

A middle-aged man with a grey beard and mustache is smiling broadly at the camera. He is wearing a light blue t-shirt and a colorful, patterned headband. Behind him is a wooden bookshelf filled with various books. Visible titles include 'FACUNDO MANES', 'BOLIVIA', 'Obras Completas', and 'HISTORIAS'. To the right, a white car is partially visible.

Una pedagogía del encuentro para *estar-siendo-coñ- otros-en-el-amor.*

Semblanza de Javier Rio

LUCIANO MADDONNI

Caminante, buscador, rastreador, peregrino, viajero... fueron las palabras que más se escucharon en la despedida y celebración de la vida de Javier Gustavo Rio (1963-2025), el primer día del mes de febrero de 2025. Estas palabras resultan acertadas y justas para ensayar una semblanza de su vida y de su pensamiento.

Javier canalizó inicialmente esas búsquedas formándose en múltiples ámbitos: teología, filosofía, historia, educación. Realizó todos los pasos y grados académicos, hasta doctorarse y desempeñarse como docente e investigador. Colegios secundarios, Institutos Superiores de Formación Docente y distintas universidades, vieron en sus aulas desplegar aquellas búsquedas saltando entre diversos pensadores y épocas históricas. En cada disciplina mostró un sólido conocimiento de sus tradiciones y un manejo preciso de sus bibliotecas.

Pero desde el comienzo de su vida intelectual comprendió que el saber académico no se basta a sí mismo, y no cayó en la tentación de la distancia y neutralidad de la lógica de los (en)claustrós.

Por eso, por un lado, reclamó la necesidad de poner en diálogo todos los saberes. De aquí el cultivo de un hábito de interpelar constantemente una disciplina desde otra, enfrentando autores, tradiciones, metodologías, marcos teóricos, incluso carreras y facultades. Académicamente esta inter-disciplina o in-disciplina encontró lugar para desplegarse en los campos del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano y de la Filosofía de la Educación, a los que aportó con conferencias, seminarios y publicaciones.

Por otro lado, sobre todo, insistió en la urgencia de fagocitar todo ese saber desde nosotros mismos, desde Latinoamérica o, mejor, desde la “América Profunda” que todo lo de-forma y trans-forma, como gustaba decir bajo la protección de Kusch. Pensar por nosotros mismos, y pensarnos a nosotros mismos. E

inscribiéndose intencionalmente en lo mejor de la tradición del pensamiento nacional y latinoamericano, descubrió en lo popular y su sabiduría el verdadero sujeto, en toda la extensión del término, no entendido desde el *yo-individuo*, sino como el *nosotros-comunidad*. Saber popular del que se puso humildemente a la escucha y al que trató de responder desde su condición de educador y pensador comprometido.

En este camino eligió dos grandes maestros, de los cuales se convirtió en un referente: Paulo Freire y Rodolfo Kusch. Volcó toda su capacidad analítica y creativa para ponerlos en diálogo y actualizar su pensamiento a la escucha de los clamores del presente. Conversación a la que también invitaba, en clases y en sus escritos, a José Martí, Augusto Salazar Bondy, Enrique Dussel, Arturo Roig, Juan Carlos Scannone, entre otros, y especialmente a Carlos Cullen, de quien era colaborador cercano. Fruto de esta cercanía es el contagio de las obsesiones culleanas, tal como él mismo las denomina: articular la primacía kuschiana del *estar sobre el ser*, y la levinasiana de la *ética sobre la política*.

Apostar por el encuentro

Su gran apuesta, vital y teórica, se concentró en el *encuentro*. Vital, en primer lugar, por su actitud y personalidad amable, predispuesta y servicial, que se materializó en su participación en números espacios colectivos de reflexión como REDAFE (Red Argentina de Filosofía de la Educación), ASOFIL (Asociación de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales), del equipo promotor de las “Jornadas Kusch”, y a nivel regional de ALFE (Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación), RICDP (Red Internacional de Cátedras, Instituciones y Personalidades sobre el Estudio de la Deuda Pública), entre otras.

Pero también convirtió al *encuentro* en su propuesta teórica. Su actividad docente y de investigación estuvo volcada a la reflexión y construcción del *encuentro* como categoría central para responder a los desafíos ético-políticos de nuestro tiempo.

Llevó esta propuesta a distintos ámbitos: a nivel social, en línea con la “cultura del encuentro” promovida por el Papa Francisco

contra la cultura del descarte;¹ a nivel político, concibiendo la comunidad organizada como comunidad popular y política del encuentro;² y, en especial, a nivel educativo, con su *pedagogía del encuentro*, tal como tituló su libro, fruto de su tesis doctoral en educación.³

Esta última fue la línea más desplegada. Y la construyó especialmente a partir de su investigación en torno al “pensamiento educativo de Rodolfo Kusch”. Si Kusch aprendió de aquel famoso “Maestro a orillas del lago Titicaca” –como lo describe en su *Indios, porteños y dioses*–,⁴ del mismo modo Javier aprendió del “maestro a los pies de los cerros de Maimará”.

Javier se destacó por su aguda mirada para detectar en Kusch, que no escribió ningún libro de pedagogía, ideas dispersas en su obra que dejan ver su pensamiento educativo. Por ejemplo, aquella expresada en *De la mala vida porteña*, reflexionando sobre el *pa’ mi*: “en la escuela nos enseñaron que los pronombres personales eran yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos. Pero una cosa es la gramática y otra la vida”.⁵ La vida antes que la gramática. Creo que esa fue una de las cosas que Javier tomó de Kusch y de tantos otros pensadores y maestros de nuestra América, en la línea del “humanismo latinoamericano” (como estudió, entre otros, el cubano Pablo Guadarrama).⁶ Insistir en pensar la educación desde la vida y las palabras constitutivas de lo humano, antes que de cierta

¹ Cf. Papa Francisco, *Evangelii Gaudium*, Madrid, Ediciones Palabra, 2013, n. 220. Ver también *Fratelli Tutti*, 2020, n. 216, disponible en https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html (consultado 6 de octubre 2025).

² Cf. Río, Javier, “La comunidad organizada desde una educación popular: de la comunidad organizada a la des-organización comunitaria o viceversa”, en Bernatené, Silvia – Steiman, Jorge (comps.), *Tomar la palabra: educación en disputa*, Buenos Aires, UNSAM Edita, 2023.

³ Río, Javier, *Pedagogía del encuentro. El pensamiento educativo de Rodolfo Kusch*, Buenos Aires, Las cuarenta, 2022. Para una presentación del libro, cf. Gaudio, Mariano, “Kusch y la pedagogía: Reseña de Río, Javier Gustavo, *Pedagogía del encuentro. El pensamiento educativo de Rodolfo Kusch*”, en *Ideas. Revista de filosofía moderna y contemporánea*, N° 19, 2024, pp. 222-231.

⁴ Cf. Kusch, Rodolfo, “Un maestro a orillas del lago Titicaca”, en *Indios, porteños y dioses*, Buenos Aires, Editorial Stilcograf, 1966, pp. 39-44. También en *Obras completas*, Tomo I, Rosario, Fundación Ross, 2007, pp. 187-193.

⁵ Kusch, Rodolfo, *De la mala vida porteña*, Buenos Aires, A. Peña Lillo Editor, 1966, p. 11. También en *Obras completas*, Tomo I, op. cit., p. 338. Cf. Javier Río, *Pedagogía del encuentro*, op. cit., p. 76.

⁶ Cf. Guadarrama González, Pablo, *Humanismo en el Pensamiento Latinoamericano*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2002.

gramática pedagógica sistemática, burocrática o institucional: conocimiento (y no solo el contenido o el programa), experiencia (y no solo experimento –siempre planificable y predecible–), tiempo (y no reloj, ni horas cátedras o módulos), generatividad (y no solo productividad, rendimiento, eficiencia), libertad (y no solo régimen académico, reglamento), esperanza (y no solo planificación o expectativas de logro).

Más allá de las alusiones kuscheanas explícitas sobre lo educativo, gracias a esta lectura atenta, Javier supo traducir muchas de las intuiciones filosóficas y culturas al ámbito educativo. Dicho de otro modo, asumió el desafío de leer a Kusch desde el *suelo educativo*. Si Kusch se preguntó qué hay en lo profundo de América, Javier quiso hurgar en lo profundo de las aulas de nuestra América. El desafío, leído en clave educativa, consiste en el pasaje del mandato educativo-colonial de llegar a “ser alguien” para alcanzar –mediados por la *fagocitación*– una propuesta pedagógica de encuentro que se concretiza en el “estar siendo con otros”. Jugando con las expresiones, ida y vuelta entre Kusch y Javier, ¿cómo hacer de nuestros patios, menos un “patio de los objetos” y más un “patio de encuentros”?

Javier entendió (y lo propuso en sus textos) que Kusch, además de un filósofo profundo, de un “antropólogo furtivo” (como lo llamó Cullen), también fue un “profesor provocador”,⁷ porque provoca nuestra inteligencia y nuestros sentimientos, y porque pone en tensión nuestra forma de educar y nuestros modos de enseñar y de aprender. Provocado por Kusch, Javier asumió esa estela y se convirtió en un “maestro artesano de encuentros”.

Educarnos encontrándonos y encontrarnos educándonos. Así se podría sintetizar la primera tesis de su pedagogía del encuentro, que enlaza educación y encuentro. Pero *encuentro* no como el llamado ingenuo a un falso equilibrio o armonía, que desconoce las desigualdades y los conflictos. Nada de ingenuidad para pensar la realidad y las aulas. Por el contrario, sensible a los des-encuentros y la des-organización (entre los que identificaba la soledad, el ruido, el miedo...), apostaba a poder trascenderlos desde dentro, desde la propuesta metodológica de la fagocitación (Kusch) y desde los trazos

⁷ Rio, Javier, *Pedagogía del encuentro*, op. cit., pp. 21 ss.

de la analéctica (Dussel, Scannone).⁸ *Encuentro* cuyo núcleo fundante es la difícil tarea del aprender y reaprender cotidianos a *estar-siendo-con-otros en el amor*.

Creo que esta puede ser la consigna de su obra, de su magisterio y de su vida: *estar-siendo-con-otros en el amor*, como aparece en la dedicatoria de su libro. Ya Kusch había polemizado contra el ser-en-el-mundo heideggeriano, y en sus últimos escritos había precisado la tesis como *estar-siendo-así*, para indicar la contingencia. Retomando aquella apuesta de Kusch, Javier redobla el juego, explicita el momento ético que irrumpe con *los otros* y orienta aquel *así* hacia una dirección precisa: *en el amor*, donde se gesta vida.

Pedagogía crítica geoculturalmente situada desde las cartas de Kusch sobre Freire

Javier concibió su pedagogía del encuentro como una pedagogía crítica geoculturalmente situada en el marco de las pedagogías latinoamericanas. Se propuso contribuir a su construcción colectiva “desde las cartas de Kusch sobre Freire”.⁹ Creo que un componente importante del legado que nos deja es su esfuerzo de poner en diálogo a estos dos pensadores, a quienes consideraba dos referencias ineludibles para todos y todas las que, todavía hoy, queremos seguir pensando y pensándonos, educando y educándonos en, sobre, desde y para América Latina.

La tarea presenta una dificultad: una lectura devenida canónica que, a propósito de una referencia de Kusch a Freire, los oponía y enfrentaba tajantemente. En efecto, en *Geocultura del hombre americano* publicado en 1976, Kusch critica a Freire.¹⁰ En el fondo, la

⁸ En el marco de algunas “Reflexiones metodológicas para el encuentro”, apoyado en una indicación de la filósofa Dina Picotti, Javier desliza una posible articulación, sin desconocer las diferencias, entre la fagocitación kuschiana y el método analéctico. Esta posibilidad y novedad debe ser más explorada y analizada para determinar sus límites y alcances. Cf. Rio, Javier, *Pedagogía del encuentro*, op. cit., p. 115.

⁹ Así tituló su contribución en la jornada “Charlas en la chichería”, posteriormente publicada en el libro: Braidó, Valeria Gladys (comp.), *Pensadores del estar. Diálogos pedagógicos entre Rodolfo Kusch y Paulo Freire*, Temperley, La Chichería de América Ediciones, 2022.

¹⁰ Cf. Kusch, Rodolfo, *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1975, pp. 77 ss. También en *Obras completas*, Tomo III, Rosario, Fundación Ross, 2007, pp. 112 ss.

diferencia radica en la dimensión pedagógica del desarrollismo en la que se enmarcan las primeras reflexiones freireanas. Kusch señala que esta concepción piensa la alfabetización como una toma de conciencia, es decir, como el paso de la conciencia ingenua bajo la oscuridad de la opresión hacia la claridad de la conciencia crítica. En lugar de escuchar y de aprehender el *saber* del campesino, esta perspectiva pretende mutar el *ethos* del pueblo, mutar los códigos culturales. La polémica se inscribe, si hubiese que colocarle una etiqueta académica, en la terna *cultura, política y educación*, y alcanza cuestiones como la concepción del sujeto pedagógico, del saber, de la conciencia, la criticidad, etc.

Javier no desconocía las diferencias. Pero apostaba a un nuevo modo de entender la relación Kusch-Freire, Freire-Kusch, haciéndolos encontrar en la “América profunda”, como le gustaba decir a Kusch, más allá de toda superficialidad, para juntos “rehacer el mundo”, consideración que encontramos tanto en aquella obra mayor de la pedagogía que es *Pedagogía del oprimido* como en *Geocultura del hombre americano*.¹¹

Para desencasillar aquella lectura canónica, Javier propone *dos* operaciones, que le sirven para calibrar mejor tanto sus divergencias como sus convergencias. La *primera*, una tarea historiográfica. Repone y ubica el contexto temporal y espacial del debate. Temporalmente: las críticas se remontan a 1970, y esto significa, por un lado, un Freire que recién está publicando a gran escala sus primeras grandes obras, pero no aún *Pedagogía del oprimido*; y por otro, un Kusch ya maduro, con sus grandes intuiciones en marcha. Espacialmente: desde el exilio político-pedagógico en Chile, tras la experiencia alfabetizadora en su Brasil natal el uno; desde sus incansables viajes de la porteña Buenos Aires a la Quebrada de Humahuaca y el Altiplano el otro. Este ejercicio de ubicación posibilita matizar, sin esconder, las diferencias, a partir de des-personificar la disputa, acotarla en un corpus pequeño y contextualizarla en sus posibilidades históricas. La *segunda* operación consiste en una ampliación de fuentes. Esto es, dinamizar la relación combinando el trabajo de archivo y la obra publicada. Puedo testimoniar el entusiasmo y la

¹¹ Cf. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Nueva Tierra, 1970, p. 86; Kusch, Rodolfo, *Geocultura del hombre americano*, op. cit., p. 110 (también en *Obras completas*, Tomo III, op. cit., pp. 163-164).

alegría con la que me contó sobre su hallazgo de algunas cartas de Kusch en las que menciona Freire, y la nueva luz que de ellas se desprendía para aquella relación. Tres “perlitas”, como él las llamaba. Dos de 1970 y una de 1973.

En estas cartas Javier encuentra una forma de balancear mejor la relación Kusch-Freire. Porque allí, además de las críticas kuschianas al pedagogo, aparecen expresiones como: “terminología muy fecunda”; “cerebro filosófico” (y no inquisitorio), “inteligencia profundamente humana”, “ama el motivo de su ciencia” y pretende “salvarlo” y no solo para cumplir; “profundo análisis del problema”, “nuevo vocabulario”, “está empapado de los nuevos criterios”.¹²

Como se ve, en estas citas Kusch reconoce en Freire elementos que están más allá del desarrollismo. Sin embargo el brasileño no logra liberarse de cierta actitud desarrollista. Esto ocurre, según el argentino, por el residuo de apoyar su propuesta en una conciencia crítica, que corre el riesgo de atribuirle criticidad solo a la cultura urbana no-rural, desconociendo la criticidad de la mentalidad campesina.

De aquí que, para Kusch, Freire puede ser punto de partida (“podría servir como punto de arranque”, dice), pero no de llegada (“sigue sin resolver el problema”,¹³ escribe el argentino). Ante esto, ¿qué propone Kusch? El profesor provocador responde en una de las cartas que rescata Javier: invertir los planteos de Freire. Esto supone anteponer, a todo intento de transmisión, la afirmación de la cultura campesina y popular como impermeable a una actitud cultural exógena, y ser auto-crítico de la propia actitud cultural, que incluye cuestionar el mismo mito de la ciencia o del saber occidental como el tope de la evolución humana.¹⁴

Creo que a partir de las resonancias de este diálogo, la propuesta de Javier podría denominarse: una pedagogía del encuentro como “pedagogía crítica geoculturalmente situada”, tal como insinúa en el título de unos de sus trabajos.¹⁵ En la estela de otro gran pensador

¹² Todas estas expresiones, y las que siguen, son referencias de Rodolfo Kusch a Paulo Freire, y son transcriptas en Río, Javier, *Pedagogía del encuentro*, op. cit., pp. 193-217.

¹³ Citado en: *ibíd.*, p. 202.

¹⁴ Cf. *ibíd.*, pp. 206-207.

¹⁵ Cf. Río, Javier, “Perspectivas de una pedagogía geoculturalmente situada”, en Zagari, Ana, *Rodolfo Kusch: esbozos filosóficos situados*, Buenos Aires, Ediciones CICCUS, 2020,

de Nuestra América, Carlos Cullen, propone una pedagogía sapiencial popular que contextualice y corrija una pedagogía liberadora y crítica como la expuesta por Freire. Sostiene Cullen:

Postulamos una corrección popular [o sapiencial, o geocultural] a la educación liberadora y de la pedagogía crítica que pueda reivindicar la función liberadora de la escuela, sin por eso ilusionarse acríticamente con que una ‘concientización’ o una ‘vuelta’ a los contenidos en los programas escolares produzcan sujetos críticos. El problema, para una pedagogía liberadora, crítica y popular radica, pues, en la articulación de los contenidos de la escuela con los contenidos de la memoria popular. Esto implica despojarnos de esa delgada y sutil capa de iluminismo elitista, es decir antipopular, que se adhiere muchas veces a los planteos críticos más lúcidos de los pedagogos latinoamericanos.¹⁶

Estar-siendo-con-otros en el amor

Pedagogía como encuentro es una pedagogía para *estar-siendo-en-el-amor*. Esta tesis también puede leerse en el marco de su intento de poner en diálogo a Kusch-Freire. Si *estar-siendo* alude sin duda a la gran propuesta de Kusch donde se asume la convivencia de opuestos y los reconcilia en el encuentro, su referencia al amor puede recordar el final de *Pedagogía del oprimido*: “Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar”.¹⁷ Al igual que al maestro brasileiro, para Javier el amor no fue un deseo juvenil, sino que lo sostuvo (él al ideal; pero también el ideal a él) a lo largo de toda su vida. El amor no como un sentimiento romántico e individual, sino reafirmado como fuerza indispensable para la restauración de la justicia. Se trata, entonces, de educarnos encontrándonos y encontrarnos educándonos para recrear un mundo en que sea menos difícil amar, es decir, en una sociedad más justa; creación que empieza de abajo (de aquellos a los que más les cuesta amar) y llega a todos y todas.

pp. 173-194.

¹⁶ Cullen, Carlos, *Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, Paidós, 1997, pp. 64-65.

¹⁷ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 243.