally called Educators of Color, was also formed out of the racial justice work.¹⁰ The collective wants to unify and empower educators of color in the Philadelphia and Greater Philadelphia communities. As

¹⁰ → <https://www.melanatededucatorscollective.com/about-us>.

the groundwork was being developed and partnerships identified, a core group began to discuss ways to deepen this work while focusing on educators, parents, and students of color. These members recognized a need for support and professional development that centers around teachers and students of color. The School District of Philadelphia did not share the racial data of teachers. This made the problem more difficult to correct in a sustainable manner. Black teachers are leaving the education field in droves. This spells disaster for public school students who increasingly are children of color, and studies prove that when students have teachers who look like them, they are more successful. Because of pressure from MEC and the Racial Justice Organizing Committee, the district now shares this data.

Understanding this problem, these teachers and parents, all public school educators and/or parents of color began to meet and discuss how to move the needle forward in terms of demanding the recruitment and retention of Educators of Color, as well as creating conditions in schools that will facilitate learning for children of color and all children in the Philadelphia area and beyond. Several of the members of the MEC have conducted workshops or been featured in major publications about teaching and learning.

Affinity spaces are places of affirmation and empowerment that educators need to share experiences in a way that is productive, valuable, and meaningful. Both White and Black educators need spaces to preserve our dignity. Affinity spaces are places where people of the same identity can share the complexities of their shared racialized lives. Educators are constantly faced with institutional and systemic racism that informs the policies and curriculum. It also affects individual teachers and school staff mentally, physically, and spiritually so it is important that all educators regardless of ethnic identity have the opportunity to reflect on their personal biases, prejudice, and internalized oppression. Both groups also continue to work with the Racial Justice Organizing Committee.

REFLECTION ON HOW AND WHY THIS WORK CONTINUES TO BE TRANSFORMATIVE

The work continues to be necessary and not easy. There is always a constant need to check in, evaluate, re-strategize, move forward, recover, and start again. It will never stop as long we have a broken system that is positioned to keep its foot on the backs of those who are often rendered invisible. It is vital that we continue to transform words into powerful actions. In the words of James Baldwin, “Any real change implies the breakup of the world as one has always known it, the loss of all that gave one an identity, the end of safety.” It is only then that the system can be rebuilt and not simply reformed to repeat the same errors of the past and present.

In the words of Assata Shakur, “it is our duty to fight for our freedom, it is our duty to win. We must love and protect each other. We have nothing to lose but our chains.” This work must continue until humanity for Black, Brown, Queer, Women, Trans, and all marginalized human beings is achieved. Educators must dismantle the oppressive curriculum and the tools used to cage the minds of the youth. It is imperative that we affirm, value, empower, and inspire young people to break the vicious cycle of racism. ■

PEDAGOGY OF INTERCAMBIO: MOVEMENTS AT THE ENDS OF EMPIRE¹

David Morales

Colectivo Zapatista and Stanford University

K. Wayne Yang

University of California, San Diego

¹→ La traducción de este artículo al español está disponible para su descarga gratuita en www.lapes.org; a tradução deste artigo para o português está disponível gratuitamente para download em www.lapes.org.

We are strangers in our own land in the same way you are in yours. When Goldman Environmental Prize recipient Alexis Massol González welcomed a group of working-class high school students of color from San Diego, California to his hometown of Adjuntas, Puerto Rico, he began by listening. He asked each young person about their stories. The week that these students traveled to Puerto Rico to learn about resistance movements coincided with the week that President Trump had ordered immigration raids in their own hometown. Alexis and other community members from that small mountainside town in the central mid-west of Puerto Rico listened attentively as the students shared how their parents were at risk of deportation despite living in the U.S. for over 30 years, and how the students themselves faced uncertain futures with the impending expiration of DACA.²

Alexis then talked about Puerto Rico's colonial relationship to the United States. When students visited Puerto Rico, the island had not yet recovered from the devastation of Hurricane Maria in 2017, and subsequent organized dispossession by the U.S. federal government. President Trump's deliberately slow-moving relief efforts starved the island colony of basic shelter, water, and medicine while tightening the dependency of Puerto Ricans on the mainland and on their territorial government. Alexis also commented on *La Junta*, or the Fiscal Control Board, appointed by the U.S. Congress that effectively overruled all local authority, thus hindering the development of Puerto Rico's democracy. *Puerto Ricans live in a country that is not theirs, stated Alexis, just like you all live in a country that is not yours.*

When I think about the essence of *intercambio* – this particular kind of exchange that we grapple with in this article – I think of this specific conversation between Alexis and the student delegation that I led to Puerto Rico in June 2019. I think of the exchange of struggles, dreams, and ideas across geographies that inspires us to think about our interconnectedness and the possibility of a different world. Alexis also told the story of how his community managed to drive out transnational mining companies from Puerto Rico's mountain forests in the 1980s.

2 → Deferred Action for Childhood Arrivals, or DACA, was a policy by the previous President, Barack Obama, that allowed for some people who had entered the U.S. as children to go to school, work, and not be subject to deportation.

He talked about the conservationist efforts of his organization, Casa Pueblo, and their current project for self-determination. His community of Adjuntas was relatively better off than many communities on the island due to Casa Pueblo's autonomous projects: the generation of renewable solar energy, sustainable agriculture, and a coffee cooperative, among others. Despite Casa Pueblo's significant advancement towards self-determination, the rest of the island continues to be debilitated by its colonial relationship to the U.S. Alexis concluded with a recognition of how we are experiencing the brunt of different policies, in different places, but emanating from the same seat of power; we are connected by the same aggressor. We just find ourselves at different ends of empire.

The Zapatistas, a movement carrying out its own project for autonomy and self-determination in southern Mexico, describe capitalism as a many-headed Hydra. They are referencing the Hydra of Lerna in Greek and Roman mythology, a serpentine water monster that would regenerate two new heads for every one that was chopped off.³ Capitalism continuously changes its face and reinvents itself for new modes of exploitation. It simultaneously attacks many communities throughout the world with its many heads that mutate and regrow. Weapons specialized to destroy each of us differently. The voracity of capital – the Hydra's stomach – and circulation of toxins from center to extremities – its veins and lymph – are the complex systems of neoliberal extraction and direct repression. We are connected by this giant beast. Yet we are also connected by our goals to free ourselves from its hunger. We are connected by the ends of empire in this second sense. We seek the end, or termination, of empire.

We understand a pedagogy of *intercambio* as existing within ephemeral exchanges across time and space, among people, social movements, or subjects found at the ends of empire. To be clear, *intercambio* does not mean charity trips or “alternative breaks” where the privileged offer their knowledge to people who they perceive to be in need of their help. Nor does *intercambio* mean educational trips where participants act as passive recipients of a new culture. *Intercambio* is

3 Sixth Commission of the EZLN, *Critical Thought in the Face of the Capitalist I* (Durham: Paperboat Press, 2016).

dialogical as described by Paulo Freire.⁴ It is learning that happens in dialogue with others, a process of reciprocal sharing. In that process, we create and recreate ourselves. On one occasion, during my participation in a U.S. people of color delegation to Zapatista territories, I recall being in a meeting with the Junta de Buen Gobierno, the leadership council of Caracol Morelia,⁵ one of the autonomous Zapatista regions. One of our delegates asked the Zapatistas about how we could best support their movement. *The best way you can help us, they responded, is by returning to your community and organizing.* Intercambio requires a return to one's own context and the work of translating the lessons learned during intercambio for one's own community.

This writing emerged out of an *encuentro*⁶ called Hacer Escuela, in Philadelphia in 2019. In many ways, Hacer Escuela was an intercambio: gathering, sharing, learning, and returning to our struggles at our respective ends of empire. Gathered were educator activists from the Landless Workers Movement in Brazil, Black teacher union organizers in Philadelphia, university and community-based educators in the United States, and scholars of Black and Indigenous and Latin American studies. We, David and Wayne, presented on urban Zapatismo, drawing from our questions on how Zapatista teachings can be translated to our own conditions in San Diego, on Kumeyaay land. Here, David is currently a teacher-organizer and Wayne is a university professor. Although geographically close, there is great distance between the two places where we “do school.” David has been active for years with Colectivo Zapatista in San Diego. He has organized

4 → Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 2000).

5 → The actual name of the Caracol, or autonomous Zapatista region, is *Torbellino de nuestras palabras*, but most call it Morelia in reference to its previous name when Caracoles were formerly referred to as Aguascalientes.

6 → We intentionally use the word *encuentro* to disrupt the idea of a “conference” where certain individuals are positioned as holders of knowledge. The Zapatistas use *encuentro* to describe horizontal gatherings where individuals come together from different walks of life to exchange and share information with each other. In the preface to *Our Word is Our Weapon*, Juana Rodríguez writes, “Where we couldn’t find the appropriate values in the English choice of word, such as *meeting*, *gathering* or *encounter* for the word *encuentro* – the elements of surprise, of familiarity, of the meeting of the minds, the spiritual components implied in the Spanish were simply not found in one single word – we used the Spanish.” (New York: Seven Stories Press, 2001), xxxi.

exchanges between communities of organizers and youth in the cities where he taught, and self-determination movements in Chiapas, Cuba, and Puerto Rico. Much of this work is based on the intercambios in which David has participated and led with his own students from urban communities in San Diego and San Francisco. We write sometimes as “I” and other times as “we”, to make clear our different contributions to this collaborative writing.

In this article we work through the *who* and the *what* of a pedagogy of intercambio. Who participates in intercambio? Whose relations are separated by imperial cartographies? We discuss our understandings of who should participate in intercambio. This helps us plan intercambios and helps us understand their purpose. What do we bring to intercambio? What do we bring back from intercambio? What do we share? What do we learn? These questions make us think about the translation, or the work of thinking about how to apply what is learned through intercambio in one's own community. Throughout this writing, we reference examples of intercambio from David's experiences, as well as learnings from the Zapatistas. These are questions that we are asking ourselves. We share them with you, who might be thinking about your own learnings in dialogue with your relatives at the ends of empire.

WHO PARTICIPATES IN INTERCAMBIO? NOS/OTRAS

We, nos/otras, are the participants of intercambio. We draw from Gloria Anzaldúa's respect for how difficult it is to become nosotras (“us”).⁷ For Anzaldúa, nos/otras reveals that how within every “we”, there are we who possess and we who are othered. There is always difference, diversity, and some marginalization even within social movements. And even within intercambio. The Zapatistas often say, “We are you.” For them, this simple statement reflects a nuanced worldview. They recognize that we do not suffer identically, we cannot organize homogeneously, and we carry different seeds of liberation on our unique paths.

7 → Anzaldúa, Gloria. *Light in the Dark/Luz en lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality* (Durham: Duke University Press, 2015).

Marcos is gay in San Francisco, black in South Africa, an Asian in Europe, a Chicano in San Ysidro, an anarchist in Spain, a Palestinian in Israel, a Mayan Indian in the streets of San Cristóbal, a Jew in Germany, a Gypsy in Poland, a Mohawk in Quebec, a pacifist in Bosnia, a single woman on the subway at 10pm, a peasant without land, a gang member in the slums, an unemployed worker, an unhappy student and, of course, a Zapatista in the mountains.⁸

Subcomandante Marcos is speaking not of himself, but of the collective difference that refuses domination. For the Zapatistas, it is not our sameness but our differences that unite us. It is our respect for difference that teaches us.

For Anzaldúa, “nos/otras” also reveals the separations that empire and colonization invented and enforces. Participants in intercambio are not meant to visit with each other, not meant to exchange welcomes and stories and ceremony and strategies. Our relations are separated by colonization. We are your distant relations meant to be forgotten at the ends of empire.⁹ We are meant to greet each other as enemies, as enlistees into our colonizers’ armies. So most importantly for Anzaldúa, the forward slash in “nos/otras” is also a bridge, a regeneration of our relations. Participants in intercambio cross those militarized, sexualized, and racialized borders. Once, we were made strangers, but “This time, we greet each other as relatives.”¹⁰

8 → Subcomandante Marcos in Žiga Vodovnik (ed.), *Ya basta: Ten years of the Zapatista uprising* (Oakland: AK Press, 2004), 16.

9 → Our understanding of nos/otras draws from Native feminist understandings of “self recognition.” That is, instead of merely relying on federal governments or nation-states to recognize Indigenous nations, Indigenous peoples already recognize oneselves and one another as deeply diverse and interconnected. See Leanne Betasamosake Simpson, “Indigenous resurgence and co-resistance,” *Critical Ethnic Studies* 2, no. 2 (2016): 19-34, and Angela Teresa Morrill, “Toward a Native Feminist Reading Methodology” (PhD dissertation, UC San Diego, 2016).

10 → When Fania Davis and Alayna Eagle Shield spoke about the complications between Black and Indigenous histories, such as how Black Buffalo Soldiers were conscripted into the Indian Wars, Alayna Eagle Shield said that the current moment is different in that, “this time, we greet each other as relatives.” Alayna Eagle Shield, Django Paris, Rae Paris, and Timothy San Pedro (eds.), *Education in Movement Spaces: Standing Rock to Chicago Freedom Square* (New York: Routledge, 2020), 1.

That said, not all who travel are nos/otras. We do not mean to be exclusive when offering guidelines in regards to the participants of intercambio. But we also do not mean for intercambio to be reduced to a vacation, an “alternative break,” or a volunteer mission that any person with financial resources can access. As Ivan Illich famously declared to a group of North American college students eager to volunteer in Mexico, “Come to study. But do not come to help.”¹¹ To participate in intercambio, we have to question our intentions. Questions of intention are not simply personal, not simply identitarian, they are collective. What are we here to do? Who is organizing our intercambio? Who is inviting us? Who is telling us not to come?

Participants of intercambio are often the Others in the societies they come from, “all the exploited, marginalised, oppressed minorities resisting and saying ‘Enough!’”¹² Sometimes the participants of intercambio are high school students who are beginning to disconnect from the Matrix – the capitalist illusion that everyone seems to accept as reality¹³ – and to think critically about what led to the conditions around them. Sometimes they are Indigenous Zapatista women in the southeastern mountains of Mexico sharing their autonomy in an international women’s gathering. Sometimes they are university workers – a subversive glitch in the system. Sometimes they are tenants fighting against the gentrification of their neighborhood, or campesinos fighting for the right to their lands.

The 1994 uprising of the Zapatista movement in Chiapas, Mexico inspired many sympathizers across the globe with its proposal of a horizontal movement from below, centered around Indigenous ways of being and understanding the world. Many people with privilege flocked to the southern Mexican state of Chiapas with the idealist intention of participating in this neo-revolution that was heard throughout the globe due to the Internet boom of the 1990s. In August of 1997, the

11 → Ivan Illich, “To Hell with Good Intentions,” remarks delivered at the 1968 *Conference on Inter-American Student Projects in Cuernavaca*, Mexico. Retrieved from http://www.swaraj.org/illich_hell.htm.

12 → Marcos in *Ya basta!*, 16.

13 → Andy Wachowski, Larry Wachowski, Keanu Reeves, Laurence Fishburne, and Carrie-Anne Moss, *The Matrix* (Burbank: Warner Home Video, 1999).

“Encuentro Cultural Chican@ Indígena Por La Humanidad Y Contra El Neoliberalismo” took place in Oventic – one of the autonomous Zapatista regions in Chiapas, Mexico. This was one of the first gatherings that brought people of color from the U.S. to Zapatista territories. From the gathering, the Estación Libre collective was born with the objective of “[assisting] both the indigenous struggles in Mexico and the struggle of communities of color in the United States by facilitating a fruitful interchange of experiences between these struggles.”¹⁴ Estación Libre was among the first organizations to coordinate people of color delegations to Zapatista communities at a time when a majority of the international presence and solidarity work was white dominated. Years later, other organizations like the Arte en Rebeldía y Movimientos Autónomos (ARMA) collective also led people of color delegations to Chiapas with the same understanding that it was imperative for people of color to dialogue and engage in intercambio with the Zapatistas. These organizations understood the struggles of the Zapatistas in southeastern Mexico as intrinsically tied to the struggles of people of color in the U.S.

In addition to being a person of color in the U.S., ARMA also required that delegates be engaged in community organizing efforts in their respective contexts. The participants of ARMA's first delegation were engaged in immigrants' rights work, anti-militarization and counter-recruitment work, and in implementing autonomous projects in urban settings throughout Southern California, Arizona, and Texas. The rationale behind this decision was that the Zapatista movement would serve as an inspiring example for current organizing efforts, but also that this exchange would facilitate movement building by bringing people of color activists throughout the U.S. together.

The Zapatistas themselves have been very intentional about who gets to take part in intercambio that they host in their territories. The participants of delegations coordinated by organizations like Estación Libre and ARMA were always vetted and the exchanges were only possible due to prior existing relationships among Zapatista leadership and delegation coordinators. When it comes to welcoming participants

¹⁴ → Estación Libre's mission, according its website: <http://www.angelfire.com/biz/BackToTheBlanket/Estacion.html>.

to gatherings that they have hosted, the Zapatistas have been very strategic about only inviting allies who adhere to their principles and vision for Mexico and the world. One key example of intercambio led by the Zapatistas is the Escuelita Zapatista, a transient school hosted and imparted by Zapatista communities throughout Chiapas. The objective of Escuelita Zapatista was to share the lessons that the Zapatistas have learned throughout the years in their project for autonomy with their international allies. In 2013, thousands of invitations were sent to their international network of adherents; only those with invitations participated in their intercambio.

The strategies that Estación Libre, ARMA, and movements like the Zapatistas have employed to decide who gets to participate in intercambio serve multiple purposes. For one, it is a security measure – it prevents the infiltration of their movement by the empire. It also prevents the participation of tourists or spectators that are not engaged in dismantling systems of oppression.

My participation in ARMA delegations, Escuelita Zapatista, and other intercambios across the ends of empire have inspired my own work with working class students of color. Intercambio is the most transformative pedagogy that I have employed with students in my career as a public-school teacher. The first student delegation that I led was while teaching high school Spanish in San Francisco, California. I remember inviting the volunteer group Ángeles del Desierto to my classroom and having them present on their work, along the U.S.-Mexico border, searching for lost migrants in desert areas. My students, many of them immigrants or children of immigrants, proposed the idea of a trip to the border region to assist with this humanitarian work. Their proposal was not only a response to the country's xenophobic political climate but, as one student put it, *a way of honoring the sacrifices our migrant parents made for us*. In the following weeks, a group of students came together and developed a plan for intercambio with border communities in Southern California. The idea was to learn from individuals and organizations like Ángeles del Desierto and bring back the knowledge to their own communities in San Francisco. The realization of this bold proposal, despite the confines of public schools

and our financial limitations, set a precedent for future intercambio. My students have participated in delegations to Cuba, Puerto Rico, and have even hosted intercambio by welcoming representatives from different social movements throughout Mexico.¹⁵

In most cases, these experiences are the first time that students leave their community, board a plane, travel across imperial cartographies and borders. The delegations are structured in three different phases. The first phase entails the preparation for the exchange. Students engage in an in-depth study of the social movements that we will dialogue with, and the history of the places where we will spend time. We also engage in grassroots fundraising within our communities in order to cover the complete cost of the delegation. This is particularly important because it fosters a sense of responsibility to our own communities; we have a responsibility to return to them with the knowledge and translation of the lessons learned in intercambio. The second phase is the actual intercambio: students travel and engage in an interchange of stories, struggles, reflections, and imaginations with individuals and social movements across geographies. The third phase is the return to our own context. It is the translation and application of lessons learned in intercambio.

The students that have participated in these exchanges are targets of the many-headed Hydra. They are victims of the neoliberal policies carried out in their families' countries of origin and of the anti-immigrant legislation in the U.S. Students in San Francisco are the most affected by a rapidly gentrifying city where six-figure salaries qualify as low income. Students in San Diego are preyed on by military recruiters and live in constant fear that their parents might be deported. The students that participate in intercambio cannot afford the traditional senior trip to Europe, nor do they want to partake in such a trip. Instead

15 → In November 2016, students at June Jordan School for Equity hosted the Caravan Against Repression in Mexico. The caravan was composed by representatives of students from Ayotzinapa, parents of the 43 missing students from Ayotzinapa, National Coordination of Education Workers (CNTE); San Quintin farm workers; May our Daughters Return Home group ("Nuestras Hijas de Regreso a Casa") from Ciudad Juarez denouncing femicide; victims of the attack to the people of Nochixtlan, Oaxaca; and Xochicuautla, an Otomi community fighting mega-projects/land-grabbing in Indigenous communities.

they seek the ends of empire, devising ways in which to dismantle oppressive conditions in their communities.

Unlike the capitalist idea of a "flat earth" where privileged people can travel quickly across the globe or reach out virtually to transact easily with others, intercambios are created by and for people unable or unauthorized to travel. People without profits to trade, or excess capacities to consume – people connecting in defiance of separations generated by imperial cartographies. Rather than claim total proximity (again in the flat-earth model), intercambios recognize the difficulty to ever see one another again.

WHAT DO WE LEARN FROM INTERCAMBIO? TRANSLATION

When nos/otras speak and listen and learn, translation is our reality. In the case of Hacer Escuela, volunteers as well as participants themselves provided translation between English and Portuguese and Spanish. These are the colonizer's languages, but we speak them with decolonial accents. The accents are place-based. Likewise, we listen from our places. The space of translation is that in-between place, between your hands and my eyes, your voice and my ear, your writing and my reading. In that translation space of intercambio, we misunderstand the colonizer's dictionaries. We forget the grammars that we learned in the colonizer's schools. We also misunderstand one another, and that is good. Our understanding is reshaped by our location from where we view the world.

We believe translation is a place-based pedagogy. How do we translate the strategies that we learned in intercambio to our own places? Translation acknowledges that our contexts are different. That the Hydra wears different faces and chooses different venoms. That we find different tools to resist. Some strategies learned in intercambio are easily translated. Others require much more effort and imagination. Indeed, some strategies are untranslatable. In this part of our writing, we describe some of our places of translation, and some of the questions we have asked in order to help make our translations.

We also know that Zapatismo looks different in every context. It even looks different among the distinct and diverse Zapatista communities throughout Chiapas. While there are parallels, contexts across empire look very different. Translating the lessons from the Zapatistas that we have learned through Escuelita Zapatista, ARMA, Estación Libre, and the many other intercambios that they have hosted, may be some of the most difficult parts of this pedagogy that I have experienced.

Below, we share some of the questions that we ask to help us make these translations. We offer our questions not as absolute techniques that should be copied, but to share how we have been thinking about translation as part of the pedagogy of intercambio.

Material conditions:

- What are the material conditions facing Indigenous peoples in Chiapas?
- How are the material conditions in your context(s) different?
- Consider: access to land, indigenous land rights, rights to sovereignty/self-determination/autonomy, education, organizing capacities

We ask these questions to refuse metaphors. In his critiques of capitalism, Karl Marx used “slave” and “prostitute” as metaphors for the working class. According to Roderick Ferguson, these metaphors further erase the humanity of the enslaved and of the sex worker, implying that workers’ freedom is achieved in the distance from these Others at the bottom-left of capitalism.¹⁶ Marx’s writings also foreclose the “slave” and the “prostitute” as agents of social change. Yet, we know from our own communities that some of the most transformative justice projects are being carried out by the formerly enslaved, by the criminalized sex worker. Or, perhaps Marx’s metaphors make it seem that “worker”, “slave” and “prostitute” are equivalent social positions. We do not see this false equivalency as solidarity. False solidarity misses real differences within nos/otras. By contrast, the Zapatistas encourage

¹⁶ → Roderick A. Ferguson, *Aberrations in Black: Toward a Queer of Color Critique* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004).

us to think about who is not exactly in the same position as ourselves. They say to think about the person who is *abajo y a la izquierda*.¹⁷ Theirs is an intersectional method – who is “below and to the left” of us is classed, raced, sexed, gendered, and can change based on power and context. They say the heart is below and to the left. Organize from this perspective.

By asking questions about material conditions, we ask ourselves to translate beyond the attractive symbols and ideas of the Zapatistas. In my experience, the students I work with come from urban settings in the United States. These are settler colonial contexts where many of us are not Indigenous, where we depend on landlords for housing, on municipalities for water, on agribusiness for food. We ask ourselves to think about Indigenous land, about Indigenous sovereignty, about our own complicity as participants in empire and capitalism. In asking, we often find ourselves in the space of the untranslatable. Rather than feel frustrated, we begin to see our limits and dream new possibilities.

Community questions:

- What are your civil societies?
- What does (counter)hegemony look like?
- What does good government look like?

The Zapatistas play with the term “civil society.” They wrote numerous witty messages, sometimes called “urgent telegrams” to “National and International Civil Society,”¹⁸ keeping it deliberately ambiguous whether they are writing to people in Mexico, in Europe, in other Indigenous nations. It is not always clear if there is one single civil society or many. Indeed, the Zapatistas have written about four different layers of Mexican society: Penthouse, Middle, Lower, and Basement Mexico.¹⁹ It is clear that they believe all parts of society have a role to

¹⁷ → The Zapatistas explain the concept of “abajo y a la izquierda” in a communiqué titled “Abajo a la izquierda” published on February 28, 2005. <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/02/28/abajo-a-la-izquierda/>.

¹⁸ → EZLN, in *Ya Basta!*, 240.

¹⁹ → EZLN, in *Ya Basta!*, 55-61.

play in the struggle for liberation, and that different civil societies have different tools and opportunities. The writings of Gustavo Esteva and Carlos Perez shed some light on this.²⁰ They talk about multiple layers of civil society – from the immediate community that one organizes in, to wider layers of society – almost like concentric circles, and include the international civil society. The international layer, the Zapatistas playfully call “the intergalactic civil society.” Maybe the intergalactic is where intercambio takes place.

As organizers, we might benefit to think about our strategies of influencing each layer of civil society. Students have come back from intercambio and have organized public forums in their communities to share their lessons learned. They have done this at their school sites and at local community spaces. They have also become advocates of the communities that they interchanged with – the colonialism in Puerto Rico, for example, is often neglected by public school curriculum and discussions in our community. Reporting on Cuba tends to be highly biased – there is a lot of mystery that surrounds the island and the legacy of the Cuban Revolution. Students help to demystify those international communities among their own contexts. It is movement building. It is personal connections across imperial barriers, across the ends of empire. They are changing the common sense and influencing their own civil societies. They are building their counterhegemony.

Counterhegemony is our reading of Antonio Gramsci, who writes about how the powerful come to lead our very thoughts through culture and ideas. Dominant societies come to a consensus about what is possible and what is not, often without even knowing that the process of giving away our consent is happening. Gramsci calls “hegemony” this process of dominating the “common sense.” Counterhegemony is when social movements come to influence civil societies, spreading the news of decolonization, of liberation, of what is possible. Counterhegemony changes the common sense.²¹

20 → Gustavo Esteva and Carlos Perez, “The meaning and scope of the struggle for autonomy,” *Latin American Perspectives* 28, no. 2 (2001): 120-148.

21 → Antonio Gramsci, *Prison Notebooks: Volumes 1, 2 and 3*, ed. and trans. Joseph A. Buttigieg with Antonio Callari (New York: Columbia University Press, 2011).

Good government on Indigenous land is one of the more challenging inspirations from the Zapatistas that migrant and communities of color in the United States think about. After failed attempts at dialogue and betrayal from the Mexican government, the Zapatistas changed their strategy from one of outright war with the bad governments of Mexico to creating their own forms of self-governance. They created “good governments” or *Juntas de Buen Gobierno* and determined that they would carry out their project for autonomy in their own terms. The Mexican government is no longer one from which they live by or are ruled by. They do not expect the solution to come from the government, nor do they aspire to take power from the top. When we apply this to our context, we then are compelled to look inwards and downwards, to our community, to see our starting place.

Some students come back and join political organizations in their community. They become activists and community advocates. They see the same issues in other parts of the world as the ones they experience in their communities. In Puerto Rico, students learned about gentrification in La Perla and related it to the gentrification in their own community. Sometimes they do not get answers or strategies, but more questions. Sometimes they just get reassured that they are not the only ones dealing with such issues – that they are not alone. These student delegations that I have led are relatively recent, and their impact is yet to be felt. We know that seeds have been planted. Some students have gone off to college, some have gone off to jobs. We know that such pedagogy of intercambio has changed their lives and we are excited to see what comes of it. One student, upon her arrival from Puerto Rico, shared: I know it changed my life. *I know it's there in my head, and I know one day, when the time is right, the seed is going to bloom.*

Institutional questions:

- What is your scyborg?
- What are its decolonizing powers?
- What tasks are your scyborg working on?

These last few questions engage the idea that many of us are part of the machinery of capitalism, of empire, of colonialism. We are cyborgs. If we have access to institutions, we have privileges. We might use those privileges to rewire these machines, to turn these systems into decolonizing tools. We are system, subversive, cyborgs - thus the extra 's'.²² We formulated these questions, out of recognition that we organize within contradictions. We are not only subjected by colonial institutions; we have access to them. We face a peculiar head of the Hydra because we also live in its belly.

So then, how does Zapatismo look like on Kumeyaay land? In San Diego? We live in the Matrix, in the belly of the beast, where there is so much temptation to uphold the capitalist neoliberal system. The many-headed Hydra can be seductive at times in these kinds of geographies that reap the benefits from the exploitation of Indigenous lands in places we are not meant to see or be. We might even benefit from capitalism and neoliberalism in ways we do not know or yet understand. We are not trying to minimize any hardship or adversity that people face here in the United States, or discount that it is difficult to live in our neighborhoods and in this context. However, sometimes we have access to resources and luxuries because of the imposition of neoliberalism around the world: wars for oil, free trade agreements, our passports, our access to all food across all seasons.

We understand that our context is one with regulations and protocols that are on queue to identify and terminate us if we are too radical. Our decolonial dreams and imaginations are haunted by our participation in institutions that make us feel compromised and contradicted. Some of us work in inherently oppressive institutions that uphold empire. Some of us seek to infiltrate and subvert these institutions. Some places, however, are too deep in the belly of the beast that they cannot be subverted or rewired: radical politicians end up selling out their communities, good cops become complicit in police brutality.

Once we understand our context and the restraints imposed on us, we can start to envision how a San Diego Zapatismo can look like, or even a University Zapatismo for that matter. In San Diego, we cannot

²² → For more about these ideas, see la paperson, *A Third University is Possible* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017).

ignore that we live next to the U.S.-Mexico border, the busiest border crossing in the western hemisphere that also disrupts, displaces, and divides the Kumeyaay nation in half. We live in a city that houses all military branches, that is the drone hub of the U.S., that is mostly nationalistic and conservative, that is rapidly gentrifying.

Throughout the years, Colectivo Zapatista San Diego - the collective that I am a part of - has fallen into the many traps of the Hydra. At times we have woken up to find ourselves in a constant cycle of reacting and responding to oppressive conditions in our community. For example, we have engaged in an unsuccessful campaign to stop Walmart from moving into our community, we have organized marches and rallies in response to anti-immigrant policy, we have denounced the forced disappearance of the 43 students from Ayotzinapa. While this work is valuable, it cannot be the only work. The most important work comes from the decision to not give up power and this is done by ceasing to believe that power is concentrated at the top. One of the seven Zapatista principles is "to work from below and not seek to rise." The Zapatistas understand that power lies with those who are oppressed, and it is a creative power. For that reason, the most important work, in our view, is not reacting, but creating. For the Zapatistas, they create new schools, medical centers, cooperatives, and good governments from below, without dependency on state or corporate resources.

What's next? How can we start to move towards autonomy: learn new skills, not depend on corporations like Walmart, re-organize our cities and neighborhoods? How can we gain autonomy over our education, one that prepares students for a world that does not yet exist? How do we become internationalists and build with other movements?

INTERCAMBIOS PAST, PRESENT, AND FUTURE

Pedagogies of intercambio have always existed across places of struggle, and across social movements. Right now as we write, protectors on Mauna Kea in Hawai'i defend against the encroachment of the Thirty Meter Telescope on the mountain that is both land and ancestor. Kānaka Maoli teachers created Puuhonua o Puuhuluhulu University at

the encampment to teach Hawaiʻian language, culture and worldviews. Indigenous and non-Indigenous people from around the globe have spent varying amounts of time with the protectors at Mauna Kea, including many Indigenous Kumeyaay peoples as well as diasporic Kānaka Maoli from San Diego on Kumeyaay land. Across the Pacific in San Diego, Kānaka Maoli shared ceremony with Kumeyaay knowledge holders, who made space for their day of teachings and workshops about Mauna Kea. At the Standing Rock encampment in 2016-2017, Indigenous teachers also created a school – Mní Wičhóni Nakíčiziŋ Owáyawa – the Defenders of the Water School. Among the many people who came to support Standing Rock, teacher-organizers from Chicago Freedom Square came to learn, to pray, to protect.²³ Chicago Freedom Square was yet another encampment at the end of empire. It was a “41-day overnight occupation, protest encampment, and block party opposing Homan Square.” Homan Square is a Chicago Police Department “‘black site’ where thousands of Chicagoans have been illegally detained and tortured.”²⁴ There are many more examples from history: the Black Panther Party’s many diplomatic exchanges around the Third World, such as with Algeria, China and Cuba; the letters between Black intellectual W.E.B. Dubois and the influential Dalit leader B.R. Ambedkar. Intercambios are our time and space travel, our telepathy and empathy that transgress empire’s enclosures. They are synapses that inform our collective decolonial dreaming.

Intercambio is different from any meeting within a community of struggle. Even meetings across difference are not necessarily intercambios. Intercambio, for us, is a gathering of cousins from our own elsewhere. Intercambio has specific pedagogies. It is not didactic. There are no classrooms, no authoritarian relationships of teacher-student. Mimicry is impossible. Our contexts differ too much. Solidarities are also not immediate in time and space. The visitors do not stay to help. Intercambios stretch what solidarity can look like. We share our particularities, even though they might not apply. Translation is necessary. We host intercambio with what we can afford to share. We stay

23 → Eagle Shield et al., *Education in Movement Spaces*.

24 → “Imagining a World,” The #LetusBreatheCollective, #LetusBreatheCollective, Accessed July 30, 2020. <https://www.letusbreathecollective.com/freedomsquare>.

with the learnings brought by our guests. We leave the intercambio only with what we wish to carry, and we refuse or leave the rest. We remember inspiration, we forget dogma. We are independent of one another. We are connected.

Intercambio is a pedagogy across social movements. It is much more than the literal meaning of the word “exchange” in English, which can also imply a transaction. Intercambio requires transformation, not transaction. We like how it can mean “inter-change”, which in addition to sharing between peoples, suggests an internal change of the self. You may have another word in your language that better expresses this truth.

“Hacer escuela” was an apt name for what we were doing in Philadelphia. It was problem-posing, especially when we shared the problematics of formal schooling from our different locations. It was active in the idea of “making” or “doing” school and social movements. It was messy work. Our translations were messy. Our politics were messy. A pedagogy of intercambio is messy. It is not pure or clean work. It is relational work. The difference is, that is it our work. We were making school in that space in between our ends of empire. We left this intercambio with new strategies to translate, new questions to ask.

Caminamos preguntando, we are asking as we walk. ■

LÁPIZ N°6
WAS PRINTED IN NEW YORK CITY
IN OCTOBER 2021.
IT IS SET IN SUISSE INT'L
WITH A PRINT RUN OF 200 COPIES.

19°26N 99°8W
2,250M
21°C
SSE 6 KM/H
1016 MB
, 2021