

# Tejiendo abajo. La praxis político-pedagógica trashumante en tanto episteme rebelde

Bruno Hennig<sup>1</sup> 

## Artículo de investigación



<sup>1</sup> Universidad Nacional de Lanús  
[brunohennig1@gmail.com](mailto:brunohennig1@gmail.com) 

Recibido: 11/11/2022  
Revisado: 27/12/2022  
Aprobado: 15/03/2023  
Publicado: 30/06/2023

## Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación que se centró en la implementación de un diseño analítico dentro de un enfoque metodológico cualitativo. Como parte del estudio etnográfico, me he apoyado principalmente en la observación participante tanto en eventos como en talleres de educación popular con la Red Trashumante. El objetivo es ofrecer reflexiones sobre algunas diferencias entre la educación bancaria y la educación popular de la Red Trashumante. Esta última es una organización argentina que realiza talleres de educación popular en diferentes ámbitos para promover la organización popular y el tejido comunitario. Surgió en 1998 como una respuesta crítica al macrocontexto neoliberal que imperaba en ese momento en el mencionado país, donde Carlos Menem fue presidente entre 1989 y 1999. Se concluye que la educación popular de la Red Trashumante practica un pensamiento en espiral y una percepción holística, en oposición al prisma lineal y a la separación cartesiana mente-cuerpo, respectivamente, propios de la educación bancaria y la academia canónica.

**Palabras clave:** pedagogía; epistemología; conocimiento; ciencia; diálogo

# Weaving down. The transhumant political-pedagogical praxis among the rebellious epistemes

## Abstract

This article is the result of a research paper focused on the implementation of an analytical design within a qualitative methodological approach. As part of the ethnographic study, I have relied mainly on participant observation both in events and in popular education workshops organized by the Red Trashumante (Transhumant Network). The objective is to offer reflections on some differences between banking education and the popular education model promoted by the Red Trashumante. The latter is an Argentinean organization that conducts popular education workshops in different settings to promote social projects and strengthen the relations among community members. It emerged in 1998 as a critical response to the neoliberal macro-context that prevailed at that time in Argentina, period during which Carlos Menem was president (between 1989 and 1999). It is concluded that the popular education of the Red Trashumante practices spiral thinking and holistic perception, as opposed to the linear prism and Cartesian mind-body separation, respectively, both characteristic of banking education and canonical academia.

**Keywords:** pedagogy, epistemology, knowledge, science, dialogue

# Tecendo por baixo. A práxis político-pedagógico trashumante como uma episteme rebelde

## Resumo

Este artigo é o resultado de uma pesquisa que se concentrou na implementação de um design analítico dentro de uma abordagem metodológica qualitativa. Como parte do estudo etnográfico, baseei-me principalmente na observação participante, tanto em eventos quanto em oficinas de educação popular com a Red Trashumante. O objetivo é oferecer reflexões sobre algumas diferenças entre a educação bancária e a educação popular da Red Trashumante. Esta última é uma organização argentina que realiza oficinas de educação popular em diferentes contextos para promover a organização popular e a tecelagem comunitária. Surgiu em 1998 como uma resposta crítica ao contexto macrocontexto neoliberal que imperava naquele momento no país mencionado, onde Carlos Menem foi presidente entre 1989 e 1999. Conclui-se que a educação popular da Red Trashumante pratica um pensamento em espiral e uma percepção holística, em oposição ao prisma linear e à separação cartesiana mente-corpo, respectivamente, próprios da educação bancária e da academia canônica.

**Palavras-chave:** pedagogia, epistemologia, conhecimento, ciência, diálogo

## Introducción

Es conocida la crítica que hace Freire (1975) hacia la educación bancaria, en la que predomina la forma prescriptiva de acercarse al otro desde una concepción unidireccional y verticalista en la relación entre docentes y estudiantes. En oposición a este modelo, son múltiples las expresiones de pedagogías críticas que continúan las discusiones, con autores como Freire, Giroux, McLaren y Apple (Maldonado, 2018) y que persiguen la esperanza a través de proyectos pedagógicos (Pallarès & Lozano, 2020). Al mismo tiempo, algunas de ellas procuran contribuir a una epistemología latinoamericana que abduca de la epistemología eurocéntrica y occidental, dominante por muchos años en la investigación educativa (Mesén, 2021), para pasar a una forma latinoamericana de hacer ciencia (Palumbo & Vacca, 2020).

La Red Trashumante es una red de educación popular que emerge en Argentina en el año 1998 como forma contestataria respecto a la época vigente en la que regía un modelo neoliberal (Rodríguez & Reich, 2021). Se trató de una época efervescente, signada no sólo por privatizaciones, desempleo y precarización laboral, sino también por diversas luchas que las combatían y que buscaban abrir mundos posibles (Rodríguez, 2020).

Históricamente, dentro de los límites del capitalismo, con gobiernos y políticas neoliberales a partir de mitad de la década de 1970 (en Argentina, por ejemplo), el Estado y la escuela operan como garantes de que la competencia funcione para que el mercado y la libre empresa se desarrollen. Así, las empresas precisan de un trabajador flexible, capaz de realizar diversas tareas y adaptarse a diferentes demandas. De este modo, con ese modelo, la educación alcanza nuevas exigencias de capacidad de adaptación y flexibilidad. Además, el proyecto neoliberal apunta a una nueva racionalidad, técnica y económica, con la lógica que impone la responsabilidad en el sujeto, donde “el éxito o el fracaso en una sociedad que ofrece posibilidades a todos es responsabilidad de cada uno” (Quiroga, 2017, p. 228), debiendo cada sujeto gestionar su futuro.

En ese contexto, el sistema educativo asumirá el papel de una máquina al servicio de conformar un sujeto-cliente, con la retórica de la libertad individual, donde los sistemas de evaluación, los mecanismos de control, la meritocracia, y el credencialismo se acentuarán en un sistema en el cual crece paralelamente la competitividad. En este marco, se trata de la educación bancaria en tanto gestión: se gestionan saberes, el tiempo, aprendizajes y, si existieran dificultades y problemáticas, habría que gestionar también sus resoluciones. De este modo, la escuela, en la estructura capitalista y más aún con la llegada del neoliberalismo, comienza a funcionar como una empresa, donde el trabajo deberá ser lo más racionalizado posible y la gestión será la principal herramienta para llevar a cabo el gobierno y la dirección de las instituciones, apuntando a los resultados rápidos, donde los sujetos educativos sean eficientes y no sólo eficaces (Quiroga, 2017).

De este modo, la educación bancaria se materializa a través de la escuela moderna en tanto estrategia de “disciplinamiento social sobre los cuerpos” (Foucault, 2002), una educación que descalifica los comportamientos por fuera de la norma establecida, que actúa en tanto máquina que regula y encajona los pensamientos, produciendo límites rígidos y estrechos en la posibilidad de movimientos del cuerpo ya preestablecidos por el sistema, dictando lo que se debe decir/repetir y lo que se puede saber, en el marco del capitalismo.

Históricamente, el Estado en Argentina fue el que se encargó de producir las condiciones de homogeneidad para que se conformase la sociedad civil y para la integración económica del país al capitalismo. En ese contexto, el sistema educativo se gestó como un instrumento privilegiado para ello, y el proyecto educativo liberal, con una misión civilizadora, se centró en la formación del “ciudadano”, en contraposición a la “barbarie autóctona” y a los trabajadores inmigrantes extranjeros. Dicho proyecto educativo liberal refiere a los proyectos que se desplegaron en la educación argentina entre las décadas de 1980 y 1990 del siglo XX.

En este sentido, el carácter civilizador robusteció la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales externos a la escuela (Davini, 1997). Además, el pensamiento normalizador en el proyecto educativo contribuyó a la tendencia de dirigirse a través de modelos en los cuales los individuos deberían adaptarse dentro del enfoque disciplinario y socializador<sup>1</sup>, lo que dificultó perceptualmente la observación y la aceptación de lo distinto (Davini, 1997). En tal sentido, lo diferente es considerado como el desvío del modelo, cuestión muy problemática cuando la acción escolar trata con poblaciones socialmente heterogéneas. Así, se constituye una educación cargada de rutinas y rituales homogeneizadores, donde el problema consiste en que la homogeneidad cultural y social no existe, y al distanciarse de lo distinto se pierde el diálogo de la pedagogía, que implica siempre una relación entre sujetos diferentes.

Desde entonces, de acuerdo a Davini (1997), el proyecto educativo se orientó más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que al desarrollo del pensamiento. Por tal razón, si suprimir al otro fue la tesis que caracterizó al período colonial, esta eliminación desde las primeras décadas del siglo XX se dirigió más bien y se configuró hacia la asimilación, en pos de la homogeneidad necesitada por los Estados nacionales modernos (Walsh, 2013). Desde una perspectiva de historicidad, entonces, la educación fue reducida al conocimiento mínimo básico e instrumental y a la inculcación de formas de comportamiento para las mayorías. Así, el saber que transfiere la escuela ha estado expresado en forma de normas universalistas, valores, fórmulas y principios solicitados para actuar.

En esta sintonía, la disciplina escolar tiene la función de encauzar las conductas, debiendo las y los alumnos renunciar a la indisciplina y la desobediencia, para así dar lugar a un sujeto dócil, productivo, obediente, puntual y responsable, acorde al proyecto de constitución de un ciudadano racional. Se trata de configurar un individuo que conozca sus obligaciones y que aporte al logro del progreso social (Quiroga, 2017). En este sentido, el Estado se asegura, a través de la educación bancaria, la máxima eficiencia, preparando a las y los alumnos para el trabajo.

En efecto, la educación bancaria contribuyó al mundo empresarial y fue una condición para el mejor desempeño de los obreros, a la vez que la escuela favorecía no sólo con procesos de socialización al mundo del trabajo, sino también con obediencia, disciplina, concentración, memorización y acatamiento a las normas, elementos valorizados por la empresa.

---

<sup>1</sup> El carácter normalizador atañe a la perspectiva crítica foucaultiana respecto a las instituciones disciplinarias que históricamente persiguieron el control y la docilización, como la escuela, la cárcel, el hospital, el manicomio y la fábrica.

En cambio, y en un polo opuesto, la Red Trashumante, una red argentina de educación popular que lleva adelante en distintos territorios procesos político-pedagógicos y de organización popular, practica en sus múltiples expresiones la desobediencia, ya que disputa con la educación bancaria mediante sus acciones contrarias, pues no rige la homogeneización en sus dinámicas de conocer y promueve el pensamiento crítico por medio de complejos procesos de concientización (Freire, 1975), a la vez que prefigura como algunas de sus principales características un proyecto de autonomía, horizontalidad y autogestión. Actúa por fuera de las fronteras del Estado y no está alineada a ningún partido político. A través de los procesos de educación popular, esta red, que se enreda con otras redes, organizaciones, comunidades y sujetos, propone seguir las huellas de Paulo Freire para contribuir a procesos de concientización a través de rondas de discusión y problematización, a la vez que se realizan ejercicios lúdicos y dinámicas grupales, donde el cuerpo como totalidad interviene en tanto eje primordial de la experiencia pedagógica. En los círculos de educación popular se plasma la horizontalidad donde todos/as tienen algo para decir si hay quien escuche.

En cuanto a la Red Trashumante, se trata de una organización que es múltiple y heterogénea, ya que sus integrantes provienen de distintos barrios, colectivos, tienen una amplia gama de edades y son compuestos por una diversidad de clases sociales y razas, siempre en contacto estrecho con los sectores populares y en favor de los grupos oprimidos. Se trata de una red que mediante sus prácticas busca que la problematización y la reflexión se produzcan *abajo*, sin formalidades, solemnidades ni autoridades. Como versa en una de sus banderas, *reflexionar también es fiesta popular*. Se proponen como seres autónomos respecto al Estado, los partidos políticos, los sindicatos y la Iglesia. Este colectivo de educación popular recorre distintos lugares del país, con el propósito de llevar adelante talleres de educación popular, estableciendo relaciones horizontales entre sus participantes, donde todos/as los/las que participan aprenden juntos/as, por medio de diversas dinámicas grupales y ejercicios lúdicos, que abarcan un amplio espectro de actividades en tanto instancias político-pedagógicas y que implican procesos de formación. Cabe añadir que formarse no equivale a capacitarse, ya que el término capacitación fue acuñado en Argentina durante el gobierno de Menem para referirse a educación, y es una palabra más cercana al campo de la industria que al de la educación (Iglesias, 2019). En cambio, formarse es aprender a observar la realidad, aprender a pensar cuáles son las causas de esa realidad y, fundamentalmente, aprender a pensar cómo transformarla (Iglesias, 2019). De ahí que uno de los proyectos de la Red sea el *Espacio de Educación Autónoma* (EEA), cuyo propósito es formar educadores de sectores populares.

## Metodología

El presente trabajo es el resultado de una investigación enfocada en la implementación de un diseño analítico dentro de un enfoque metodológico cualitativo. Como parte del estudio etnográfico, me he apoyado principalmente en la observación participante, en encuentros y talleres de educación popular con la Red Trashumante durante dos años. Se entiende por observación participante la técnica de producción de datos donde el etnógrafo no sólo observa sino también participa en las prácticas que sujetos sociales despliegan en los escenarios cotidianos en que suceden y que conlleva un proceso de reflexión, donde observar consiste

en producir datos sobre las prácticas sociales, utilizando el propio cuerpo y los sentidos del etnógrafo, además de las categorías cognitivas desde las que se vincula con el mundo (Jociles, 2018). También, según Sánchez *et al.* (2021), la observación participante consiste en el sumergimiento y participación del investigador en la vida de la organización o del grupo que constituye el sujeto de estudio donde será primordial ya no simplemente observar sino fundamentalmente buscar.

## **Algunos debates. Ciencia moderna, producción de conocimientos y Red Trashumante**

Existen algunos nexos entre modernidad y pensamiento cartesiano. Con la modernidad, el pensamiento cartesiano-racional concibe al mundo y a la realidad como objetos independientes de quien conoce y observa (Rehaag & Vargas-Madrado, 2012). Desde el pensamiento cartesiano la mente y el cuerpo son pensadas como entidades separadas en el proceso de conocer, mostrando los actos de este último como actividades exclusivas de la razón, de manera descorporeizada, despojadas de todo componente afectivo y subjetivo.

De este modo, el pensamiento cartesiano concibe al conocimiento en tanto acto racional, mecánico y lógico, efectuado por una mente abstracta, la cual es operada de manera independiente de la totalidad del cuerpo. Para Rehaag y Vargas-Madrado (2012) el conocimiento científico se ha desarrollado desde el siglo XVI de una manera fragmentaria, provocando una creciente especialización disciplinaria, lo cual compartimenta y parcela los conocimientos generados desde las distintas áreas de especialización, creando de esta manera un conocimiento que avanza a partir de fragmentar, separar, observar, analizar, abstraer y controlar. La fragmentación del saber en compartimentos estancos es uno de los efectos del positivismo. Un ejemplo de la especialización disciplinaria lo constituye la práctica de la medicina hegemónica, que cada vez más se especializa de forma diferenciada en pequeñas partes del cuerpo humano y no en un conocimiento integrador.

Ciertamente, con la modernidad, se empezó a creer que la realidad puede ser conocida y manipulada a través del uso de la razón, lo que no constituye del todo una falacia. Se trató de una racionalidad en tanto ideal que afirma la supremacía del saber científico sobre cualquier otro tipo de conocimiento (Galante *et al.*, 2009). Además, la ciencia moderna se estableció de acuerdo con el ideal analítico desde el cual se sostiene el supuesto de que, para conocer una cierta entidad, es necesario separarla en partes y luego proceder a analizarlas, con el objetivo de reintegrarlas al final de ese proceso. Pero en la ciencia moderna en general ese momento final de integración del saber nunca tuvo lugar (Sotolongo & Delgado, 2006), sino que se procedió cada vez más a una hiper-especialización en áreas compartimentadas, constituyéndose un saber-poder disciplinario que obstaculiza el diálogo entre disciplinas, a la vez que se dan entre los especialistas relaciones de dominación, donde éstos detentan el poder-saber sobre un área de la realidad (Galante *et al.*, 2009). A su vez, el pensamiento cartesiano se halla anclado en el mundo académico dominante, donde opera desde el reduccionismo y subestima las implicaciones emocionales y corporales-cognoscitivas. En consecuencia, se propende a la creación de un conocimiento separado de la experiencia.

En el sentido opuesto a las inclinaciones que se desprenden de la matriz cognitiva cartesiana, podría decirse que las prácticas de educación popular de la Red Trashumante subvierten el canon académico dominante y proponen, mediante diversas dinámicas grupales, procesos donde el conocer se logra con, desde y a través del cuerpo, en pos de una perspectiva integral e integradora del ser y del mundo, a partir de experiencias sensibles junto a otros/as. Se trata de una estimulación holística constante, donde el conocimiento y el aprendizaje no están anclados de manera dominante a la razón, sino que a través de diversos ejercicios se provoca la imaginación, la creatividad, las expresiones artísticas y lúdicas, la interacción verbal y no verbal y las prácticas afectivas, entendiendo al conocimiento como emergente entre el cuerpo pensante y una multitud de otras capacidades y agencias que lo constituyen y lo atraviesan.

La Red Trashumante promueve la coproducción de un saber que se dirime entre lo popular y lo académico, pero siempre mezclado con el lenguaje de las y los de *abajo*, un conocimiento que se teje a partir de las tramas biográficas de quienes participan en las rondas de educación popular mientras que gradualmente van co-construyendo procesos de conciencia crítica, una concientización que opera por capas de la realidad compleja pero no por ello necesariamente ininteligible.

Por otra parte, según Breilh (2015), la cultura de todos los pueblos blanco/mestizos de América surgió signada por la concepción de la modernidad europea, para la cual ser moderno era utilizar la razón y el poder de la ciencia, una ciencia positivista, que redujera todo a las más simples leyes y regularidades, bajo cuya manipulación sería posible dominar la naturaleza y conseguir un progreso hacia la meta superior de una Cultura única, que posibilitaría desde entonces recodificar toda otra forma de saber. Así, bajo la influencia del pensamiento positivista primó un modelo lógico individualista que, articulado a la visión eurocéntrica, resultó un caldo de cultivo para el desarrollo unicultural y se estableció como obstáculo para la pluriculturalidad. De acuerdo a la idea del autor, bajo la justificación de alcanzar una supuesta objetividad, el sujeto fue separado del objeto y el trabajo científico resultó divorciado del pueblo, una problemática que parece tener muy presente la Red Trashumante, ya que a través de sus prácticas y relaciones se vincula fuertemente con los sectores populares.

Uno de los ejes transversales que es posible encontrar en la educación bancaria es el positivismo. Este opera como un organizador y clasificador de la experiencia, interviniendo de gran manera en la estructuración de conocimientos. Según Alicia Stolkiner (1987), el positivismo es hijo del nuevo Orden Social, que adquiere su expresión económico-productiva en el capitalismo y la Revolución Industrial y su forma política en la Revolución Francesa. Para esta autora, históricamente existió una honda vinculación entre los principios positivistas y los sueños de la modernidad, ya que ambos compartían una multiplicidad de anhelos, fundamentalmente la convicción en el progreso.

De este modo, la ciencia positivista promueve la fe en un ilimitado progreso, la evolución lineal de los procesos históricos, la separación entre ciencia e ideología, es decir, la disociación entre saber producido y su proceso de producción (Figari & Dellatorre, 2019). Así, el discurso científico positivista, que alimentará con fuerza el siglo XIX y luego los sistemas nacionales de educación y los modos de comprensión del mundo, suministra las herramientas necesarias del

método para justificar el orden del progreso, propiciando armonía social, donde los conflictos son percibidos como comportamientos desviados (Figari & Dellatorre, 2019). El positivismo busca legitimar y sostener el orden social existente y toma a la educación en tanto función del Estado para moldear sujetos civilizados, donde a través de la formación ciudadana se prepara a los seres humanos para el mundo del trabajo capitalista, con disciplinamiento y control social (Figari & Dellatorre, 2019).

La educación bancaria insiste en el pensamiento lineal, que es una consecuencia más del positivismo, donde la educación será reducida a lo medible y a los procesos lineales de enseñanza-aprendizaje basados en la relación de causa-efecto (Davini, 1997), con el imperativo de lograr la cientificidad. Además, se apunta a la inmediatez de los impactos: a tal pregunta tal respuesta en el aula de clases, y de allí también el prisma lineal de la educación bancaria.

En cambio, en los procesos de educación popular de la Red Trashumante se pone en juego el pensamiento en espiral, ya que en cada círculo retruecan ejes, reflexiones y aprendizajes colectivos de otras rondas y de diversos encuentros de educación popular, que funcionan como una gran caja de resonancia desde la cual cada participante tiene la posibilidad de apropiarse activamente del conocimiento a partir de cómo el mismo está estructurado. En algún sentido, los círculos de educación popular no tienen final, porque siempre se dialoga con saberes múltiples y ancestrales, rondas pasadas y presentes desde donde se arrojan perspectivas hacia el futuro y en este último se retomarán experiencias anteriores a partir de la activación de la memoria colectiva, y así sucesivamente.

Las experiencias de educación popular de la Red Trashumante se constituyen como *otra* forma de saber, ya que a través de sus dinámicas grupales procuran distanciarse de las lógicas eurocéntricas e individualistas, además de ensayar espacios donde el conocimiento se coproduce de manera relacional y por medio de círculos de educación popular. Allí los saberes académicos y los populares se mezclan, y con sus prácticas se posicionan como no funcionales a la reproducción capitalista. Asimismo, el trabajo en círculos en educación popular rompe con el dispositivo de poder, de vigilancia y control (Foucault, 2002) de la disposición espacial con la que se trabaja en general en la educación bancaria.

Respecto al diálogo que propone Freire, él mismo remite a un ejercicio constante de la conciencia problematizadora que propicia un salto a la conciencia crítica (González-Luis & Pais, 2022). Sin embargo, para que exista el diálogo se debe ir en busca de un otro semejante, y esa búsqueda se sostiene en una praxis política que es tal en cuanto no es factible sin la relación con el otro y la otra, para esgrimir una relación dialógica, reflexiva y consciente (González-Luis & Pais, 2022). El diálogo implica, entonces, la necesidad de sustraer al individuo como centro de la vida y pasar a revitalizar la relación intersubjetiva, ya que no existe mundo posible sin ésta. De este modo, el diálogo a producir debe ser capaz de cuestionar la condición humana que, acorde al orden mercantil, forja sujetos prescindibles (González-Luis & Pais, 2022). Se trata de un diálogo que lleve a la acción, a sustraer del ser la conformidad y comodidad que le imposibilita reconocer la humanidad ajena, ya que el ser humano es un ser de relaciones (González-Luis & Pais, 2022). Toda pedagogía debería entonces, por medio del diálogo horizontal, agitar la constitución de conciencias activas y críticas, capaces de develar las señales de precariedad e injusticia (González-Luis & Pais, 2022). Respecto a la pedagogía, Zea-Bustamante (2019)

establece, en primer lugar, la necesidad de una educación crítica, histórica, política y ética; en segundo lugar, recuerda la comprensión de la educación en tanto un acto de transformación de la realidad y del ser, el diálogo y la reflexión como procesos vitales del acto pedagógico, la participación y la lectura crítica de la realidad, y la visión holística del ser humano.

En otro orden de ideas, cabe señalar que el canon académico se halla arraigado en la consideración del sujeto individual como centro, propio de la modernidad capitalista. En uno de los talleres de educación popular de la Red Trashumante en el año 2015, en el marco del *Espacio de Educación Autónoma* (EEA), uno de los proyectos vitales de la Red, una de las participantes de una organización reflexionó lo siguiente: “Porque, además, el otro es uno y uno es el otro... (...) hay una dificultad de comprender al otro...desde el otro, porque generalmente uno ve al otro sólo desde uno...” (Diario de campo, septiembre de 2015). El problema de cómo comprender la otredad no es nuevo y, en última instancia, el otro podría ser pensado como uno diferente. En todo caso, el desafío planteado radica en cómo comprender al otro desde el otro, y no desde uno. En ese sentido, para comenzar a percibir de esta forma, es necesario pasar del prisma individualista hacia la relación intersubjetiva, que no implica plantearlo necesariamente en términos colectivos, pero sí desde una empatía profunda.

Para dicho pasaje del prisma individualista hacia la construcción de la relación que haga posible percibir al otro desde el otro, es necesario apuntar algunas discusiones acerca de la idea de episteme. “La episteme define las condiciones de posibilidad de lo que se puede pensar, conocer y decir en un momento histórico determinado además de la forma posible de un determinado hacer y de la existencia misma de algunos haceres” (Moreno, 2015, p. 39). Hay que expresar, también, que en las sociedades pueden coexistir diferentes epistemes, pero una de ellas se constituye como la dominante, ocupando la escena social del poder, se autoproclama legítima y declara la ilegitimidad de la episteme dominada, la cual es desplazada a los márgenes y sometida al silencio.

La existencia moderna comenzó y continúa en la actualidad anclada de modo dominante en la vivencia y experiencia individualizada del mundo. Se trata de la moderno-burguesa episteme del individuo, desde la cual lo humano es reducido a la vida individual. La vida humana sólo tiene existencia concreta en cada sujeto, y, es más, en el mejor de los casos, el otro es visto sólo desde uno. No hay una relación entre iguales, sólo existe la convivencia entre individuos atomizados.

Para la episteme moderno-burguesa, la profunda experiencia del vivir del otro es reducida a la mirada individual de la que emana la acción humana, mediante la cual se constata la existencia individual. Para la primera, la relación posible es la mera yuxtaposición de individuos, “relación” entre individuos, es la lógica relacional que impone la modernidad capitalista. Es decir, la relación está pensada desde el individuo (Moreno, 2015).

Sin embargo, existe otra episteme posible. Otra que es tal porque la episteme moderno-burguesa se ha planteado como la única. Es la episteme popular, que no se halla anclada en la episteme-individuo, sino en la episteme relación. La relación es la raíz de la episteme popular. Se trata de un cambio epistémico profundo a partir del cual existe todo un vivir-como-relación. Ya no se trata de vivir como ser sino como relación. Hay un pasaje del mundo-de-cosas al

mundo popular, mundo de relaciones. En la episteme popular-relacional, la manera de conocer del pueblo es un conocer desde la relación y por relaciones; consiste en vivir-la-relación y conocer a partir de ella. Así, “la relación no es un derivado construido del individuo sino el individuo un derivado construido de la relación” (Moreno, 2015, p. 367).

Además, se trata de otra forma de construir conocimiento, a partir de la relación y no del individuo. Es así como construir este pasaje del individuo hacia la relación implica ejercitar una pequeña revolución epistémico-política, pues el mundo moderno-capitalista está pensado desde y para el individuo. De este modo, ante la “dificultad de comprender al otro desde el otro, porque generalmente uno ve al otro sólo desde uno”, una propuesta posible sería la de recuperar el desafío de conocer al otro a través de la relación, y no desde el individuo. Así, además, es posible trabar conocimiento acerca del mundo mediante las relaciones que conocemos y co-forjamos.

De este modo, es posible sostener que esta afirmación, la de comprender al otro desde el otro (y la de que el otro es uno, y uno es el otro), es expresión de un posicionamiento de carácter combativo y rebelde, porque socava el andamiaje del pensamiento racional individualista y devela la constitución intersubjetiva de la identidad supuestamente individual. Esta dificultad expresada respecto de comprender al otro desde el otro, supone una necesaria y profunda empatía y una inversión del pensamiento capitalista-occidental, en el sentido de que el sistema capitalista insiste en la inscripción individualizada de la existencia, a través del mercado, la competitividad, la productividad, la acumulación, la meritocracia, el cálculo costo/beneficio, y la eficiencia (Segato, 2018), en pos de la monetización de la existencia.

Así, comprender al otro desde el otro precisa del derrocamiento del individuo en tanto centro, conlleva la necesidad de superación de la retórica del uno mismo, que es sostenida por el monólogo del pensamiento capitalista-occidental a través de la educación bancaria, anclado en la biografía individualizada. El individuo, suelto y atomizado, caído de la trama colectiva, es un efecto político de la modernidad capitalista, y además es funcional al sistema. También, en el marco del capitalismo, la episteme moderna insiste en el carácter individual de la existencia, con el encerramiento disciplinario y racionalista (Vargas-Madrado, 2015).

En el sentido opuesto, las prácticas de educación popular de la Red Trashumante propician la construcción colectiva horizontal del conocimiento, transgrediendo así la construcción individualista y jerárquica del conocimiento académico (Vargas-Madrado, 2015). Se trata, además, de una manera corporeizada de comprender los saberes populares en tanto conocimientos vitales.

El mundo popular latinoamericano, oprimido y marginado, externo al mundo hecho por la vida burguesa, se encuentra centrado en la vivencia de la relación (Moreno, 2015), es decir, no ya la experimentación del mundo desde el individuo como centro sino desde una relación intersubjetiva a co-construir. Es la episteme popular, un modo de conocer no aceptado por la modernidad, sometido por el poder del modo dominante de saber. Por pueblo no se entiende aquí una aglomeración de individuos, sino una red de relaciones, es decir en tanto sujeto comunitario de una historia y proyectos históricos comunes, los sectores populares, trabajadores, pobres, oprimidos y no privilegiados.

Por ser oprimida, la episteme popular sólo pronuncia su palabra en el mundo popular, al margen de la episteme moderno-burguesa. Me refiero a relaciones que pueden ser tanto de odio como de amor, de desencuentros como encuentros, tanto las humanizantes como las destructivas (Moreno, 2015); se trata de dos proyectos históricos diferentes y en tensión. Según Segato (2018), la episteme moderno-burguesa da lugar al proyecto histórico de las cosas que producen individuos y que, a su vez, se transforman en cosas, siendo funcionales al capital. Por otro lado, la episteme popular-relacional da lugar al proyecto histórico de los vínculos que insiste y reclama la reciprocidad en las relaciones, produciendo comunidad (Segato, 2018). Acorde a esta autora, sólo el mundo comunitario y vincular coloca límites a la cosificación de la existencia, y esto es posible mediante la conciencia, y para ello son valiosos los aportes de una contra-pedagogía de la crueldad.

En esta sintonía, ya en Freire aparece la percepción relacional acerca del ser humano y del mundo, sosteniendo que el sujeto es “un ser de relaciones en un mundo de relaciones” (Freire, 1988, p. 41). En efecto, Freire (1975) trabaja desde una episteme relacional donde, para que exista una verdadera y profunda relación dialógica, se debe primero horizontalizar las relaciones entre educador-educando. Para Freire (1988) no hay un sujeto pensante que pueda pensar solo, sin la coparticipación de otros sujetos; no existe un “pienso” sino un “pensamos”; es este último el que define al “pienso” y no al revés. Así es como la concepción freireana subvierte el yo-individuo del cogito cartesiano. Concienciamos y comprendemos sólo con, a partir de y mediante otros/as.

Para Freire (1988) la educación es diálogo y no la transferencia del saber, es un encuentro entre interlocutores. Además, y sosteniendo en el presente trabajo que los vínculos son una apuesta política, la propuesta consiste en postular la necesidad de superar el caleidoscopio individualista, es decir, la vida individualizada que es afirmada constantemente por el capitalismo, y co-construir contra-pedagogías participativo-dialógicas desde y hacia un prisma relacional. Para ello, las prácticas y dinámicas de la educación popular son una posibilidad, ya que se centran en la relación y no en el sujeto individual. El carácter relacional del trabajo de Freire (1988) se halla en las relaciones de transformación que se forjan entre los seres humanos y el mundo, en pos de un proceso constante de toma de conciencia y liberación. Esto supone una breve mención sobre el concepto de concientización: se trata de la co-construcción de una conciencia pública, a la que no se *accede* de manera remota ni de forma individual, sino que se vive y se forja en relación. Esta conciencia pública no es única, no es necesariamente igual ni homogénea para todos/as, es una conciencia múltiple y diversa, con heterogéneos contenidos y sentidos posibles. Es así que se trata de una conciencia comunitaria, que por tal implica un quiebre epistémico-político con la episteme moderno-burguesa, la episteme dominante actual. Se trata de experimentar la conciencia y concienciar la experiencia en tanto procesos constantes, nunca acabados, siempre abiertos.

Respecto a la Red Trashumante, los procesos dialógicos mediante los cuales vive y trabaja son una clara muestra de la episteme relacional, no sólo porque dialoga en ronda, sino también porque a través de sus valores, perspectivas y prácticas presenta una apuesta por lo colectivo, donde siempre importan las relaciones posibles que se puedan tejer, y por ello además fomenta la

organización popular. También, la Red Trashumante vive desde la episteme popular-relacional, replicando siempre el mundo de los sectores populares. A partir de relatos, pero sobre todo de diversos tipos de dinámicas grupales y de distintos ejercicios de afectación, de agudización de la sensibilidad y la paulatina sensibilización promovidos por la Red Trashumante, es posible percibir la provocación para que, a través del forjamiento de una relación, el otro en tanto semejante, con todo su mundo, entre en el registro de uno, de manera profunda e inquietante (ya que al salirse de uno como eje-centro potencialmente se produce una incomodidad). Se trata de la construcción de una relación mediante la cual el otro con todo su posible dolor, con toda su posible alegría y perspectiva entre en uno. Esto es algo que se puede promover, no forzar.

Así, al ejercitar el carácter procesual de ser, es decir, *estar siendo* (acorde a las enseñanzas de Freire), y al practicar la disposición atenta de uno, se puede ensayar constantemente la posibilidad de ser afectados por otro/s. Este otro nunca es un solo otro, pues se trata de reconocer la pluralidad de otros en cada otro y de múltiples otros en uno. Uno es múltiple y diverso. En la episteme popular, uno está constituido siempre por y a través de otros. Uno está, en la práctica cotidiana de existir, inevitablemente atravesado por relatos de voces otras, experiencias colectivas, ambigüedades, contradicciones, y varios referentes socio-afectivos. Acorde y consecuentemente con lo desarrollado, me refiero a la constitución polifónica y pluridiversa de la identidad, o de la identidad en tanto producción intersubjetiva. Además, se trata del reconocimiento de la co-construcción de una manera relacional de percibir en tanto matriz analítica.

A partir de distintos ejercicios, consignas y dinámicas grupales, la Red Trashumante convoca a los sujetos a interactuar permanentemente, a mirarse a los ojos, a tocar los cuerpos, a imaginar, crear, compartir, sentir y pensar desde una curiosidad viva, donde las experiencias en general no se hallan ancladas en los individuos sino en la relación comunitaria. Y el saber coproducido es un conocimiento relacional, basado en una episteme rebelde, pues desafía a la episteme moderno-burguesa anclada en el individuo. En este sentido, este mismo trabajo de investigación es producto de una relación viva y abierta co-construida entre la Red Trashumante y quien escribe. No pudo ser elaborado con la libertad que lo caracteriza sin que yo hubiera trabado una relación profunda y horizontal de dos años con la experimentación trashumante. Conocí sus prácticas y el sentido de las mismas a través de una relación forjada en condiciones de igualdad. De este modo, mi investigación fue mediada y resultante por la relación, y por ello el carácter individual de la autoría constituye una ilusión. Sólo mi experiencia viva trastocada con/por la Red Trashumante propició el posterior procesamiento analítico de esa experiencia relacional.

## Conclusiones

Las prácticas de educación popular presentan una heterogeneidad que no es sencilla de abordar. De este modo, la Red Trashumante constituye una experiencia singular, donde se producen relaciones comunitarias, saberes y afectaciones *abajo*, en oposición al mundo de los de *arriba* que mandan sin obedecer a los primeros. A su vez, las relaciones comunitarias, las afectaciones y la episteme rebelde resisten abajo, aunque lo que veamos y reproducimos siempre sea lo de arriba. Es decir, que persisten a pesar de uno.

Según hemos visto, las prácticas de educación popular de la Red Trashumante subvierten el canon académico dominante y, por medio de diferentes dinámicas grupales, propician procesos donde el conocer se logra con, desde y a través del cuerpo, en pos de una perspectiva integral e integradora del ser y del mundo, a partir de experiencias sensibles junto a otros/as. Se trata de una estimulación holística permanente, donde el conocimiento y el aprendizaje no están anclados de manera dominante en la razón, sino que a través de diversos ejercicios se promueve la creatividad, las expresiones lúdicas y artísticas, la imaginación, la interacción verbal y no verbal y las prácticas afectivas, comprendiendo al conocimiento como un emergente entre el cuerpo pensante y una multitud de agencias que lo atraviesan y lo constituyen.

Además, a partir de lo abordado en este trabajo, se visibilizó que la educación bancaria sostiene y reproduce un prisma lineal: un modelo de causa-efecto plasmado en procesos de enseñanza-aprendizaje. En oposición a ello, en los procesos de educación popular de la Red Trashumante se materializa el pensamiento en espiral, ya que en cada círculo retruecan reflexiones y aprendizajes colectivos de distintas rondas y encuentros de educación popular, que operan en tanto una gran caja de resonancia, desde la cual cada participante tiene la posibilidad de apropiarse activamente del conocimiento a partir de cómo el mismo está estructurado. De este modo, los círculos de educación popular no presentan final, ya que siempre se dialoga con saberes ancestrales y múltiples, rondas pasadas y presentes desde donde se arrojan perspectivas hacia el futuro y en este último se retomarán experiencias anteriores a partir de la activación de la memoria colectiva, y así sucesivamente.

Así, se concluye que la educación popular de la Red Trashumante practica un pensamiento en espiral y una percepción holística en oposición al prisma lineal y a la separación cartesiana mente-cuerpo, respectivamente, propios de la educación bancaria y la academia canónica.

## Referencias

- Breilh, J. (2015). *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Lugar Editorial.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Figari, C., & Dellatorre, G. (2019). La ciencia positivista y la educación escolarizada. *Problemáticas educacionales en la modernidad. Tensiones y conflictos en el debate contemporáneo*, Figari, C. y Migliavacca, A. (Coords.). EdUNLu.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1988). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores.
- Galante, A., Rossi, D., Goltzman, P., & Pawlowicz, M. (2009). Programas de Reducción de Daños en el Escenario Actual. Un cambio de perspectiva. *Revista Escenarios*, (14), 113-121. <https://www.aacademica.org/maria.pia.pawlowicz/73.pdf>
- González-Luis, M., & Pais, N. (2022). Acontecimiento y desorden: un diálogo emancipador entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13003>

- Iglesias, R. (2019). Territorios en disputa: miradas trashumantes para debates necesarios. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social*, 2(4). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/>
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana De Antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Maldonado, M. (2018). *Pedagogías críticas*. UOC.
- Mesén, L. (2021). Una mirada a la epistemología latinoamericana y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias en general. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(1), 65-84. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.3>
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Siglo XXI Editores.
- Moreno, A. (2015). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Convivium Press.
- Palumbo, M., & Vacca, L. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: Precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodologías de las Ciencias Sociales*, 10(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Quiroga, A. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 221-235. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/86>
- Pallarès, M., & Lozano, M. (2020). Diálogo con el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica' desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 65-79. <https://doi.org/10.14201/teri.22451>
- Rehaag, I. & Vargas-Madrado, E. (2012). Fundamentos epistemológicos del re-aprendizaje transdisciplinario. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. 15, 87-101. [https://www.uv.mx/orizaba/cosustenta/files/2013/09/Rehaag-y-Vargas.-2012\\_Fundamentos-epistemologicos-de-re-aprendizaje.pdf](https://www.uv.mx/orizaba/cosustenta/files/2013/09/Rehaag-y-Vargas.-2012_Fundamentos-epistemologicos-de-re-aprendizaje.pdf)
- Rodríguez, R., & Reich, C. (2021). El neoliberalismo en Argentina. Percepciones ciudadanas de una crónica fatalista. *El trimestre económico*, 88(350), 483-522. <https://doi.org/10.20430/ete.v88i350.1082>
- Rodríguez, A. (2020). Condiciones de posibilidad del conocimiento y espacios de posibilidad lógica. *Pensamiento. Revista De Investigación e Información Filosófica*, 75(287), 1393-1410. <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i287.y2019.001>
- Sánchez, M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Sotolongo, P., & Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO.
- Stolkner, A. (1987). Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación. *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*, Elichiry, N. E. (Comp.) Nueva Visión.
- Vargas-Madrado, E. (2015). Desde la transdisciplinariedad hacia el auto-conocimiento y el diálogo comunitario de saberes: simplicidad ante la crisis. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 14(42), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30544552021>

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Ediciones Abya-Yala.

Zea-Bustamante, L. (2019). La educación para la salud y la educación popular, una relación posible y necesaria. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. 37(2). 61-66. <https://www.redalyc.org/journal/120/12060716007/html/>