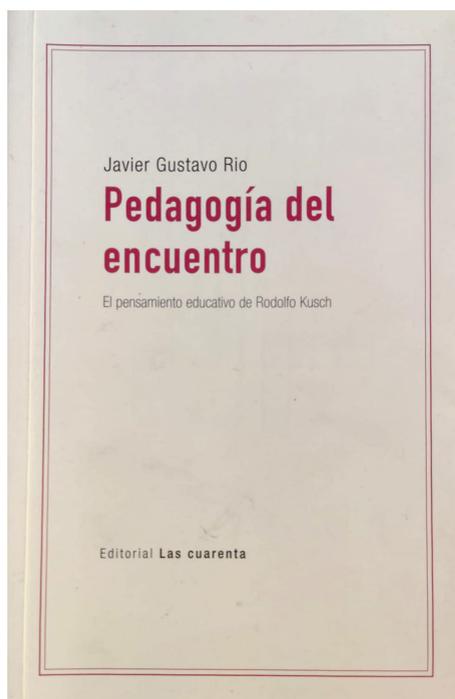


Kusch y la pedagogía

MARIANO GAUDIO
(UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)



Reseña de Rio, Javier Gustavo, *Pedagogía del encuentro. El pensamiento educativo de Rodolfo Kusch*, Buenos Aires, Las cuarenta, 2022, 240 pp.

Recibida el 1 de febrero de 2024 –
Aceptada el 4 de marzo 2024.

El libro de Javier Gustavo Rio reúne dos pasiones: la de pensar con y desde Rodolfo Kusch, y la de formular vivencial y conceptualmente las preguntas propias de la filosofía de la educación. En relación con la primera pasión, no se trata de un comentario general, de una glosa o de una combinatoria de citas aisladas, sino de una interpretación rumiada y construida con sumo detalle, que a la vez se basa en una investigación muy detenida y con profundo conocimiento de las obras publicadas y no publicadas de Rodolfo Kusch, esto es, con un manejo al dedillo del corpus y con una dedicación encomiable al archivo. Además, contiene el mérito adicional de poner en conexión a Kusch con la filosofía latinoamericana, un rasgo que por más fundamental u obvio que parezca, igualmente no debe pasar desapercibido ni debemos dejar de enfatizarlo. En relación con la pasión sobre la filosofía de la educación, Rio va más allá de los debates tradicionales en el ámbito, mostrando –al igual que en lo primero– un gran compromiso vivencial con el asunto, una experiencia que excede este libro y que se condensa –como el trabajo de archivo– en un colocarse *en persona*, de manera fenomenológica y hermenéutica, sobre el rol docente y sobre el sentido de formar en instituciones como la escuela, cuyo origen, naturaleza y dinámica, la perfilan como escindida de lo popular. Las dos pasiones se encuentran aquí, y se encuentran con un plus, un “más aún” que es absolutamente novedoso, porque parte de una pregunta originaria: ¿cuál es, o cuál sería, la concepción pedagógica explícita o implícita en la filosofía de Kusch? Así las cosas, ¿quién no quisiera recorrer el camino?

Javier Gustavo Rio posee una vasta trayectoria en su propia formación y como educador e investigador, trayectoria en la cual combina varias universidades nacionales

del conurbano bonaerense, redes de filosofía de la educación, formación docente y experiencia en el nivel secundario. A esto se le suma el puntilloso trabajo de archivo, instalado en la casa de Maimará –la última morada de Kusch y donde se halla su biblioteca y sus manuscritos–, así como las entrevistas y el contacto directo con la familia, con amistades y con personas que colaboran en la conservación de la casa y de la obra de Kusch. Javier Gustavo Rio, un apasionado de la educación, realizó entonces un trabajo de campo, una arqueología de la filosofía de Kusch, una indagación novedosa que, vista *a priori*, podría no llegar a buen puerto, dado que la exploración cultural de Kusch suele situarse por debajo o más allá de las instituciones, los buenos modales, lo establecido o lo esperado, aspectos todos con los que se podría asociar superficialmente lo educativo. Por ende, *Pedagogía del encuentro* –suponemos– viene a expresar esas dos pasiones en convergencia, y su estructura interna, aunque exhiba las características habituales de una investigación académica, sería una genuina invitación a –e interpretación de– la pedagogía kuschiana.

El libro abreva, desde el comienzo hasta el final, en la cuestión del camino, justo una temática que aparece en el corazón de *América profunda*, y más precisamente en la "Introducción a América". En este pasaje memorable Kusch describe las adversidades, el acecho del hedor en sus múltiples manifestaciones (la pesadez del ambiente, las calles malolientes, las caras duras y pardas, los chancros, el indio, la chola, el borracho, el niño que aúlla, el mendigo, etc.), en el camino hacia la iglesia Santa Ana de Cuzco. Ese mundo adverso activa el armado artificial del mito de la pulcritud, mientras que subrepticamente nos coloca del lado del hedor como lo más propio

(pero negado y no asumido); ese mundo que nos enfrenta a verdades arcaicas y desconocidas, a la vez que nos incomoda, nos interpela, pone en jaque los presupuestos sobre los cuales nos armamos de presuntas seguridades. En este sentido, el camino nos permite vivenciar la disolución de la lógica del ser en su suelo nutricio fundamental, el estar.

En *Pedagogía del encuentro* Javier Rio propone un camino similar. Es un camino largo, sinuoso, complejo, espiralado, que requiere cierto conocimiento de la obra de Kusch y cierta paciencia para rumiar el proceso; un camino que cristaliza un estilo propio, con epígrafes y citas de Kusch, con un relevo variado de la literatura correspondiente y, en especial, que presenta una progresividad en la cual, por momentos, no se adivina a dónde va y, por momentos, se abren clarificaciones y se recupera y reúne lo disperso. Pero, sobre todo, lo más interesante del libro consiste en que esa progresividad o *in crescendo* desemboca efectivamente en un destino, una cima –o lo más profundo de un pozo de barro– que permite recuperar, reunir y legitimar, todo el camino.

En su estructura, el libro se compone de cinco capítulos, subdivididos minuciosamente, y un apartado final dedicado a las conclusiones, seguido de una exhaustiva bibliografía actualizada. Los capítulos están precedidos por dos breves prólogos de Carlos Cullen y Ana Zagari. El primer capítulo ofrece un semblante de Kusch como "profesor provocador" (p. 21), el segundo avanza hacia una biografía que da cuenta de distintas posturas de su obra, el tercero se detiene en la cuestión metodológica, el cuarto ahonda sobre la pedagogía del encuentro y el quinto sobre sus desafíos ético-políticos.

Ante todo, conviene problematizar la cuestión del camino, que es la del pedagogo, el que lleva hacia el saber. Dice Rio: "Proponemos la pedagogía como un trayecto, un estar en camino, un recorrido que ha comenzado, pero aún no termina, quizás porque siempre, y aquí pasamos al plano temporal, nos estamos encontrando" (p. 17). Los usos del gerundio y del verbo "estar" no son, desde luego, inocentes. Aunque refiera a un esbozo, a un camino sin plenas certezas, conlleva un permanente revisar y volverse sobre el suelo. Esto vale no sólo para la filosofía de Kusch, sino también para el libro de Rio: "Reconozco que mi interés por pensar la filosofía y la pedagogía desde *lo nuestro americano* me sigue obsesionando. No reniego de lo aprendido en la escuela y la universidad. Intento fagocitarlo. Pero también *sentipienso* que hay algo más en el fondo de América y que Kusch nos sigue provocando" (p. 228). La fagocitación, incluso de la obra de Kusch, o de las instituciones tradicionales, no tiene un cierre o resultado último. Es un proceso abierto, un aprendizaje continuo, y eso forma parte de lo más propio de la educación y de la filosofía. Desde el *sentipensar* nuestroamericano todavía hay y se abre cada vez más un inmenso camino por transitar o bosquejar, un camino donde Kusch siempre retumba, engendra un desafío ineludible, provoca. En buena medida, el trabajo de archivo que emprendió Rio en esta investigación está motivado por superar o reconfigurar lo que sería la primera imagen de la pedagogía en Kusch, una imagen meramente negativa asociada a la crítica a la cultura oficial y establecida. De ahí que, pese al gran florecimiento de los estudios sobre este filósofo en las últimas décadas, en ellos el tema de la educación no suele aparecer o no ocuparía un lugar muy visible. (Salvo, claro está, por el libro de César Pafundi, *Rodolfo Kusch, esbozo*

de una dialéctica de la subjetividad y de una educación para estar siendo, Buenos Aires, MareMium, 2022; absolutamente contemporáneo al que aquí reseñamos). Por eso Rio menciona los dos textos más canónicos de Kusch sobre el tema educativo, "Ser alumno en Buenos Aires" y "Un maestro a orillas del lago Titicaca", y propone una lectura más profunda para resignificar la cuestión, por cuanto habilita un sentido que trasciende el acotado a las instituciones o roles establecidos y que coloca a la educación junto con las actitudes de la cultura, la ética y la antropología. Hay, sin duda, otra manera de ver lo pedagógico en un entramado mucho más amplio, y que constituye fundamentalmente un aprendizaje cultural, ético y antropológico.

El segundo capítulo reconstruye biográficamente la trayectoria de Kusch y sus diferentes compromisos. En tal itinerario que parte de la infancia y del entorno familiar, Rio pondera el alcance de la historia de las ideas o de la historia intelectual en Nuestra América, desde una perspectiva situada, y desmenuza algunos aspectos relacionados con la investigación, como por ejemplo las etapas de la organización de la biblioteca de Kusch en Maimará y la periodización de su obra de acuerdo con los contextos. Luego vuelve sobre su etapa de formación como estudiante en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuyo contexto va de la concreción de la "normalidad filosófica" proclamada por Francisco Romero, a la coronación del Congreso Nacional de Filosofía en 1949 con Carlos Astrada como figura descollante y el peronismo en su máximo esplendor como telón de fondo. De este periplo Rio recoge datos históricos y testimonios sobre la figura de Kusch y el contexto.

Pero no sólo el contexto, sino también ciertas vetas constitutivas del semblante

del filósofo: su experiencia en la escuela media, su trabajo como funcionario en la Provincia de Buenos Aires, sus vínculos con el arte y con la Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón (posteriormente Instituto Universitario Nacional del Arte, y hoy Universidad Nacional de las Artes), su producción de obras de teatro, la compleja relación con la Universidad y el academicismo, en contraste con el ensayismo y con las fuentes locales que inspiraron su obra; su incansable trabajo de escritor, su paso por la Sociedad Argentina de Escritores y sus incursiones en la radio, que dieron lugar a obras memorables. En conjunto, todos estos escorzos van mostrando un semblante del filósofo situado, amalgamado con múltiples actividades.

Ya en la madurez de la obra de Kusch se suscita un hito histórico: el II Congreso de Filosofía en Córdoba (1971), momento fundacional de la filosofía de la liberación. Kusch participa con un trabajo sobre la lógica de la negación como instancia clave para la comprensión de lo popular, trabajo publicado en el volumen colectivo *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana* (Buenos Aires, Bonum, 1973), y entonces Rio problematiza la articulación entre Kusch y la filosofía de la liberación, tema que de alguna manera podría oficiar de antesala para los últimos dos capítulos del libro. En consonancia, acto seguido Rio evoca la "cultura del encuentro" (p. 59) del papa Francisco, concepción donde la escucha y la atención al otro juegan un papel central –en un contexto de acelerada dispersión y exagerado ensimismamiento–, y donde el pueblo no es un sujeto pasivo a la espera de ayuda para salir de su condición y "ser alguien", sino que es un sujeto espontáneamente creador. Según Rio, esta concepción dinámica del pueblo se inspira en Ricardo Santillán Güemes y se conjuga

muy bien con Kusch. Y el papa, que suele señalar a Kusch y a Amelia Podetti como sus referencias filosóficas, declaró en una entrevista que el primero fue quien le hizo comprender que pueblo no es una palabra lógica, sino mítica (p. 60).

Una última postal biográfica condensa cual símbolo el recorrido de Kusch: la casita de Maimará, donde perdura su legado material. En un texto maravilloso, el filósofo da cuenta una vez más del zurcido de ese contraste fundamental que atraviesa toda su obra, ser y estar, la gran ciudad y el interior profundo; y cuando tiene que relatar a un amigo su auto-exilio (en 1976) en un pequeño pueblo como Maimará, recibe como reacción inmediata el asombro, porque pareciera que: "«[...] Maimará está ubicada en una zona en la cual no se viviría así nomás. Es como si estuviera del otro lado, como salvando una frontera. Y he aquí el problema, ¿existe esa frontera? Y más aún, esa frontera ¿está afuera o adentro de uno?»" (p. 61). Gran pregunta, gran devenir poético de Kusch, gran desafío al armado racional. La frontera interior, tema que brota en Fichte o en Freud, en este caso significa un ir más allá de la racionalidad instrumental, afirmativa, etc., para entregarse a la fe de la pura vida, aquella que se entevera con lo simétrico, con el reverso necesario propio de la dualidad, de los gemelos, con lo maldico, o directamente con los dedos divinos. Ese más allá, diría Kusch, está ya más acá, alienta desde lo profundo, y el drama de nuestra cultura consiste en declararlo exterminado o nulo, en no asumirlo cuando en verdad empuja y convive con todos nuestros intentos. De ahí la relevancia de lo mítico o simbólico.

Sin embargo, el libro de Rio, en vez de instalarse en la dimensión simbólica, en el capítulo tercero avanza sobre una temática que, en principio, resulta bastante ajena o

extraña al filosofar kuschiano, la cuestión del método. En efecto, Kusch no sólo considera el método como una formalidad, un tecnicismo abstracto de la filosofía vacía, o un recurso para paliar la incapacidad (o el miedo) de abordar el contenido de fondo, sino que incluso el mismo Rio confiesa que Kusch “no se preocupa mucho en justificar sus opciones metodológicas. Al contrario, le parece que la pregunta por el método es un problema académico” (p. 65). Entonces, ¿para qué ocuparse del método? En este punto, Rio apela al viaje, uno de los rasgos distintivos y salientes de nuestro filósofo. Al igual que el trabajo de campo, el viaje es un modo fenomenológico de ir a las cosas mismas, a contactarse directamente con lo intelectual y lo emocional, con lo más profundo del pensamiento, lo popular. No obstante, Rio dedica algunas páginas a la distinción ricoeuriana entre vía corta y vía larga, o entre fenomenología y hermenéutica, y explicita sus momentos, casi como buscando una suerte de amparo metodológico en el formalismo de la filosofía europea contemporánea, cuando en realidad el viaje, con sus escenas y paisajes, ya ofrece una gama mucho más rica de experiencias que permitirían una comprensión de Kusch desde Kusch, y no desde parámetros que, aunque puedan ser remisiones del mismo Kusch, siempre están ya fagocitados (y, por ende, totalmente transformados), lo mismo que su concepción antropológica, que no puede ser equiparada a los tecnicismos de la antropología filosófica europea, sino que siempre está ya geoculturalmente situada.

Sea como fuere, por suerte *Pedagogía del encuentro* propone una serie de escenas que, al fin y al cabo, llevan a una reconfiguración de lo educativo. Entre esas escenas, la soledad en la ciudad abre la desazón primaria, el silencio, el entrecruzamiento de

conversaciones, el retraerse frente al torbellino de palabras y personas anónimas, y a la vez, todas estas vetas existenciales se complementan con un falseamiento de la razón, del imperio de la luz, de la ciencia sobre la magia, de la ira del hombre pretendiendo sustituir a la ira divina, del alumno que no llegará a “ser alguien” porque, dice Kusch que el profesor le dirá: “«no sabe nada, tiene un uno»” (p. 74). La ilación de Rio contrasta varias aristas de la ciudad (el patio de los objetos) con el pueblo educador, el indio que llevamos dentro, el tango, el barrio, etc. Otra escena conecta con los miedos, que son múltiples y que denotan lo que se pliega a lo visible o explícito como reverso: el miedo al hedor, el miedo a pensar lo nuestro, el miedo a lo popular. Ahora bien, si para pensar lo popular la técnica no sirve, sí en cambio resulta la lógica de la negación que propone Kusch, habilitando un pasaje del conocer al comprender, esto es, de la consideración del otro no como mero objeto, sino como sujeto. Sobre este vector Rio enhebra el desafío del encuentro, signado por la hermenéutica contemporánea, el desafío del diálogo y la interculturalidad. Aquí también sucede que Kusch se posiciona críticamente sobre la dimensión intercultural, pero lo dejamos de lado, porque Rio lleva el asunto más allá: primero recupera el silencio y la espera, y luego surge la palabra mediante el diálogo. La palabra emerge de varias maneras: en el lunfardo, en los informantes (los testimonios que requieren un ingente trabajo de traducción y reconfiguración), en el reconocimiento del plano simbólico-mítico y, finalmente, en la resistencia de la sabiduría popular. Lo que permitiría reunir estas diferentes expresiones y a la vez recuperar el rol del hermeneuta, es “la adivinación” (p. 115), un consultar al oráculo y escuchar, pero no como Heidegger al Ser o como Levinas al Otro, sino –dice Kusch– “«[...] escuchar

realmente a los otros, en minúscula, el simple hombre cara a cara, [...] para aprehender su simple modo de ser, o sea, su estar” (p. 116). Y concluye Rio: “El silencio, la palabra y el símbolo nos remiten al encuentro en la sabiduría popular” (p. 118).

En el capítulo cuarto, la pedagogía del encuentro empieza a cobrar más cuerpo y profundidad. El encuentro implica no sólo (o no principalmente) el traspaso de un conocimiento o ritual, sino ante todo una apuesta al “estar siendo con otro”, un simple creer en la persona, en las posibilidades de su crecimiento y en que será protagonista del mismo; dice Rio: “es crear relaciones donde se crece y nos responsabilizamos por nuestros proyectos de vida comunitarios” (p. 119), colocándonos en el sendero de lo popular. Con este punto de partida, el capítulo cuarto parece un re-comienzo del libro: Rio aclara que los conceptos en Kusch siempre son muy escurridizos, reacios a una definición taxativa, y se plantea cómo leer a este filósofo. El problema radica, entonces, en cuál es el sujeto del filosofar y, por consiguiente, de la pedagogía. Para Kusch el sujeto que filosofa a través de la cultura es el pueblo, “«o el otro de Dussel, pero que en nuestro caso es el otro corporizado, real»” (p. 120). En primer lugar, se trata de un sujeto colectivo, comunitario, orgánico, con una dimensión histórica, ética, cultural y política, y en contraste con las élites del poder. En segundo lugar, se trata de un símbolo, que va desde lo masivo hasta lo segregado, que arraiga y disuelve el propio yo. “Lo popular, cuando lo descubrimos en el fondo de América, nos conduce a lo imprevisto. Ninguna fuerza lo detiene, pues solo se aprecia como una potencia de crecimiento” (p. 123), dice Rio reuniendo en el encuentro lo pedagógico y lo antropológico. El pueblo, prosigue, expresa “la *nostridad*” (p. 124), donde la

unidad relacional prima sobre la dimensión individual, y donde se visibiliza el *chakana* que anuda la multiplicidad horizontal con la unidad vertical.

Ahora sí, Rio llega a mostrar el entrelazamiento de la pedagogía del encuentro con el corazón de nuestra América profunda, no sólo como libros (*Pedagogía del encuentro* y *América profunda*), sino también y en especial como conceptos orgánicamente vinculados con lo existencial. En efecto, en las páginas siguientes brota el trípode categorial sobre el cual descansa *América profunda*: “ser alguien”, “estar aquí” (o estar nomás, o dejarse estar) y “fagocitación”, junto con la síntesis del “estar siendo” (*Geocultura del hombre americano*). Y justo aquí Rio expone magistralmente su tesis: “La indagación sobre el *estar* es uno de los temas fundamentales en la filosofía kuschiana que permite una formulación pedagógica ético-política en la que nos planteamos el pasaje del mandato educativo de llegar a «*ser alguien*» para alcanzar, mediados por la *fagocitación*, una propuesta pedagógica que se concretiza en el «*estar siendo con otros*»” (p. 127). El estar conlleva situacionalidad, domicilio o pertenencia, a la vez que manifiesta una invalidez ontológica (el reverso necesario del ser que aspira, y sólo aspira, a dominar el mundo como objeto, a endiosarse y señorear la alteridad); se trata de una pobreza de ser, donde la comunidad emerge no sólo como amparo, sino como escucha efectiva, no metafísica, sino ético-antropológica, escucha donde el otro se revela como oráculo o texto que devuelve al investigador a lo mítico. “El *estar siendo* es encuentro con otros, en las palabras, los silencios, los gestos” (p. 143).

Tal encuentro desemboca en una pedagogía de la presencia. Estar y presencia convergen en la proximidad o proximidad, y en ella se conjugan “la disponibilidad,

escucha, alegría y dedicación” como “notas esenciales” (p. 146) de una práctica emancipadora, pero no (o no sólo) por fuera de las instituciones, sino adentro, por ejemplo, de la escuela. “¿Cómo es posible pensar la escuela desde el *mero estar*?” (p. 150).

¿Cómo reconfigurar desde la filosofía kuscheana el espacio pedagógico, concebido de manera tradicional como la constitución unilateral de un sujeto pasivo y pergeñado *a priori* por parte de una figura institucional que representa el saber oficial? Las mencionadas “notas esenciales” perfilan, creemos, el rol docente de la pedagogía del encuentro. Ante todo, la escuela tiene que reconfigurarse desde una posición situada, esto es, asumiendo el suelo como gravedad y como actividad generadora de contenido, de “operadores seminales” (p. 156) que van tejiendo el plano simbólico con referencias y con indeterminación. La pedagogía situada busca asumir el suelo en sus múltiples expresiones: como paisaje, como mestizaje, como vegetalidad, como símbolo, como negación. El planteo de la geocultura mora precisamente en la fricción entre el espíritu y el suelo, y es ahí donde emerge un saber otro, una contra-cultura respecto de la propiamente institucional u oficial, y es ahí, en el estar siendo con otros, donde hay que propiciar un diálogo intercultural en el que siempre tenemos mucho que aprender en la medida en que se quiebre la asimetría que caracteriza los roles en las instituciones. De nuevo, insistimos en las “notas esenciales”: disponibilidad, escucha, alegría y dedicación. En ese diálogo intercultural los silencios hablan mucho, las escuchas son más relevantes que el torbellino de palabras oficiales, y el crecimiento no se deforma ni con el corte del maestro ni con el corte de unos pocos individuos aislados, sino que se produce lentamente como ritmo que alienta a lo comunitario. El aprendiz, entonces, no es una caja vacía donde depositar el

conocimiento, no hace tabla rasa, no calla porque sí, no tiene un uno porque no sabe nada; por el contrario, simplemente está, y con ello ya viene cargado de muchas cosas. La cultura es una actitud, dice Kusch, que se da por debajo de la autopercebida cultura superior (la que en el aula representaría el maestro tradicional), y constituye una fuente de aprendizaje recíproco.

La pedagogía del encuentro entrama la geocultura del suelo con la filosofía intercultural de Raúl Fonet-Betancourt desde una perspectiva crítica, pues las instituciones para Kusch suelen funcionar como el seno materno, adormeciendo las inquietudes y ayudándonos a ser mediocres (pp. 168-169). Mientras la propuesta de interculturalidad de Fonet presupone la reciprocidad (sin la cual no hay ningún diálogo genuino), y mientras Rio interpreta la subsunción maternal-institucional como el muro que erige la filosofía europea para diferenciarse, jerarquizarse y desdeñar, cualquier filosofía otra, la geocultura kuscheana viene a mostrar justamente la interpelación del hedor, del mero estar, sacudiendo las condiciones y subvirtiendo el sentido de la cultura. A nuestro entender, este vuelco que se sigue de Kusch es incluso más profundo que el de la interculturalidad, porque, por un lado, nos revela que esa otredad presuntamente exterior no se encuentra más allá, sino muy dentro nuestro (como el indio) y, por otro lado, en vez de distraernos en la esterilidad o improbable simetría de un diálogo filosófico mundial, nos sumerge en aquello que desde siempre debería haber ocupado un lugar prioritario en nuestras preocupaciones filosóficas.

En el quinto capítulo, Rio aborda la pedagogía del encuentro desde una consideración ético-política y corona maravillosamente el camino. Ya explicitadas

las dimensiones antropológica y ética, quizás la más desdibujada era la política. Por cierto, lo político puede volverse un problema para el desenvolvimiento del ámbito pedagógico, porque tiende a subsumirlo e instrumentarlo; pero, al mismo tiempo, está siempre presente en Kusch desde esa cultura que subyace la oficial, se enquistaba por debajo de lo visible y, de pronto, irrumpe. La dimensión política del hedor o del estar brota y sacude los parámetros fundacionales de civilización y barbarie, sacude las instituciones y la cultura establecida, enaltece próceres y santos no aceptables desde el canon. Lo político ensucia, como las patas en la fuente. Y ahora sí, el libro de Rio alcanza un nivel superlativo, porque vuelca el meritorio trabajo de archivo en conjunción con el conocimiento detallado de la obra kuschiana.

En primer lugar, Rio explora los apuntes de clase de Kusch. Se trata de fragmentos y conceptualizaciones que manifiestan el profesor provocador en la asignatura Ética de la Universidad de Salta (1973). En el ámbito de la pre-comprensión filosófica incluso anterior a la nada, Kusch ubica el *pathos* de la miseria (la invalidez ontológica o pobreza del ser) en el plano de lo mitológico y alegórico, plano sobre el cual vuelve la filosofía como intento de dominación o racionalización, pero reconociendo que está anclada en la finitud. Dice Rio, siguiendo el apunte: "La negación existencial aparece al principio como diferencias entre el yo y el otro, después diferencia entre yo y yo, para *interiorizarse en la tristeza de lo finito*", palabra que Kusch complementa con *yecto*, *culpa* y fragilidad humana; y remata: "*El hombre es el gozo de sí en la tristeza de lo finito*" (pp. 182-183).

En segundo lugar, Rio explica y examina el proyecto Waykhuli de Luis Rojas Aspiazu

(una de las fuentes de Kusch), que concierne a la restitución de la organización social, económica y cultural de comunidades quechuas que retoman costumbres, valores y hábitos ancestrales, y el Ayni Ruway como instancia pedagógica que se desprende de esas mismas experiencias. Al respecto, la ponderación de Kusch es explícitamente muy positiva, dado que el proyecto Waykhuli apuntala una "reculturización" (p. 189) donde la alfabetización se produce, no de manera extrínseca, no desde una teoría enajenada del objeto de estudio, sino junto con y dentro del mismo hecho de vivir, esto es, entretrejiéndose con la auto-valoración positiva de la propia cultura y como defensa de la misma. Por ende, la ponderación de Kusch se enmarca en el contraste con y en la crítica hacia las concepciones desarrollistas. En efecto, el desarrollismo parte de una antropología liberal signada por la competencia, la agresión y el engaño; es decir, se centra en una subjetividad fuertemente orientada hacia los objetos (y a su delimitación, conocimiento y dominación), y de ahí su inevitable fracaso en América, donde pervive una antropología completamente distinta, y donde lo pedagógico está inextricablemente ligado al vivir. Lo mismo sucede en cuanto se busca qué hacer frente al hambre o a la indigencia: o bien se estudia la economía como parte del modo de vida comunitario y se exploran las posibilidades inherentes a los "circuitos existenciales" (p. 192), o bien se independiza la economía y se la impone unilateral y artificialmente. (La actualidad y vigencia de esta observación para los últimos cincuenta años resulta, por lo menos, muy llamativa). De ahí que la institucionalización pedagógica, según Kusch, tiene que armonizarse con esos circuitos existenciales, con esos modos de vivir que espontáneamente se conservan y transmiten en la dinámica de la cultura.

El contrapunto de Kusch con el desarrollismo involucra un abanico de temas que van desde la concepción global de la modernidad, el alcance de las disciplinas particulares como la economía, la pedagogía o la ciencia, hasta la subsunción de lo americano como lo atrasado que hay que rehabilitar para encamilarlo en los parámetros de rendimiento establecidos por la cultura occidental. Y el asunto sirve de antesala del tercer momento saliente de este quinto capítulo del libro: la relación con Paulo Freire. Este tercer momento combina características de los dos anteriores: el trabajo de archivo y la obra publicada. En este punto, Rio repone el contexto de 1970 y presenta varios pasajes de las cartas donde Kusch elogia sobradamente los trabajos de Freire. En la obra publicada, en cambio, Kusch es muy crítico de Freire, puesto que lo reconstruye dentro del marco del desarrollismo y quizás con una desconfianza de fondo. Rio prosigue con la exposición de Theotonio Dos Santos y las principales premisas de Freire en *Concientización*, uno de los textos que Kusch había leído. A nuestro entender, el tema ocupa un lugar fundamental en los debates contemporáneos de filosofía latinoamericana (y no sólo de ella): cómo concebir al oprimido, al pueblo, al otro.

En el caso de Freire, el proceso de alfabetización contiene un sentido liberador, el de desinhibir la criticidad. Para Kusch, ese proceder significa un tráfico extrínseco: por un lado, le imprime negatividad a la propia realidad del oprimido, mientras que, por otro lado, trata de integrarlo a la civilidad. En el caso del desarrollismo resulta muy claro: las pautas vienen preestablecidas y de afuera para subsanar la invalidez ontológica del subdesarrollo. Así lo resume Rio: Kusch, en su crítica a Freire, “señala que, si bien conoce muy bien al campesino, cae en el error de occidentalizarlo con su ideal

educativo” (p. 204). El presupuesto de Freire radica en que la alfabetización es algo bueno, una toma de conciencia, un pasaje hacia la luz que implícitamente significa revertir la oscuridad de la condición de oprimido. Para Kusch, el pedagogo se sobrepone al antropólogo: en vez de escuchar y de aprehender el *ethos* del campesino, Freire propone llevarlo (aunque este verbo sin duda constituye una exageración, porque para Freire nadie libera a nadie, lo utilizamos con motivo de recuperar el sentido del pedagogo) del estado negativo (analfabeto, acrítico) a una toma de conciencia, al surgimiento del hombre nuevo. De ahí que en otra carta Kusch confiesa que hay que invertir los planteos de Freire, partiendo de la hipótesis de una cultura campesina impermeable y re-direccionando la crítica hacia nuestra propia actitud cultural (pp. 206-207).

En cuarto lugar, Rio vuelve sobre el trabajo de archivo y rastrea los textos donde el jesuita Federico Aguiló critica la crítica de Kusch a Freire. Ante todo, critica que lo incluya dentro de la matriz del desarrollismo. Además, señala que Kusch caería en una suerte de idealización de las culturas originarias, junto con una malignización de la cultura occidental. Agrega que Freire no sólo no conoce la cultura aymara, sino también que propone un método de liberación para una cultura que sufrió un “«etnocidio, masacre o aplastamiento [...], o mejor, un fenómeno de alienación»” (p. 208). Kusch, según Aguiló, confunde o equipara el Brasil explotador y desarrollista con el Brasil explotado y que se levanta contra el desarrollismo. En esta confusión no puede ver el método freireano como una instancia de liberación para los campesinos masacrados por la cultura occidental. También cuestiona Aguiló si acaso el valioso estudio de las culturas andinas que realiza Kusch

resulta universalizable a la vasta heterogeneidad de culturas en América Latina, y si acaso no se esteriliza ese planteo al tratar de eternizar un cuadro frente al ominoso avance de lo occidental.

La respuesta de Kusch vuelve sobre lo anterior: cómo mirar al pueblo, dónde se coloca la negación, y liberación ¿para qué? En otra carta, escribe: «Mi crítica a Freire es más bien una crítica a nuestros sectores medios, los cuales siempre creen que pueden digitar al pueblo y a la realidad americana, pero no se dan cuenta [de] que en el fondo pueblo y realidad digitan a los sectores medios» (p. 210). Por debajo de la crítica al desarrollismo parece alentar una desconfianza de Kusch hacia el marxismo en Freire, hacia cierto carácter esclarecido (y, por lo tanto, vanguardista) del docente liberador. Sea como fuere, el tema debería proseguir, sencillamente porque es apasionante, o mejor, debería ser el punto de partida para repensar estos aspectos, pues así como lo que critica Kusch no aplica a Freire (que jamás aceptaría "digitar", ni siquiera "dirigir" sin más), y así como lo que se le critica a Kusch, aunque exagerado, podría requerir reformulaciones, de la misma manera en las filosofías liberacionistas de la época suele colarse sin crítica cierto presupuesto de progreso, de transformación revolucionaria, de mejoramiento y de dirección y subestimación de la potencia popular. El tenso debate entre el antropólogo y el pedagogo está lejos de cerrarse.

En quinto lugar, Rio expone un texto inédito, de autoría dudosa pero muy coherente con las posiciones del filósofo, acerca de la experiencia pedagógica de Nicaragua. Aparte de valorar positivamente a Freire y de criticar su presupuesto occidentalista, Kusch enfatiza especialmente el carácter popular del proyecto nicaragüense, en el doble sentido de que el pueblo se presenta

como destinatario y protagonista. Tal énfasis se condice, por otra parte, con el sexto punto, el proyecto de creación de la universidad aymara o Kollasuyo (pp. 218 ss.). Ahora bien, en esta perspectiva Freire aparece como un antecedente o inspiración; sin embargo, en el caso de Nicaragua, subraya Kusch, el movimiento pedagógico proviene del pueblo mismo. «La educación en Nicaragua abre para la América nuestra la posibilidad de descolonizarse espiritualmente rehaciendo el instrumento más sutil y efectivo de la colonización, el sistema educativo» (p. 214).

Con estos proyectos, Rio justifica el sentido de la pedagogía del encuentro: realizar un vuelco (*kuti*) hacia lo popular, entregándose a su propia creatividad y no buscando cómo direccionarlo hacia fines extrínsecos. Este es el drama de la intelectualidad frente al peronismo: «Nos pasamos en la chicheería diciendo lo que habría que hacer, pero terminamos por rendirnos a las verdades colonizantes [...]. Hay algo que nos impide ser un buen médico, un matemático perfecto o un profesor excelente, porque siempre hay la duda sobre la propia actividad [...]. Por eso nuestro resentimiento, y por eso nuestro mestizaje, y por eso también nuestra fascinación ante el peronismo como una propuesta para vivir que nos invierta el sentido» (p. 218). Como auténtico movimiento revolucionario, el *kuti* viene de abajo, subvierte, invade, incomoda y rompe lo establecido, pero también fascina, crea y engendra vida.