
Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica

Año 21, N° 29, enero – junio 2023

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

pp. 69 - 89

EL PROYECTO CONTRAHEGEMÓNICO DE LA RED TRASHUMANTE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN POPULAR. APUESTAS CONTRARIAS A LA EDUCACIÓN BANCARIA

THE COUNTER-HEGEMONIC PROJECT OF THE TRANSHUMANT NETWORK THROUGH POPULAR EDUCATION. BETS CONTRARY TO BANKING EDUCATION

69

Bruno Hennig *

Resumen

Se analizan los procesos de educación popular de la Red Trashumante en cuanto proyecto alternativo a la hegemonía de la educación bancaria. Se expone inicialmente algunas características de la educación bancaria para narrar luego la experiencia de la Red Trashumante, organización argentina con más de veinte años de existencia. Mediante un diseño cualitativo de análisis bibliográfico y un trabajo de observación etnográfica, los resultados del estudio presentan a una Red que tiende puentes con diversas organizaciones sociales, comunidades y sujetos a través de la realización de encuentros y talleres de formación política con lo cual se va forjando un proyecto popular para la transformación social desde abajo. Se concluye que entre la educación bancaria y la educación popular ensayada por la Red Trashumante existen tensiones que pueden ser interpretadas a partir de conceptos disonantes de pares conceptuales que constituyen modos de configuración de la experiencia pedagógica. Estos pares son: disciplinamiento/indisciplina, contenido/forma, consenso/disenso y transmisión/co-construcción.

Palabras clave: Red Trashumante, contrahegemonía, educación popular, experiencia pedagógica

* Bruno Hennig. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (Universidad Nacional de San Martín), Buenos Aires, Argentina. brunohennig1@gmail.com ORCID: 0000-0002-5165-3955

Fecha de recepción: 22 – 04 – 2022

Fecha de aceptación: 20 – 03 – 2023

Abstract

This elaboration is the result of qualitative research. The research consisted of an analytical design and is framed in a qualitative methodological approach. I relied on participant observation as part of the ethnographic study and on the bibliographic analysis. The objective of this work was to analyze the processes of popular education of the Transhumant Network as a counter-hegemonic project. The purpose of this written elaboration is to first show some characteristics of banking education, and then to address the experience of the Transhumant Network, an Argentine popular education organization that has existed for more than 20 years, building bridges with different organizations, communities and subjects, holding workshops and other forms of encounter as a political formation, forging a popular project of social transformation from below. As part of the results, it is noted that there are dissonant pairs between banking education and popular education in the sense of the Transhuman Network, which are in tension with each other and represent different forms of configuration of the pedagogical experience, and which in some ways could act retroactively as organizers of the text. These pairs are: Discipline - Indiscipline; Content - Form; Consensus - Dissent; Transmission - Co-construction.

Key words: Red Trashumante, counterhegemony, popular education, pedagogical experience.

1. INTRODUCCIÓN¹

La propuesta educativa de Paulo Freire (1975) es la de una *educación problematizadora*, que incidió con fuerza en lo que posteriormente surgió y se desarrolló como educación popular: un movimiento múltiple y heterogéneo que germina en América Latina y el Caribe entre las décadas de 1960 y 1970. La educación popular emerge a partir de la confluencia de diversos colectivos y corrientes pedagógicas críticas que promueven una educación emancipatoria en estrecho contacto con los sectores populares. Estos son considerados como los propulsores de una transformación social que tensiona los vínculos, saberes y prácticas desarrolladas por la *educación bancaria* (Freire, 1975).

No toda la educación formal es reproductora de la educación bancaria, puesto que ha dejado espacio para las pedagogías críticas que reactualizan la potencia de la educación popular propiciando modelos académicos que se resistan a las estructuras burocráticas y homogeneizadoras predominantes en la educación latinoamericana, incluida la de nivel superior, que continúa forjando la conciencia del opresor en la vida cotidiana de los oprimidos (Montoya-Peláez, Mateos Cortés y Dietz, 2021). Así, frente al racismo y otras formas de deshumanización propuestas por grupos reaccionarios actuales en América Latina y el Caribe, considero que el desafío radica en promover diálogos interculturales (Vivero Arriagada, 2018). El corazón de cualquier propuesta educativa debería mantener viva la utopía emancipadora por la que luchaba Freire (Vivero Arriagada, 2018).

La Red Trashumante es una red de educación popular creada en 1998 en la provincia de San Luis, Argentina, con el propósito de romper las paredes y las lógicas de las aulas de la escuela tradicional con la organización de encuentros en distintos lugares del país para trabajar junto a los sectores populares. No se trata de una educación *para* los sectores populares, sino *con* ellos. Uno de sus propósitos fundamentales es fomentar la organización popular promoviendo el tejido comunitario. Siempre trabajan en círculos, de manera horizontal. Uno de sus proyectos consiste en recorrer el país, específicamente lugares en los que la escuela y la universidad no llegan como tales. Allí realiza talleres de educación popular junto a diversas organizaciones, comunidades y sujetos, utilizando

¹ Este trabajo contó con financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) de Argentina.

metodologías dialógicas-problematizadoras y con un hilo de continuidad con el pensamiento de Freire, ya que unx de lxs ideólogos de la Trashumante compartió experiencias y se formó en prácticas político-pedagógicas junto a él en Brasil.

El objetivo general de este trabajo es analizar los procesos de educación popular de la Red Trashumante en su calidad de proyecto contrahegemónico y de concreción de una microrrealidad pedagógica desarrollada en oposición a la educación bancaria. La investigación se llevó adelante con un abordaje cualitativo. Desde un enfoque etnográfico, combiné la observación participante (Guber, 2001) en talleres de educación popular de la Red Trashumante con el análisis documental de fuentes primarias y bibliográficas. Como parte de este abordaje, esta investigación tuvo en cuenta a los sujetos involucrados y al escenario social en el que actúan de modo holístico, es decir, no se les redujo a variables o categorías aisladas, sino que se les vinculó entre sí como un todo (Hernández Salazar, 2019).

De acuerdo con Rosana Guber (2001), la observación participante busca descubrir las situaciones en que se producen y manifiestan los universos sociales y culturales en la articulación compleja que implican. Esta autora refiere que la presencia directa del investigador y su participación en diversas situaciones y actividades (inespecíficas) propician las condiciones para la experiencia, la cual atañe a una forma de construcción de conocimiento social. Durante dos años me sumergí en las experiencias político-pedagógicas de este colectivo participando como un integrante más. El foco de la observación participante fueron los talleres de educación popular. En ellos vivencié procesos de educación en los cuales se compartieron dinámicas grupales, como los círculos de problematización y discusión, ejercicios lúdicos, canciones colectivas y representaciones teatrales, entre otras.

Paralelo a la realización del trabajo de campo, conformé un nutrido corpus de documentos escritos. Apelé a la revisión de material y el análisis bibliográfico a partir de la recolección y el estudio de textos, fundamentalmente producciones escritas por la Red Trashumante y algunos de sus referentes, además de elaboraciones sobre ella. El trabajo de campo se llevó a cabo en el período 2015-2016 y fue seguido de una maceración subjetiva necesaria para recién efectuar, en el presente, el análisis, la reflexión y la articulación de la experiencia compartida en un marco ideológico-político-teórico.

La presente elaboración se basó en una etnografía crítica y se realizó como una apuesta alternativa a las formas hegemónicas de la investigación positivista

que han dominado el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. Este enfoque predominante se nutre de los planteos de la antropología funcionalista, en la que el investigador se introduce en la vida de los otros desde un posicionamiento distanciado, como un sujeto extraño al campo (Soto Méndez, 2018). De forma contraria, la etnografía crítica se sitúa más allá de la descripción de una cultura; el investigador asume una posición de denuncia por medio de sus escritos y observa a la cultura de forma dialéctica, como un ente socialmente construido (Soto Méndez, 2018).

Mi participación en los talleres consistió en interactuar en los círculos de educación popular como un participante más, discutiendo y reflexionando sobre fenómenos y problemáticas de la realidad, escuchando y compartiendo análisis coyunturales y participando tanto en dinámicas artísticas y lúdicas como en instancias político-pedagógicas. Para estudiar los procesos de educación popular de la Red Trashumante participé en cinco encuentros durante el período mencionado, en los que se llevaron a cabo: un campamento anual para lxs integrantes de la Red en la localidad de Cabalango, Córdoba (Argentina, febrero de 2015); dos procesos de formación de y para lxs integrantes de este colectivo; y dos encuentros en el marco del proyecto Espacio de Educación Autónoma, también llamado “Escuelita Trashumante”.

Los procesos de formación para lxs integrantes de este grupo llevan por nombre Espacio de Formación. Estos acontecieron en abril de 2015 y en junio de 2016, en la ciudad de San Luis, y en la ciudad de Córdoba (provincia de Córdoba), respectivamente, ambas ciudades de Argentina. Los dos procesos del Espacio de Educación Autónoma en los que participé fueron en mayo de 2015 y en septiembre del mismo año, en la provincia de Córdoba, Argentina. Cada encuentro, en general, estuvo estructurado en un promedio de tres días completos (fines de semana extendidos por algún feriado), que son aprovechados al máximo y presentan una alta intensidad, pues se expone, se discute y se comparten diversos tipos de dinámicas en círculos por gran cantidad de horas. Así, por ejemplo, un día puede comenzar con el desayuno y actividades a las ocho de la mañana y concluir a las once de la noche de la misma jornada, y así sucesivamente.

Los participantes provienen de grupos sociales heterogéneos; hay jóvenes y adultxs, de entre 25 y 70 años aproximadamente, y de diversas características socioeconómicas. En las instancias en las que participé hubo hombres y mujeres de barrios populares; un miembro de una comunidad indígena Mocoví; dos

mujeres de Perú; personas provenientes de lugares de Argentina, como San Luis, Córdoba, Neuquén, Santa Fe, provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otros.

La hipótesis, en esta producción escrita, consiste en sostener que mediante sus prácticas de educación popular la Red Trashumante se constituye como un proyecto contrahegemónico frente a la *educación bancaria* (Freire, 1975). Respecto del procedimiento de análisis de la información, se consideraron focos temáticos centrados en la educación bancaria y en la educación popular, y se contó con materiales escritos, como el diario de campo, libros y revistas afines, textos escritos por la Red Trashumante y también recursos sonoros registrados en los talleres de educación popular.

Se ha de precisar que la hegemonía en el ámbito de la educación se manifiesta y es reproducida, en general, a través de la educación formal tecnocrática, denominada como *educación bancaria* por Freire. Según la conceptualización de Williams (2000), la hegemonía constituye un cuerpo de expectativas y prácticas relacionadas con la totalidad de la vida, con nuestros sentidos y dosis de energías y con las percepciones definidas que poseemos de nosotros mismos y de nuestro mundo, es decir, con el sistema de valores y significados que otorga un sentido de realidad en el contexto de una sociedad dada. Portantiero (2008) manifiesta, al respecto, que, en un andamiaje institucional conformado por la familia, la escuela, la Iglesia y los medios masivos de comunicación, operan el sostenimiento y la reproducción de la cultura dominante, además de intervenir en la elaboración de consenso.

2. ACERCA DE LA BANCARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Acorde a lo señalado por Freire (1975), la *educación bancaria* reduce la educación a un proceso técnico y mecánico de transferencia de conocimientos, en el que se reproduce la manera prescriptiva de acercarse al otro desde el saber bajo la indicación de lo que hay que aprender de memoria (Freire, 2013). Para Freire (1975), la *educación bancaria* reproduce un sistema de aprendizaje donde el conocimiento es entendido y se lo opera de manera verticalista y unidireccional y donde se concibe a lxs estudiantes como objetos receptores, pasivos y dóciles. En este contexto se establece una *transmisión* de conocimientos sobre la base de una relación asimétrica entre el/la docente, quien posee el saber-poder, y lxs estudiantes. El conocimiento se obtiene, así, aceptando la relación de poder que impone la figura del educador (Rebellato, 2009), de lo que se deriva un

aprendizaje ceñido a la sumisión y el poder del otro. En este enfoque predomina una concepción liberal de la educación, por la individualización del conocimiento que se opera y la transferencia al margen del saber de lxs alumnxs (Davini, 1997).

La educación bancaria supone una manera de comprender el conocimiento, donde la comunicación –a través de la cual el/la docente retransmite un conocimiento restringido a lo reproducible y que, en general, basta con que sea repetido por lxs estudiantes– queda reducida a un carácter que podemos denominar como transmisionista (García García & Duarte López, 2012). El eje de la educación bancaria, integrada y posibilitada por el sistema capitalista, consiste en depositar en lxs educandxs los contenidos de la narración del educador (Freire, 1975). Su modelo es *contenidista*, ya que solo pretende transmitir cierta información, aplanando, burocratizando y ceñiendo la experiencia pedagógica al cumplimiento de un programa curricular.

Esta forma de enseñar contribuye a la *burocratización de la mente* (Freire, 2015), que sucede cuando se pierde la capacidad de asombro, la inquietud y la curiosidad. Ello resultaría en que la educación formal, en general, adoptó la ideología de la modernidad y del positivismo, y se estructuró sobre la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento, sustentada en la ilusión del progreso (Davini, 1997). En este formato, los contenidos son presentados como universales, despolitizados, fijos, desarticulados de la experiencia cotidiana de lxs estudiantes y desconectados de las necesidades del pueblo. De hecho, uno de los desafíos actuales en la educación es resolver la cuestión del poder opresor cristalizado en la figura del docente (Gutiérrez Slon & Vargas Vargas, 2022).

Desde un enfoque *bancario*, la disciplina escolar busca encauzar las conductas, para lo cual empuja a lxs estudiantes a renunciar a la indisciplina y la desobediencia y conformarse como sujetos dóciles, productivos, obedientes y responsables, acordes al proyecto de constitución de un ciudadano racional (Quiroga, 2017). La educación funciona como un dispositivo de poder y vigilancia (Foucault, 2002) cuyo objetivo es disciplinar y encorsetar las subjetividades a partir de normas rígidas, hábitos reglados y un control estricto del tiempo y del espacio, de un modo utilitarista. Impone, así, un sistema de competencia y vigilancia generalizada a través de una cierta distribución político-espacial de los cuerpos y de fórmulas estandarizadas, rutinas automáticas, exámenes, calificaciones, lógica de premios y castigos, etc., que abonan al control y el disciplinamiento social.

Según Mészáros (2008), bajo la lógica del capital, a través de la educación formal se crea y se promueve la internalización de una estructura de consenso que posibilita su reproducción y que permite la continuación de la explotación y la dominación de clases. En concordancia con los códigos de este sistema, la educación tiene la función micropolítica de producir consenso en lxs alumnxs a través de marcos formales por medio de los cuales se transmiten hábitos reglados y contenidos y se evita el conflicto (Mészáros, 2008). De este modo, la educación queda al servicio de la racionalización y de la legitimación del orden social establecido en cuanto orden natural supuestamente inalterable (Mészáros, 2008).

3. LA EXPERIENCIA TRASHUMANTE

La Red Trashumante es un colectivo de educación popular creado en 1998 en Argentina con la intención de co-construir procesos dialógicos para promover instancias de reflexión-acción-reflexión junto a los sectores populares. Para ello organiza encuentros donde se trabaja mediante talleres de educación popular. Cuando me refiero a estos, estoy aludiendo a una metodología horizontal y participativa, donde las personas se ubican espacialmente en círculos en pos de fomentar “la posibilidad de que todos los sujetos se apropien del conocimiento y puedan construirlo colectivamente” (Iglesias, 2003, p. 89). En los círculos de educación popular, todxs están integradxs en un mismo nivel, no hay jerarquías: todxs se miran y se escuchan cuando hablan. El trabajo en círculos en la educación popular rompe con el dispositivo de poder, vigilancia y control (Foucault, 2002) de la disposición espacial con la que se trabaja en general en la educación bancaria ya explicitada.

La Red Trashumante comprende la educación como un acto político de transformación. Se presenta a sí misma como “un espacio de trabajo a partir del cual llevamos adelante diferentes proyectos y actividades desde la Educación, la Comunicación y el Arte Popular” (Universidad Trashumante, s.f.). Uno de sus proyectos es el Espacio de Educación Autónoma (EEA), también denominado “la Escuelita Trashumante”, que fue constituido por la Red para formar educadores de sectores populares. Así, el EEA busca integrar la centralidad de los sectores populares como creadores y agentes de su historia.

En cuanto al contexto de creación de la Red Trashumante, cabe señalar que, durante la década de 1990, tanto para Argentina como para otros países de América Latina y el Caribe las políticas de gobiernos neoliberales (como el de Carlos Menem, presidente entonces de Argentina), que implicaron desempleo,

precarización-flexibilización laboral e inestabilidad socioeconómica, ya eran más que palpables. En ese sentido, es posible comprender el surgimiento de este colectivo como un espacio de lucha y resistencia frente al contexto dominante en los ámbitos social, político, económico y cultural de la época. Sobre esto, unx de lxs ideólogxs de la Trashumante menciona que

... la mayoría de las organizaciones que nacimos al fragor de las luchas contra el menemismo y el neocapitalismo, lo hicimos proponiendo una forma distinta de trabajar sobre la realidad. Teníamos y tenemos aquella vieja-nueva obsesión de querer cambiar el mundo, de transformarlo, de que pueda ser nuevamente pintado, dibujado, pensado y poetizado por quienes nunca pudieron intervenir en las grandes decisiones de los poderosos (Iglesias, 2014, p. 57).

De este modo, en el marco del neoliberalismo, en el que predominan el individualismo y cierta fragmentación del tejido comunitario (Fair, 2014), la Red Trashumante se constituyó como una manifestación de una forma posible de rebeldía a partir de la emergencia de una experiencia que prioriza *otros* modos de educación y de vínculos. En el marco de este soporte neoliberal dominante, su propuesta consiste en una apuesta política para impactar desde *otras* formas de construcción: prácticas horizontales, afectivas, que incorporan el cuerpo como una totalidad y que fomentan la organización popular y el tejido comunitario.

Precisamente, el entramado comunitario es estimulado a partir de la generación de vínculos intersubjetivos que predominan por sobre la existencia atomizada de individuos a la vez que provocan prácticas afectivas –prevalecen los abrazos, el mirarse a los ojos, la escucha y el acogimiento receptivo, la complicidad, el sostén recíproco– y de colectivización del conocimiento, puesto que este es concebido como un fruto relacional y en oposición a la individualización del saber que se produce en la educación bancaria.

En la Red Trashumante la dimensión colectiva del conocimiento está fuertemente vinculada a la participación popular. Esta última es comprendida, en este texto, como una concepción política integrada a la vida cotidiana y relacionada con la exigencia de un máximo de igualdad y libertad. Su eje central se sostiene en el andamiaje de las iniciativas de participación fomentadas desde las clases subalternas, como movimientos sociales, políticos, etc., que luchan por la generación de mayores grados de autonomía en el modo de andar la vida de las personas (Zaldúa y Bottinelli, 2010). Es decir, en los talleres organizados por la Red no hay alumnxs aprendiendo contenidos fijos en las rigideces de programas burocratizados y burocratizadores de la experiencia pedagógica, sino que, a través de los círculos de educación popular, se va co-construyendo el

conocimiento por medio de interrogantes disparadores, juegos y agitaciones, relatos de experiencias vividas, interpelación a las biografías, estimulación de memorias, acciones y dinámicas colectivas, etc., desde una militancia crítica (Diario de campo, registros 2015-2016).

En estos espacios no se discute teoría, sino que se conversa sobre las prácticas de cada unx, tras lo cual se procura establecer categorías (campamento anual, Diario de campo, febrero de 2015). La idea, para la Red Trashumante, es trabajar a partir de categorías sensibles a la realidad que viven las clases subalternas y ejercitar el volver categorial lo que se produce en el plano de la existencia, procesarlo y acudir a un marco teórico mínimo que propicie su esclarecimiento (Rebellato, 2009). Se trata de la importancia de producir y compartir espacios analíticos colectivos.

Según unx de sus referentes:

La idea central era recorrer el país, en especial ciudades chicas donde la Universidad no llegaba y ofrecer Talleres de Educación Popular. En el mismo, se habían diseñado Talleres de Reflexión de la realidad, a partir de los problemas que la gente percibía como tales y propuestas de recuperar los sueños y si era posible cambiar esta realidad. Mostrábamos algunas ideas teóricas y algo muy importante: dentro del taller se entrelazaba lo artístico, no como un mero espacio recreativo, sino con la idea de que también se puede pensar desde la danza, el teatro y con el cuerpo (Iglesias, 2001, pp. 95-96).

De este modo, y a partir de la última frase de Roberto Iglesias –respecto a la importancia otorgada a la danza, el teatro y el cuerpo–, es posible identificar *otras formas*, no logocéntricas, de vincularse, comunicar-se y hacer en la Red Trashumante. En los talleres se generan círculos *interminables* de diálogos, interrogantes, dinámicas grupales, representaciones teatrales, canciones colectivas y ejercicios lúdicos. Las expresiones artísticas son fundamentales y son incorporadas en distintos ejercicios, siempre con un objetivo político-pedagógico, lo que contribuye a impulsar complejos y potenciales procesos de concientización mediante la paulatina construcción o profundización de una mirada política de la realidad (Diario de campo, registros 2015-2016). No se trata de incorporar las expresiones artísticas como un momento de ocio, sino de que estas, junto a un proceso de reflexión, lleguen a los sectores populares. En este sentido, para lxs trashumantes

... la presencia de lo artístico siempre desafía: es que trae nuevos lenguajes, dice muchas cosas que la palabra no puede, no sabe o no quiere decir y, sobre todo, hace visible con mucha nitidez y simplicidad lo que a una teoría le llevaría páginas y páginas explicar (Universidad Trashumante, 2008).

Una de las características principales de este colectivo es su preocupación constante por trabajar *junto a* los sectores populares y no para ellos. Es por esto que funciona como una red que se enreda con otras, con organizaciones, comunidades y sujetos, siempre en contacto con el pueblo. Desde este enfoque pedagógico, hablar de sujeto popular es dar cuenta de un sujeto “colectivo constituido por aquellas clases y sectores sociales que sufren las formas de explotación y dominación dentro de la sociedad capitalista” (Rebellato, 2009, p. 57). En este sentido, la tradición freiriana también sitúa en el eje del ámbito educativo al sujeto oprimido (Fernández Mouján, 2019).

Como vemos, las acciones de la Red Trashumante parten de una concepción según la cual es el pueblo quien aprende a investigar su realidad, a recuperar su historia como parte de un modo de pensar distinto y el que va descubriendo colectivamente que el saber y el poder son formas indisociables de dominación, pero que también constituyen armas indisociables para su liberación (Rebellato, 2009). Ello porque, desde sus inicios, el proyecto pedagógico moderno en la Argentina se destacó por el borramiento, el silencio y el olvido de las identidades culturales y operó para efectuar un vacío, una idea de tabla rasa sobre la cual escribir el presente y proyectar el futuro en el marco de un sistema educativo inserto en el ideario de la modernidad (Fernández Mouján, 2019).

Una de las consignas características de este colectivo consiste en recorrer el “Otro país”, canción folklórica argentina de Teresa Parodi, que puede referir tanto a la idea de construir otro país como a la de señalar una realidad subrepticia existente pero invisibilizada por los medios masivos de comunicación. Es decir, habría otro país dentro de Argentina, como si fuese una realidad paralela que es posible ir develando, razón por la cual es tan importante el contacto directo con las clases populares. El Otro país, para la Trashumante, es un concepto que busca visibilizar que en un mismo país existen, al menos, dos proyectos opuestos: “un país de las minorías, de los de arriba, los ricos y poderosos; y el Otro País, el de las mayorías, de los de abajo, los pobres” (Universidad Trashumante, s.f.).

La Red no toma asistencia, tampoco examen ni coloca calificaciones, no otorga títulos ni créditos, no solicita cartas de recomendación, no se rige por

autoridades, formalidades ni burocracias, y no solo por no *creer* en estos mecanismos sino por entenderlos como instrumentos de poder verticalista anclados en la educación formal tecnocrática, mecanismos que operan como una contraseña que estructura y articula el funcionamiento hegemónico de la sociedad. En sentido contrario, la Red Trashumante propone espacios de libertad en los cuales cualquier persona puede participar en los círculos y las dinámicas grupales, tomar la palabra y hacer uso de ella de la manera en que lo prefiera o pueda y durante el tiempo que sea. No hay intervenciones aleccionadoras ni jerarquizadas, participa y aprende el/la que quiere, sin presentación de un curriculum vitae. Es otra forma de educación pública.

Algunos principios estructurantes de este colectivo son la horizontalidad, la autogestión y la construcción de autonomía. Para él se trata de la autonomía respecto del Estado, los partidos políticos, la Iglesia y los sindicatos. Para la Trashumante, construir autonomía consiste en soñar *otro mundo*, otra sociedad. Al respecto, Iglesias sostiene que

... creíamos totalmente en que las construcciones debían ser horizontales, sin jefes ni jefas que nos dieran órdenes, que en la medida en que vivíamos y decidíamos en ronda [en círculo], aprendíamos a ser y nacer distintos. Que necesariamente debíamos mantener nuestra autonomía de los poderosos, de los que mandan sin obedecer a los de abajo (2014, p. 57).

La Red Trashumante busca contribuir a la construcción de saberes para la emancipación de los pueblos y la transformación social de la realidad. Por ello, en los talleres de educación popular incorporan diversos ejercicios y dinámicas grupales desde las cuales se pretende promover los procesos de concientización señalados por Freire (1975). Se trata de una concientización acerca de las relaciones deshumanizantes, las opresiones que *nos* atraviesan y potencialmente replicamos y las situaciones de desigualdad estructural existentes en la realidad. El interés es fomentar, a través de diversos encuentros, reflexiones que propicien forjar o profundizar en una conciencia política y una mirada crítica frente al capitalismo, posibilitando márgenes para desarrollar una praxis transformadora.

A su vez, por medio de diversas dinámicas grupales, la Red Trashumante *nos* interpela en nuestra condición de cuerpos pensantes, cuerpos sensibles con imaginación viva, con el propósito de aguzar los sentidos. El eje consiste en alimentar la capacidad creadora de lxs que participan. Por ello, en estas prácticas están muy presentes las dinámicas y los juegos,

... tanto recreativos como pedagógicos; pero no como una simple técnica sino con ánimo de romper nuestras rigideces [...] hoy intentamos con el teatro y la

danza, instrumentos que pueden contribuir a relacionar la educación con la vida, con la energía, con la identidad, con nuestro espíritu, una forma de rescatar lo que tenemos dentro y poder sentir lo que hace estrictamente, desde esta visión, al hecho de aprender y conocer (Iglesias, 2003, p. 61).

Otra de las características del funcionamiento de este colectivo son los juegos que se proponen en diversas actividades grupales, no como un momento de esparcimiento despolitizado, sino como instancias político-pedagógicas: es posible aprender jugando y jugar a desaprender y re-aprender.

¿Qué enseñanzas propicia la Red Trashumante? Son múltiples, pues no se aprende solamente a saber algo concreto y reproducible. Es decir, hay un aprendizaje sobre cómo funciona la sociedad con miras a poder conectar cómo los vínculos entre conciencia y mundo se producen simultáneamente (Freire, 1975). Se habla acerca de la tensión y el enlace entre opresores y oprimidos, *los de arriba y los de abajo*, y de las categorías para identificar al enemigo, al diferente y al compañero (Diario de campo, registro 2015). Sin embargo, muchas dinámicas artísticas y político-lúdicas conllevan también, subrepticamente, un proceso de *profundización cualitativa* de la experiencia pedagógica en el que los aprendizajes atañen a lo sensible, a los gestos, los cuerpos, las interacciones y las posibilidades de erigir o continuar relaciones intersubjetivas, rompiendo así con la lógica del aprendizaje unívoco (correcto o no correcto) de la educación bancaria que, en última instancia, no hace más que reproducir la oposición binaria de lo permitido y de lo prohibido (Foucault, 2002).

De este modo, aprender es “algo más serio y más profundo que adiestrarse” (Freire, 2013, p. 121). Mediante distintas dinámicas grupales, en el contexto de la educación popular es posible aprender a sentir-pensar de *otra forma* y con otro alcance, a afinar y profundizar la sensibilidad, a practicar la capacidad de asombro e imaginación, a ejercitar empatía y solidaridad, a rebelarse contra los mecanismos y los grupos opresores y contra la narrativa política dominante acerca de cómo hay que vivir. Deconstruir esta narrativa política consiste en problematizar y desarmar el andamiaje tejido pacientemente por instituciones como la escuela, la familia, la Iglesia, el Estado y los medios masivos de comunicación, que hegemónicamente convierten a los sujetos en consumidores, es decir, en seres pasivos, acríticos y conformistas.

Desde esta concepción, algunos juegos propuestos por la Red Trashumante son instancias encriptadas en las que lxs participantes son invitados a decodificar una situación/proceso/fenómeno. He aquí un ejemplo, sucedido en

una jornada de educación popular: luego de diversas actividades de discusión y problematización de la realidad, se dispuso un momento de juego. Se nos propuso subdividirnos en dos equipos y jugar al fútbol, por supuesto, solo a los que desearan participar. Fue así como se conformaron dos grupos y se explicitaron ciertas reglas: el equipo A empezaría el partido con seis tantos a favor y sus miembros podrían jugar tanto con las piernas como con las manos, no así el equipo B. En medio del partido, el árbitro comenzó a jugar, física y literalmente, a favor del equipo A, como un jugador más. ¿El resultado? Una especie de batalla entre el equipo A y el B, en la que el juego se fue desdibujando (Diario de campo, registro 2015). Una decodificación que se desprendió de este ejercicio fue una reflexión acerca de la desigualdad de condiciones en las que muchas veces se encuentran ciertos grupos y la no participación en la estipulación de las reglas de juego existentes en determinadas dinámicas sociopolíticas.

En los talleres que lleva a cabo la Red Trashumante, se suele trabajar con la idea de la *denuncia* y el *anuncio*. Según Freire, “la transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño” (2015, p. 75). En general, el primer día (o los primeros dos días) se trabaja “la denuncia”, que consiste en que diferentes grupos denuncien públicamente (en ahonda en “el anuncio”, que consiste en elaborar y proponer reflexiones y propuestas posibles para llevar a los territorios propios a partir de lo que se ha denunciado previamente (Diario de campo, registro 2016). “Lo que se denuncia es la opresión, la injusticia, el hambre, la indignidad” (Iglesias, 2003, p. 151). Y lo que se anuncia son “los sueños, las esperanzas, la famosa utopía. Si la utopía no está presente, la vida humana carece de sentido” (Iglesias, 2003, p. 151).

En muchas oportunidades, como parte final del encuentro de educación popular, pude observar en el plenario (un gran círculo colectivo) que algunxs trashumantes realizan lo que llaman devolución o devolución teórica. En esa instancia toman la palabra y, a partir de lo trabajado previamente en el taller, realizan una devolución ordenada, una síntesis. Se trata de una exposición simple y profunda. “La devolución teórica debe tender a ser provocadora, no cerrada ni terminar en *consenso*, sino buscar un dejar pensar” (Espacio de Formación, Diario de campo, abril de 2015).

Finalmente, para cerrar, se realiza, en los plenarios, el momento de la *evaluación* del taller, donde cada unx de lxs participantes cuenta cómo llegó al él, qué sentimientos y reflexiones fueron emergiendo y cómo se va. Es decir, se trata, en primer lugar, no de estimular el consenso, sino de propiciar la inquietud y las potenciales interrogantes incómodas. En segundo lugar, este momento posibilita estimular, alojar, reconocer y validar la palabra de lxs participantes y sus reflexiones sobre cómo llegaron y cómo se van del taller, lo cual permite incorporar y ejercitar una dimensión cualitativa profunda en los procesos pedagógicos, que siempre desborda lo que los programas curriculares en la educación bancaria determinan como lo que hay que aprender.

4. RESULTADOS: UNA PROPUESTA CONTRA LA EDUCACIÓN BANCARIA

Frente al enfoque transmisionista, verticalista y memorístico (García García & Duarte López, 2012) que caracteriza a la educación bancaria, la Red Trashumante practica rasgos contrahegemónicos tanto para ejercitar la construcción colectiva del conocimiento desde la horizontalidad como para promover, mediante relaciones dialógicas, la curiosidad, la actitud desafiante, el cuestionamiento, el disenso –a partir de la interpelación y la problematización constantes–, el afecto y la imaginación política en los participantes de los procesos de educación popular. Todas estas dimensiones, que la Red pone en juego mediante diversos tipos de dinámicas grupales, parten de una concepción integral del sujeto y abarcan, por lo mismo, la totalidad del cuerpo sin una separación cartesiana, buscando abrir y profundizar las posibilidades de la experiencia pedagógica.

En oposición al prisma transmisionista del saber, se establece la concepción del conocimiento como co-construcción, es decir, un posicionamiento epistémico-político que implica la problematización, la discusión y la reflexión conjunta. La Red Trashumante lo ejercita por medio de la configuración espacial de los participantes dispuestos en círculo para coproducir y socializar herramientas que coadyuven a que lxs oprimidxs –denominación que incluye a sujetos de sectores populares, pero no únicamente– se emancipen de las estructuras sociales injustas o, al menos, dejen de ser funcionales a los intereses de la clase dominante (Enríquez, 2007).

Además de asumir el carácter de co-construcción social del conocimiento –reconociendo así su cualidad de abierto, provisorio, múltiple y en movimiento– y de propiciar relaciones dialógicas entre sus participantes, la Trashumante

fomenta tanto el intercambio de saberes de y entre todos como la problematización de lo que aparece como lo dado en la realidad consensual dominante, que naturalizamos porque se supone que no puede ser de otra forma.

Provocar en los talleres de educación popular la problematización y la discusión es una forma de posibilitar y sembrar el disenso como un componente fundamental del diálogo si se sustenta en la responsabilidad de establecer y/o forjar un posicionamiento de manera fundada. Ello será más sólido y coherente si el sujeto practica procesos reflexivos que conlleven una maceración subjetiva respecto a determinado fenómeno o suceso de la realidad. De este modo, el disenso se opone a la estructura de consenso (Mészáros, 2008), que constituye y replica la educación bancaria, como ha sido señalado más arriba.

Entre el disenso y la indisciplina puede darse también una confluencia y un deslizamiento dialéctico frente a los procesos pedagógicos de disciplinamiento y/o antidemocráticos del enfoque bancario, que buscan y promueven un alto grado de sumisión y obediencia en el sujeto. El objetivo de este es fomentar la producción de un consenso permanente, necesario para la autoridad reaccionaria para domesticar el presente y configurar el futuro en tanto continuidad y repetición del presente domesticado (Freire, 1975). Así, en la Trashumante, la indisciplina se despliega desde la forma en que se comprenden los vínculos intersubjetivos de los sujetos con el conocimiento, percibido y practicado como una construcción horizontal y un proceso relacional, abierto, múltiple y dinámico, indisociable de la manera de entender y poner en juego a los primeros.

En la Red Trashumante, el modo relacional de buscar conocer y el tejido comunitario que esta promueve –mediante la articulación de organizaciones, comunidades y sujetos que comparten afectivamente no solo dinámicas grupales sino también la comida y la fiesta– se opone a las lógicas individualizantes propias del capitalismo, en que el individuo es situado y tomado como centro.

Otro rasgo contrahegemónico de la Red es el del eje de sus procesos político-educativos, situado en la *forma* y no en el contenido, al contrario de la educación bancaria, que se apuntala sobre resortes *contenidistas*, donde el/la docente se limita a transmitir contenidos de manera mecánica y verticalista, reduciendo la experiencia pedagógica al cumplimiento de un programa curricular. El eje en las prácticas de la Red Trashumante es una parte de la búsqueda por conocer y uno de sus objetivos principales es posibilitar procesos continuos de *concientización* (Freire, 1975), lo cual resulta improbable si no se

logra huir de la “estrechez burocrática de los procedimientos escolarizantes” (Freire, 2013, p. 32) de la educación bancaria, que en general poco o nada enseña sobre la forma de construir conocimiento. En este sentido, en la Red Trashumante existe un cierto andar ideológico-metodológico enraizado, de manera subyacente, en la *forma*, tanto en los modos de vincularse intersubjetivamente como de co-construir saber, que, en su caso particular, se traduce en coproducir el conocimiento de manera relacional desde el afecto, con el cuerpo entero y desde *abajo*, es decir desde las mayorías populares, desde la horizontalidad, con modos no logocéntricos.

Así, tal vez, la concientización tenga más que ver con la forma que con el contenido. Es decir, si bien no se prescinde de este, las formas en que se llega a él y las maneras en que es co-construido, estructurado, contextualizado, formulado, debatido y sedimentado son las que, en gran parte, lo definen. Los procesos de aprendizaje y concientización que promueve la Red Trashumante a través de sus prácticas se apoyan en la estimulación de la corporeidad, la imaginación, la curiosidad, la sensibilidad, el intelecto, la voluntad y la afectividad –que implica no solo el afecto, sino también, y fundamentalmente, la posibilidad de ser afectados por otrxs–.

De esta manera, en los encuentros de educación popular de la Red Trashumante, la *forma* es la que guía y coproduce el contenido, el cual no es transmitido unidireccional y verticalmente sino co-construido desde la horizontalidad, poniendo en circulación el cuerpo, el gesto, la palabra. No hay un único hablante, no hay transmisión y no hay un contenido fijo que ciña la experiencia pedagógica a un estricto programa curricular, sino que existen instancias propiciatorias de co-construcción de saberes, puestas en funcionamiento desde la caja de resonancia que son los círculos, con base en algunos interrogantes disparadores para problematizar la realidad y en espacios donde predomina la forma, no el contenido.

A modo ilustrativo, vale señalar que, en el Espacio de Formación para lxs integrantes de la Red en junio de 2016, en una ocasión, luego de realizar un gran círculo común, trabajamos en círculos pequeños, con la consigna de dialogar acerca de cómo había vivido cada unx la década de 1990 en Argentina, qué recordábamos sobre nuestra familia y los amigxs y conocidxs. Luego volvimos a reunirnos todos en un gran círculo, en el cual se comunicaron diferentes historias y reflexiones. Se eligieron distintas formas artísticas para comunicar una síntesis de lo trabajado en cada subgrupo. Uno de estos eligió representar una *regla*

holográfica humana (algunxs participantes hacían de regla holográfica) que, al moverla un poco, refleja cosas distintas pues contiene dos dibujos superpuestos: uno hacía alusión a gente viajando en avión, por un lado, y personas alrededor de una olla popular, por el otro. Tras esta puesta en común en el plenario (círculo grande), se fueron anotando en un papelógrafo qué ejes y reflexiones habían emergido de cada grupo. Algunos de los ejes, en relación con la década de 1990, fueron:

- Una pugna muy acentuada entre lo público y lo privado.
- Pérdida del trabajo.
- La idea del progreso y de que el que no progresa es porque no quiere.
- El individualismo.
- La fragmentación de los vínculos sociales.
- La lucha de quienes se organizan.
- La emergencia de un concepto neoliberal: había que despolitizar la vida cotidiana de cada unx. Este se instauró en la dictadura cívico-militar de 1976 y fue profundizado en la década de 1990 (Espacio de Formación, Diario de campo, junio de 2016).

Como se ve, las reflexiones en el taller fueron propiciadas por las discusiones dentro de cada subgrupo, sin llegar a una única respuesta correcta. El contenido fue co-construido entre todxs y podría consistir, por ejemplo, en la (re)politización de la vida cotidiana en determinado contexto sociopolítico y la explicitación y la (re)visibilización de ciertas condiciones opresivas para determinados grupos, mientras que la realidad para otros era distinta. Así, cada taller comienza con una pregunta disparadora, pero nunca se sabe cómo va a terminar (Espacio de Formación, Diario de campo, abril de 2015). En estos espacios “se trata de hacer preguntas para generar interrogantes y así se generan otras preguntas y otros interrogantes y así es la matriz de aprendizaje, donde para aprender hay que desaprender, ahí hay una pérdida que es necesario elaborar” (Espacio de Formación, Diario de campo, abril de 2015).

De todos modos, más allá de los rasgos contrahegemónicos referidos, la contrahegemonía propiamente dicha en las experiencias político-pedagógicas de la Red Trashumante se da porque este colectivo de educación popular construye sus prácticas por fuera del Estado y no realiza articulaciones con partidos políticos.

5. CONCLUSIONES: LAS TENSIONES CONTRAHEGEMÓNICAS DE LA RED

Los principios que rigen los encuentros, las dinámicas grupales y las formas otras de relacionarse desde la educación popular de la Red Trashumante aportan una experiencia de educación popular freiriana y posibilitan, a su vez, una lectura contrahegemónica de la educación bancaria en Argentina. Uno de sus posibles aportes radica en situar el aprendizaje vinculándolo profundamente a una práctica holística desarrollada desde el cuerpo como una totalidad. Y uno de sus desafíos para co-construir contrahegemonía consiste en resistirse a los procesos de institucionalización de la lucha.

De acuerdo con lo abordado en este escrito, es posible concluir que en los modelos en pugna presentados, la educación bancaria, por un lado, y la educación popular según la Red Trashumante, por el otro, se tensionan pares disonantes que contribuyen a modos distintos de configurar la experiencia pedagógica, la cual no se agota en este acontecimiento, sino que posibilita formas disímiles y variables de apertura y acceso al mundo. Estos pares podrían ser sintetizados en:

- Disciplinamiento/Indisciplina
- Contenido/Forma
- Consenso/Disenso
- Transmisión/Co-construcción

Finalmente, en oposición al individualismo y la fragmentación de los vínculos causados por el neoliberalismo, la Red Trashumante, a través de diversas dinámicas grupales, promueve, en los talleres de educación popular, instancias de problematización, reflexión-acción, creación de lazos de solidaridad, afecto, invención y juego. Se trata de experiencias en las que se ensaya una (re)apropiación en movimiento de la imaginación teórico-política, necesaria para la transformación de la realidad.

REFERENCIAS

- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Enríquez, P. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- Fair, H. (2014). La readaptación ideológica del orden neoliberal en el discurso menemista. *Si Somos Americanos*, 14(2), 103-132. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482014000200005
- Fernández Mouján, I. M. (2019). Paulo Freire en Argentina y sus legados en la educación popular. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), 77-97. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.163842>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García García, J. J. & Duarte López, F. E. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problemática: Una propuesta didáctica de formación política. *Unipluriversidad*, 12(1), 73-85. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1328>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Gutiérrez Slon, J. A. & Vargas Vargas, B. R. (2022). Entablando diálogos con Freire: Sobre el espacio pedagógico y otras reflexiones compartidas. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 231-243. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v24i37.3963>
- Hernández Salazar, P. (2019). Metodología cualitativa en bibliotecología y ciencia de la información: Un análisis bibliográfico de artículos académicos. *Investigación Bibliotecológica*, 33(78), 105-120. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.78.58024>
- Iglesias, R. (2001). Universidad Trashumante: Sendas para la Educación Popular, un grupo tras las huellas de Paulo Freire. *Periférica Internacional, Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 2. <https://revistas.uca.es/index.php/periferica/issue/view/83/8>

- Iglesias, R. (2003). *De carambas, recórcholis y cáspitas: Una mirada trashumante de la educación*. Córdoba: Comunic-arte.
- Iglesias, R. (2014). *Un viaje hacia la autonomía: Un recorrido sobre los conceptos y procesos de organización desde la educación popular en la Argentina*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montoya-Peláez, L., Mateos Cortés, L. S. & Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: Miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México". *Entreciencias, Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338>
- Portantiero, J. C. (2008). Hegemonía. En C. Altamirano (Comp.), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Quiroga, A. R. (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>
- Rebellato, J. L. (2009). Selección de textos. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas & E. Pérez (Comps.), *José Luis Rebellato: Intelectual radical*. Uruguay: Extensión, EPPAL, Nordan.
- Soto Méndez, M. D. R. (2018). La etnografía crítica y los relatos de vida: un estudio de caso de alumnos indígenas en la escuela secundaria. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), *Innovación y Creatividad en la Investigación Social: Navegando la compleja realidad latinoamericana*. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Universidad Trashumante (2008). En *El Otro País*, 19, diciembre.
- Universidad Trashumante (s.f.). *Cuadernos de Educación Popular*, 0.
- Vivero Arriagada, L. (2018). Interculturalidad y educación popular: un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios. *Sophia Austral*, 21, 5-26.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052018000100005>
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Zaldúa, G. & Bottinelli, M. M. (Comps.) (2010). *Praxis psicosocial comunitaria en salud: Campos epistémicos y prácticas participativas*. Buenos Aires: Eudeba.