



**Título del artículo / Título do artigo:** Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch

**Autor(es):** Mónica Fernández

**Año de publicación / Ano de publicação:** 2017

**DOI:** 10.63314/QPNI8092

### **Citación / Citação**

Fernández, M. (2017). Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 145-164.

<https://doi.org/10.63314/QPNI8092>

---



**ALFE**

**Asociación Latinoamericana  
de Filosofía de la Educación, AC**



## **Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch**

Mónica Fernández  
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina  
mbfernandez@unq.edu.ar

Doctora en Filosofía. Magíster en Derechos Humanos. Licenciada en Educación. Diplomada en Ciencias Sociales. Es Docente-Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales: Integrante del Programa de Investigación "Discursos, prácticas e instituciones educativas". Directora del Proyecto de Investigación "Políticas Públicas de Inclusión Social, formación ético-política de la comunidad UNQ y Educación en Derechos Humanos.

### **Resumen - Resumo - Abstract**

La segunda década del siglo XXI, seducida por un nuevo impulso libertario para Latinoamérica, nos permitió visualizar que aún perduran, por lo menos tres problemas que nos impiden deshacernos del sistema de dominación internacional: el colonialismo, el capitalismo y el patriarcalismo. Tres formas de hegemonía cultural que Boaventura de Sousa Santos llama: fascismos, puesto que en los tres modos de dominación se destacan relaciones de violencia y desinterés por el prójimo. La propuesta del presente trabajo es múltiple. Por un lado, pretendemos aprender más sobre el pensamiento latinoamericano que intenta dialogar sobre

A segunda década do século XXI, seduzida por um novo impulso libertário para a América Latina, nos permitiu visualizar que ainda existem pelo menos três problemas que nos impedem de se livrar do sistema de dominação internacional: colonialismo, capitalismo e patriarcalismo. Três formas de hegemonia cultural que Boaventura de Sousa Santos chama fascismos, uma vez que nos três modos de dominação são enfatizadas as relações de violência e o desinteresse do próximo. A proposta do presente trabalho é múltipla. Em primeiro lugar, pretendemos aprender mais sobre o pensamento latino-americano que tenta falar sobre a América das raí-

The second decade of the twenty-first century, seduced by a new libertarian impulse for Latin America, allowed us to visualize that there are still at least three problems that prevent us from getting rid of the system of international domination: colonialism, capitalism and patriarchalism. Three forms of cultural hegemony that Boaventura de Sousa Santos calls fascism, since in all three cases; relations of violence and lack of interest for others are highlighted. The proposal of the present work is multiple. First, we intend to learn more about Latin American thinking that tries to talk about America from the roots of a denied culture. Second, we are interested in visualizing

América desde las raíces de una cultura negada. Segundo, nos interesa visualizar la metodología de investigación utilizada por Kusch para realizar sus trabajos de campo, porque ella nos muestra que la voz de la otredad es el espíritu que guía la escritura y las conceptualizaciones del filósofo. Tercero, el foco de interés estará puesto en la ecología educativa, planteada esa integración áulica desde la participación activa de los sujetos pedagógicos participantes, y su articulación con posibles estrategias de formación para una ciudadanía desde una perspectiva en derechos humanos. Hacia el final, pretendemos articular estos tres puntos de interés: una epistemología organizada en torno al saber la América del Sur y aplicable al campo de la filosofía de la educación.

zes de uma cultura negada. Em segundo lugar, estamos interessados em visualizar a metodologia de pesquisa usada por Kusch para realizar seu trabalho de campo, porque ela nos mostra que a voz da alteridade é o espírito que orienta a escrita e as conceituações do filósofo. Em terceiro lugar, o foco de interesse será uma ecologia áulica, entendida desde da participação ativa dos sujeitos pedagógicos, e sua articulação com possíveis estratégias de treinamento para uma cidadania, desde uma perspectiva dos direitos humanos. No final, tentamos articular esses três pontos de interesse: uma epistemologia organizada em torno do conhecimento da América do Sul e aplicável ao campo da filosofia da educação.

the research methodology used by Kusch to carry out his fieldwork, because she shows us that the voice of otherness is the spirit that guides the writing and conceptualizations of the philosopher. Third, the focus of interest will be placed on educational ecology, raised this áulical integration, from the active participation of educational subjects, and its articulation with possible strategies of training for a citizenship from a human rights perspective. Toward the end, we try to articulate these three points of interest: an epistemology organized around knowing South America and applicable to the field of the philosophy of education.

Palabras Clave: ciudadanía-educación-diálogo-participación-estar

Palavras-chave: cidadania-educação-diálogo-participação-ser

Keywords: citizenship-education-dialogue-participation-being

Recibido: 09/03/2017

Aceptado: 28/06/2017

### Para citar este artículo:

Fernández, Mónica. (2017). Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch. *Ixltli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 145-164

# Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch

## Epistemologías del sur y fascismo cultural

Hay un triple entramado en nuestras formas de pensar Latinoamérica que nos impide deshacernos de los tradicionales sistemas de dominación: *el colonialismo, el capitalismo y el patriarcalismo*. Tres formas de hegemonía cultural que de Sousa Santos llama: *fascismos* (2016), puesto que en todos ellos se destacan relaciones sociales de violencia y desinterés por el prójimo. Según la mirada de este mismo autor, los medios para salir de estos fascismos, están vinculados con la participación activa de la ciudadanía, tanto en las decisiones sobre las políticas públicas, como en los debates políticos para concretar mejoras comunitarias y territoriales. Se trata de una forma de participación que permita el surgimiento de un tipo de democracia articulada entre representación (lo instituido) y participación activa (lo instituyente), puesto que ambos son un circuito continuo de la *praxis* ciudadana.

Boaventura de Sousa Santos destaca la importancia de sistematizar el conocimiento surgido de las diversas luchas de los movimientos sociales, es decir ese saber más vinculado a la práctica comunitaria y territorial participativa que al mundo teórico. La posibilidad de sistematizar el conocimiento práctico surgido en y desde los movimientos sociales emergentes, es algo así como un medio para luchar contra las epistemologías hegemónicas. Por otro lado, el autor señala que la lucha contra los fascismos, se funda en un ingenio comunitario y territorial, que se caracteriza por los modos de articular dos tipos de actividad democrática: las prácticas políticas representativas, es decir tradicionales, y las prácticas políticas participativas, es decir aquellas formas políticas más vinculadas a los movimientos sociales. A este modo de caracterizar el saber surgido de la práctica política participativa contra los fascismos, de Sousa Santos lo llama: *epistemologías del sur* (2011).

La epistemología del sur caracteriza a aquellas formas de conocimiento que nacen de la lucha cotidiana que emprenden diversos colectivos sociales desde los movimientos sociales emergentes. La epistemología del sur muestra

un conjunto de saberes propios de la *praxis*. *Colonialismo*, *patriarcalismo* y *capitalismo*, resultan tres entramados culturales nacidos del pensamiento de los grupos vencedores. La reproducción cultural de estos últimos, hegemónica desde su origen, impide que se reconozca la legitimidad de aquellos. Surge, así, una relación fantasmal entre teoría y práctica, que invisibiliza el carácter transformador de las luchas sociales más avanzadas.

Una *epistemología del sur* destaca un conjunto de saberes negados y desestimados por la tradición académica occidental, y nos invitan a hacer valer o darle legitimidad a unas prácticas populares que han demostrado firmeza en las luchas sociales por ser reconocidas. La *epistemología del sur* es un modo de nombrar un conjunto de saberes surgidos de la lucha encarada por poblaciones históricamente silenciadas y excluidas, pero que aún así siguen luchando como siempre, contra: el sexismo, el colonialismo, la homofobia, la xenofobia, la marginalidad a la que se somete a personas migrantes, personas con alguna discapacidad o personas desempleadas, la discriminación religiosa, etc. Dicho con palabras del autor:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (2011, p. 35).

Para evitar el avance de los fascismos culturales que afectan nuestro mundo de la vida, resulta primordial que nos pongamos a participar de las deliberaciones que afectan a las políticas públicas. Dicho de otro modo, urge buscar los medios para dar paso a una serie de prácticas políticas participativas. Es como si la ciudadanía y lo popular estuviesen nombrando las mismas cosas. Aquí surgen varios interrogantes vinculados a la política, pero nos interesa colocar uno que parece resumirlos, a saber: popular, pueblo y ciudadanía, ¿nombran una misma cosa democrática que vale para todos los casos? ¿Cuál es la relación entre el concepto de *epistemología del sur*, el *pensar de América* y el problema de la educación? Intentaremos brindar algunas respuestas en lo que sigue.

## La obra silenciada de un gran filósofo: un pensar propio de América del Sur

Casi por casi por casualidad, porque el ejemplar estaba en una mesa de libros usados descubrimos un texto de lectura imprescindible para pensar nuestra América: *Esbozo de una antropología filosófica americana* (Kusch, 1978). Rodolfo Kusch (1922-1979), fue filósofo, investigador, dramaturgo y profesor -niveles educativos secundario y superior-. Trabajó, vivió y murió, en el noroeste argentino. Sus tareas de campo se extendieron hasta el altiplano boliviano. En ambos contextos geográficos, realizó tareas de campo para concretar sus investigaciones antropológicas, en el noroeste argentino y altiplano boliviano, con el fin de estudiar el sentir indígena y popular. Organizó simposios, congresos y reuniones con amigos, también con el objeto de profundizar sus investigaciones antropológicas. Autoexiliado en los contornos de esa geografía olvidada o cegada por las luces de la ciudad, Kusch tomó contacto directo con el sentir indígena y popular de la América del Sur.

Movilizados por una sensación de seducción inquietante sobre una perspectiva política para pensar nuestra América, sobre todo con la idea de encontrar nexos entre ésta y la problemática educativa, buscamos información sobre Kusch. Pudimos ver que este autor es muy citado en regiones andinas de América del Sur, tal vez porque esas regiones están poco contaminadas por el impulso europeizante que ha atravesado a la ciudadanía del sur desde la conquista. Leer a Kusch es una experiencia irreproducible, aún así, intentaremos hacer unos comentarios que no irán más allá del Kusch que logramos interpretar subjetivamente. Dicho de modo distinto, con la lectura de los textos del autor, se puede aprehender un modo, entre tantos otros, para reflexionar sobre el pensamiento y el sentir de la América del Sur indígena y popular.

Podría decirse que la narración de este autor emerge desde dos vectores cognitivos precisos. Primero, en la lectura de los textos de Kusch se descubre, sin realizar un trabajo interpretativo, un profundo conocimiento de la filosofía alemana. Acá se manifiestan los aportes recibidos desde la corriente filosófica que hoy llamamos, en la estela de Ricoeur (2003), *fenomenología-hermenéutica*. En segundo lugar, se percibe en la narrativa de Kusch, un sentir folclórico de América del Sur, y esto lo pone en un lugar metodológico característico. En este sentido, vale mencionar que Kusch relata su propia *praxis*, pero además, con una perspectiva existencial, parece ponernos frente a metodologías de estudio en las que se verifica un conocimiento profundo sobre lo que él mismo denomina, una *antropología filosófica americana*.

La obra de Kusch propone una perspectiva antropológica característica, en la que se puede leer, claramente, la huella de Heidegger. Pero aún así, sus textos nunca reproducen una fundamentación (constructivista, re-constructivista o de-constructivista) sobre el *ser* y el *tiempo*, o sobre cualquier otro factor que incluya vínculos con una problematización *existencial* de la *temporalidad*. La antropología de Kusch, toma una parte del legado fenomenológico, pero va mucho más allá de una transcripción de la hermenéutica heideggeriana. Lo que Kusch pretende (busca, inventa, crea, propone) es un camino para comprender nuestra América del Sur a partir de la formulación de un *pensamiento propio*. En ese andar por los caminos andinos, los resultados de su labor investigativa, aportan conocimientos metodológicos, junto con el descubrimiento de las lógicas de pensamiento que caracterizan a la cultura (y el estilo de comunicación) indígena y popular.

El descubrimiento de la metodología adecuada para conocer el pensamiento indígena y popular de nuestra América, le llevó varios años de estudio teórico y trabajo de campo. De los resultados de esa investigación realizada bajo la impronta de una filosofía antropológica para América, surge un legado epistemológico inestimable, capaz de auxiliar interpretaciones tendientes a comprender contextos educativos (volveremos sobre este punto más adelante). Kusch divide su método en tres áreas o etapas, a saber: *fenoménica*, *teórica* y *genética* (Kusch, 1976). «El área FENOMÉNICA es lo que está a la vista de cualquier investigador. Coincide con la recolección de datos» (1976, p. 138). Se trata de una etapa en la que se muestra lo que hay frente al/a investigador/a. De ahí su denominación de etapa fenoménica. No obstante, dado que se trata de analizar los discursos de las personas que informan o prestan testimonio, esa instancia fenoménica, deja de ser mera ciencia y se transforma en antropología filosófica. Este tránsito metódico es fundamental para analizar problemáticas culturales, puesto que allí se identifica una traslación cognitiva para comprender la otredad como “modo de ser”; dejando de lado la posibilidad de conocer el mundo como forma de conocimiento. Así, el tránsito que va del objeto de investigación al sujeto del relato, hace asomar lo puramente humano. Dicho con palabras del autor:

Para proceder al análisis del discurso se trató de que lo meramente antropológico se disuelva en la antropología filosófica, para llegar a ese punto donde el informante pasa de ser un mero objeto para convertirse en sujeto, y finalmente que ese sujeto se disuelva a su vez en lo puramente humano (1978, p. 23).

Así, el movimiento analítico-interpretativo comienza con las tareas que implican la realización de un trabajo de campo, donde se aplican entrevistas, o simplemente se dialoga. Finalizado el trabajo de recolección de datos, hay que proceder al análisis de la transcripción del relato de la persona que hace de informante. Se trata del segundo momento del método, es decir el área *teórica*. Kusch advierte sobre la importancia de destacar que las tres etapas del método, de alguna manera constituyen una interpretación de tipo hermenéutica. Esto que es casi obvio, se suma a otra característica fundamental: aquella que muestra que el método aplicado por el autor implica un tipo de relación intersubjetiva entre quien investiga y quien informa, en la que se identifica una especie de intercambio cultural entre investigador/a e informante. En función de esa interconexión cultural o interculturalidad, se precisa de una etapa de *puesta entre paréntesis*, de los supuestos culturales o conocimientos previos (supuestos teñidos por las teorías) de quien está investigando. En este modo de tomar distancia cultural (puesta entre paréntesis) se pretende evitar el uso de reduccionismos, o supuestos teóricos de la parte que investiga, tendientes a impedir la invalidación del punto de vista de la parte informante. Kusch lo dice así:

Por ejemplo, la mención que hace la informante de la peonada en el sentido de que son pobres y humildes y que por eso no encuentran solución para su enfermedad, podría ser interpretada desde el punto de vista económico. Sin embargo, si suponemos que detrás de esa mención pudiera haber una especial concepción de lo que es la pobreza para la informante, y el sentido que tiene la cura, el concepto económico se invalida. La pobreza responde ante todo a un criterio no económico, y por su parte el concepto de cura, no hace solo a la salud física del paciente, sino que tiene serias implicaciones como veremos con el concepto de salvación en el sentido religioso (1978, p. 24)

Dicho de otro modo, alejarse del objeto de conocimiento, implica no teñir el discurso dicho por otros/as con nuestros propios prejuicios o supuestos culturales y/o cognitivos. Con lo cual, el paso de la etapa *fenoménica* a la etapa *teórica*, pretende analizar la transcripción del relato, y para eso, necesita extremar las opciones descriptivas con toda la exterioridad que ellas representan. Se trata de la exterioridad del problema, nunca de su profundidad. Dicho con palabras del autor:

El área TEÓRICA corresponde a la EXPLORACIÓN de posibles causas como también de posibles motivaciones no expuestas en el área fenoménica. Aquí se utilizan los medios que son indirectos. La ubicación de esta área es evidentemente transfenoménica. Por su parte la proporción



de causas dan las diversas ciencias. Comprender un saber previo de lo mismo. La Psicología, la Sociología, la Economía, posturas políticas diversas, suelen tener un código de causas que sirven teóricamente para fundamentar el área fenoménica [...] En muchos casos corresponde la elección de cada uno de estos sectores de acuerdo a la ideología en vigencia. Metodológicamente corresponde a una etapa de exploración (1978, p. 139)

Repasemos, analizar la transcripción del relato, extremar los medios para alejarse del objeto de estudio (puesta entre paréntesis), y así, permitir que surja la posibilidad de arribar al fondo *seminal del pensamiento* expuesto en el relato que se está analizando. Hemos llegado al área o etapa *genética* del método. Para ello, hemos extremado las medidas metodológicas tendientes a lograr que el discurso o relato (objeto de análisis) se transforme en sujeto, para fundirse en lo puramente humano, allí donde descubrimos el factor existencial de todo viviente humano. Así, creo que vale la pena la transcripción de la larga cita, Kusch entiende que:

El área GENÉTICA corresponde a una hipótesis que se abre una vez pasado las otras dos áreas. Comprende este punto central que sostiene la vitalidad del grupo. Afirmar este punto, por supuesto, implica una hipótesis sobre una causación última que escapa al pensamiento meramente científico. Comprende más bien un punto para cuya comprensión está mucho más dotada la Filosofía [...] En esta área, metodológicamente se penetra a través del pensamiento, de ahí la importancia del análisis de éste a los efectos de la investigación en general. A su vez el acceso al pensamiento está determinado por el lenguaje, cabe hacer notar la importancia de todo esto a los efectos de una Antropología Aplicada. Finalmente, incluso desde el punto de vista filosófico, esta área entra dentro de una problemática propia de una Antropología Filosófica, ya que predispone, no a la descripción del hombre, sino a la captación que hace de fundamento a lo humano mismo (1978, p. 139).

Esta última etapa del método se cierra el circuito hermenéutico iniciado por la transcripción del relato fenoménico, detenido en el análisis que intenta alejarse del objeto de estudio para permitir la emergencia, ya no de uno sino de dos sujetos (informante e investigador/a) y finalizado en aquella etapa que el autor denomina *genética*, lugar donde se descubre la *seminalidad* del fundamento del pensamiento popular. Surgen varios interrogantes que pueden encerrarse en lo siguiente, ¿Qué elementos distintivos descubre Kusch al oponer un modo de pensamiento popular a otro occidental?

La respuesta es múltiple y compleja, pero aquí pretendemos caracterizar algunos dispositivos diferenciales, que consideramos los más importantes, porque de alguna manera son como el origen del pensar de América del Sur, y esto incluye la posibilidad de pensar la heterogeneidad educativa, esas múltiples subculturas que se encuentran en el ámbito educativo.

En *América profunda* (1962), Kusch ya tiene andado un camino propio de investigación, que se halla motivado por una inquietud antropológica específica. Específica porque no pretende imponer una mirada europea sino que marca un quiebre rotundo entre uno y otro modo de ver el mundo. Se trata del convencimiento ético-político (ideológico, experiencial, de la *praxis*, etc.) de la continuidad del pasado americano en el contexto geopolítico en el que se escribe este texto, que continúa, potenciado por nuevas penetraciones culturales, en nuestro propio tiempo. El texto habla de dos polos de pensamiento. Por un lado, el *ser alguien* (la mentalidad burguesa de la Europa del siglo XVI); por el otro, el estar aquí (la cultura precolombina). Así, «De la conjunción del ser y del estar durante el descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos y que explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados (1962, p. 3).

*América profunda* explica el germen de la negación de lo propiamente americano. Con un amplio conocimiento sobre el pensamiento indígena de la cultura andina y un profundo compromiso popular, Kusch describe con eficacia un mundo silenciado por las luces de la ciudad. Ahí nace, aunque en varios textos anteriores ya estaba gravitando<sup>1</sup>, la oposición entre un pensamiento popular (indígena) y uno tecnológico (que caracteriza a la ciudad). Ese tironeo ideológico que se visualiza en los textos de Kusch (anticolonialista, anticapitalista y antipatriarcalista<sup>2</sup>) se asemeja mucho a ese entramado conceptual

<sup>1</sup> Solo por nombrar un libro y un ensayo citados por Sada (1996): La seducción de la barbarie: análisis herético de un continente mestizo (1953) y Anotaciones para una estética de lo americano (1955).

<sup>2</sup> Respecto del patriarcalismo, hay que tener en cuenta que aunque Kusch no habla de la problemática del género tal como la conocemos actualmente, sus descripciones sobre las interpretaciones religiosas, que descubre en el manuscrito de Pachacuti donde describe el altar de Coricancha (Cuzco, Perú), son una clara denuncia sobre la opresión del triple entramado: colonialismo, capitalismo, patriarcalismo. Hay en esa descripción del gráfico, signos de bisexualidad (que hacen pensar en la complementariedad de hombre y mujer), acompañados por una caracterización de la economía basada en la riqueza de la tierra (circuito económico), y complementado por las señales míticas que indican toda una trama religiosa que muestra los fundamentos de la estructura social (cosmovisiones sobre el sujeto comunitario). El gráfico da cuenta de la ausencia de héroes épicos que vendrían a dar vida a un

que citamos antes: la *Epistemología del sur*.

La influencia recibida de la fenomenología en general y la hermenéutica de Heidegger en particular, se descubre, primordialmente, en la oposición de dos modos de pensar, de un lado, la utilidad de las cosas (¿óntico?); y del otro, el estar siendo del sujeto existente (¿ontológico?). A lo anterior habría que adicionarle esa referencia que Kusch hace al *patio de los objetos*<sup>3</sup>. Esta metáfora habla de una ciudad, con sus luces y toda una batería tecnológica puesta al servicio de una ciudadanía que vive en ese sitio. El *patio de los objetos* separa un vivir de confort (colonizado, capitalista y patriarcal) de otro caracterizado por un *estar siendo*, que no ha sido alcanzado por la tecnología, y que por eso mismo, tampoco ha sido contaminado por esos resortes ético-políticos de las ideologías occidentales. Esto ya muestra modos diferentes de ver y comprender el mundo. Son dos mundos, el del *estar* (que muestra una ontología particularmente americana) y el del *ser* (el patio de los objetos). Sada (Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch, 1996) rastrea el concepto de *estar* en varios libros y obras de teatro escritas por Kusch. Señala que hay casos en los que este concepto se aproxima a la noción heideggeriana de *Dasein*; mientras que en otros, pretende diferenciarlos. En el primer caso, se trata de *América Profunda*; mientras que en el segundo, Sada está refiriéndose a *El pensamiento indígena y popular en América*. Así, la imposibilidad de contar con un modo de filosofar americano, se debe a que:

Nuestra dificultad de erigirnos en sujetos filosofantes se debe a que estamos sometidos a un patio de los objetos que carece de sujeto. El pueblo, en cambio, invierte la fórmula, es un sujeto que niega el patio de los objetos, o mejor se sustrae a éstos. Somos víctimas de la importación de objetos, pero éstos llegan solo hasta la frontera donde comienza el pueblo. (1976, p. 125).

En suma, de alguna manera, la noción de *patio de los objetos*, identifica la principal contradicción entre lo ciudadano y lo popular, entre la Europa civilizada y la América de la barbarie. Entre otras cosas vinculadas con la cosa útil, el *patio de los objetos* equipara la historia narrada por occidente con el *ser* de la técnica. La historia narrada con una perspectiva basada en ese mundo llamado el *patio de los objetos*, trata de explicar ese relato que identifica, lo que podría llamarse, la parte antinatural. Antinatural porque relata la historia

mundo individualizado, tal como ocurre con la historia occidental. Por el contrario, La tierra, la vida y el ser que gravita entre ambos, constituyen un mundo específico, sin necesidad de mitos coloniales, capital opresor o diferenciación entre los géneros.

<sup>3</sup> Metáfora tomada de la obra de Hartmann, tal como lo menciona en reiteradas oportunidades, el propio Kusch.

a partir de una epopeya, donde la humanidad está andamiada por el útil (la tecnología). Así, el problema de la oposición popular-ciudad radica entre otras cosas, en que «los historiadores europeos, solo ven como historia lo ocurrido en un solo vector en los últimos cuatrocientos años europeos o sea, todo aquello que favoreció a la cultura dinámica y urbana» (1962, p. 136). Una es la gran historia, es decir aquella que nos marca como sobrevivientes de una especie: la historia natural. En cambio, la pequeña historia, es aquella que nos pone frente a lo útil, lo antinatural: ese relato de la humanidad civilizada que nace con las teorizaciones sobre la *polis* griega. De un lado, la gran historia natural, si se quiere, esa historia de acontecimientos que muestran a hombres y mujeres subsistiendo, buscando alimento y viviendo en una actitud casi pura: el *estar*; del otro lado, la pequeña historia, la de las élites, la de la ciudad europea que vive en y por la técnica: esa vida que caracteriza al *ser*. De un lado, una ética del acontecimiento, esa forma de actuar que nos exige una respuesta originaria; del otro lado, una ética del deber, es decir del imperativo categórico que se mezcla y se solapa con las normas jurídicas y religiosas.

En síntesis, la oposición entre *ser* y *estar* visualiza esos dos polos que conocemos como cultura europea (colonialista, capitalista, patriarcalista) por un lado; y la América profunda (originaria, comunitaria e igualitaria) por el otro lado. De un lado, el discurso educativo del orden y el control, que triunfó porque se lo postuló como el verdadero. Del otro lado, hay discurso pedagógico que surge del saber de la experiencia que clama por ser reconocido, no como verdadero o indubitable, sino como *acontecimiento*. Ahora bien, ¿cómo aplicar el método antropológico de Kusch en el aula? Intentamos una articulación entre el legado de Kusch y los contextos áulicos.

### ¿Antropología filosófica americana para una ecología educativa?

Habíamos adelantado en el resumen introductorio, que el foco de interés lo pondríamos en lo que podría llamarse una *ecología educativa*. El término *ecología* pretende caracterizar el conjunto de complejidades que se juegan en el seno de los vínculos que se debaten en un contexto situado, sus relaciones, sus entramados, sus vínculos. Aquí se trata de reflexionar sobre lo que acontece en el laberinto de la aventura educativa. No se trata de cualquier contexto educativo, sino de un campo de reconocimiento mutuo, donde las relaciones de poder se consideran parte de ese sistema, y por eso mismo, preferimos un horizonte de enseñanza y aprendizaje que nos permita encaran

estrategias pedagógicas desde la participación dialógica activa. Deseamos encontrar condiciones de posibilidad para articular las tres etapas del método filosófico-antropológico de Kusch, para así colaborar en la construcción de estrategias de formación de una ciudadanía específica, en torno al reconocimiento efectivo de los derechos humanos.

Esa es la ciudadanía participativa y activa que deseamos motorizar desde el aula, en base a la utilización de las tres etapas del método de Kusch. Pero si hasta parece una contradicción, puesto que el autor considera que ciudad y pueblo, se excluyen mutuamente, siendo un extremo representante del *ser* y el otro, caracterizando el *estar*. Pero como en educación (cada contexto áulico) es una especie de cultura popular, puesto que tiene sus signos, su voz y hasta un lenguaje propios; y la institución educativa, desde su prospectiva, es una especie de adaptación de la cultura ciudadana europeizada, parece que encontramos una contradicción similar a la que Kusch visualiza entre la ciudad y lo popular. Esta contradicción es como un camino para referirse a ese recorte de lo negado en el pensamiento americano. Una parte identifica el pensamiento técnico o científico, la positividad; de la otra parte, se residualiza lo negativo. Dicho con palabras de Kusch (2008): «La diferencia entre ambos estriba en que, si en la ciencia paso de la afirmación a la negación, en el vivir vivo desde la negación a la afirmación. Además, la diferencia entre ambos está en que el primero opera en forma impersonal, y que el segundo en cambio es personal» (2008, p. 111).

Hay rostros que visualizamos en nuestro mundo circundante (eso incluye el aula), que nos interpelan permanentemente. La perspectiva de la ciudadanía de condición europea, desde cuyo centro emana la visión de derechos humanos oficial, es un hecho en la vida de la ciudad de nuestra América. Justamente por ello es que resulta relevante apostar a una discusión que identifique otra mirada sobre esos derechos básicos y su reconocimiento efectivo en la práctica áulica cotidiana. Ese estilo ciudadano provocado por un entramado de colonialismo y capitalismo, de los que deriva la visión del mundo patriarcal, nos impide reflexionar sobre una epistemología del sur, para hacerlo, nos falta poder articular esos opuestos entre *ser* y *estar*.

Sada (1996) dice que en las páginas de *El pensamiento indígena y popular* (1970), Kusch pretende analizar la estructura general del pensamiento indígena y popular, pero ahora sin ligarlo a la religión (*América profunda*) o al hombre de ciudad (*De la mala vida porteña*), sino a la estructura misma del pensamiento americano. Esta condición de posibilidad permite identificar la

función política y junto con ella la educativa, del término *estar*. Descubrir una estructura de pensamiento propia, «pretende desmontar un discurso “crispado”, propio del hombre americano occidentalizado» (1996, p. 107). Aunque Sada ubica varias funciones más sobre la condición teórica-interpretativa del *estar*, vale la pena tener presente aquí esa función política del término, fundamentalmente porque nos brinda pautas para pensar nuestra organización escolar, tan contradictoria con la vida humana. Dicho diferente, de un lado esa perspectiva clásica de la ciudadanía, aquella que podríamos poner en el lugar del *ser* (que nos atreveríamos a ubicar en el lugar de la representación gubernamental y/o las asimetrías de la institución educativa); del otro lado, la ciudadanía de los rostros sufrientes y la voz de la América profunda, o la de los rostros interpelantes con los que nos enfrentamos a diario (que nos atreveríamos a poner a la *no persona*), este es el mundo que podríamos pensar desde el término que Kusch pone en el lugar del *estar*. Esos opuestos: ciudad-popular/ ser-estar, ¿estarían identificando esa articulación entre una ciudadanía que participa activamente (lo popular, lo instituyente) y otra que no puede escapar, por su estructura, al modo de gobierno representativo (la ciudadanía clásica/ lo instituido)?

En suma, si bien es cierto que tanto la filosofía antropológica de Kusch como la epistemología del sur, resultan teorías de corte político, ambas parecen estar deseosas de aplicarse al campo educativo. Es que la educación es un campo político *per se*. Hay un vínculo claro entre política y educación. Ambos términos son congéneres, educación y política van de la mano, se solapan, se implican mutuamente. En esa implicación constante, desembocamos en el territorio de la formación ciudadana desde la escolarización. Por ello, a continuación proponemos poner al soslayo una serie de vínculos que desembocan en el problema educativo. Vínculos entre la cultura, la educación, la filosofía, los conceptos, las palabras, los diálogos, la ética y la política (como para cerrar nuevamente el circuito). La idea es poder integrar los conceptos trabajados anteriormente aquí, políticos *per se*, con conceptos más propios de la filosofía educativa.

### **A modo de cierre: los vínculos dialógicos**

Es sabido que el término política era entendido por los griegos clásicos como lo que le compete a la ciudad (*polis*). La *polis* era el contexto dialógico por antonomasia, y esa práctica dialogal era considerada un punto clave para la formación de la ciudadanía: es decir la *paideia* o educación.

Aquí conviene recordar aquellas estrategias de enseñanza dialógicas, aunque es cierto que se trata de diferentes visiones, que se aplicaron en las escuelas de Platón (en la estela de Sócrates) e Isócrates, y la fusión de ambos enfoques, realizada por Aristóteles para las estrategias pedagógicas del Liceo. En los tres casos, la formación política, por tanto la educación para la ciudadanía a través del diálogo, se tenía por elemento cultural fundamental.

La necesidad de fomentar acciones educativas para formar a la ciudadanía no ha cambiado en el siglo XXI. En contextos latinoamericanos en general y en Argentina en particular, la construcción de la ciudadanía es el elemento central de la educación. Ergo, ciudadanía y educación terminan siendo términos congéneres, implicados mutuamente, y entre ambos se advierte, sin mucha búsqueda, un sinónimo de formación política.

Retomando el legado del mundo griego clásico, hay que decir que la formación (educación) dialógica era el recurso por excelencia para efectivizar el ejercicio de la ciudadanía. Por carácter transitivo, la política termina siendo la base de la ciudadanía y ambas fundan el germen de la filosofía occidental. Pero eso no es todo, política y filosofía, nacen como estrategias instructivas, por extensión, también son el origen de la filosofía de la educación<sup>4</sup>.

Pero resulta que en Latinoamérica se ocultó durante siglos nuestra matriz cultural auténtica. De esas históricas luchas sociales por el reconocimiento de la parte cultural negada, que últimamente se fueron sucediendo cada vez con más énfasis, nuestra práctica cultural se fue transformando. Aquí el lazo es la práctica cultural que se guía por cuestiones heredadas (lo instituido) y la política de inclusión de lo diverso (lo negado) que pretende paliar la transformación. El vínculo entre ambos extremos (homogéneo versus heterogéneo) somos todos y cada uno de nosotros. Así, parece que estamos necesitando vigilar nuestra propia práctica áulica y reflexionar como colectivo educativo, docente, estudiantil, familiar, científico, comunitario, ciudadano, etc. Bien, aunque la cosa da para mucho, hasta aquí hay un **primer vínculo**: el diálogo entre política y filosofía. De ese entramado surge un **segundo vínculo**: entre educación y cultura.

<sup>4</sup> Hay que tener presente que heredamos de los griegos una serie de elementos culturales (intelectuales, bélicos, artísticos y prácticos) que posteriormente los romanos acomodaron a su antojo. El efecto del vínculo entre ambos enclaves (griegos y latinos) es nuestra herencia cultural.

La institución educativa actual padece una serie de conflictos propios de una época de transformación cultural. Nuevos sujetos de la educación ingresan al círculo del reparto, se suman a la lucha por el reconocimiento de su parte<sup>5</sup>. La crisis nos invita a resignificar nuestra tarea cotidiana y su inexorable nexo entre teoría y práctica. La historia de la pedagogía nos muestra cómo la educación se fue corriendo del mundo sensible hasta casi borrar cualquier estrato de saber práctico. Y sin embargo, lo cultural se erige en esa arista práctica que es la que hoy nos trastoca; y resulta legítimo que así suceda, porque nos permite vislumbrar claramente el reclamo del reparto. El reclamo de lo negado.

Recuperar el saber práctico (lo negado, el *estar*) es como un por-venir de la institución educativa. Nietzsche (Sobre el prorenir de nuestras escuelas, 2009) lo advierte en su clásico tono irónico de martillazos, contraponiendo el legado de la cultura griega a lo que nos sucede en la experiencia cotidiana de la vida. Lo cierto es que la filosofía en sentido clásico, es decir como un saber que parte de la vida, aun ante los gritos de filósofos como Nietzsche, se fue corriendo de la esfera de la cultura educativa. Este movimiento curricular que lleva siglos de despojo filosófico, parece estar reclamando una re-significación de los métodos y otros saberes prácticos de la antigüedad griega.

Con el propósito de comprender el embrollo que hoy vemos en todos los ámbitos educativos, Bárcena (2005) opone dos visiones significativas: filosofía teórica y filosofía práctica, fundamentalmente para señalar el abandono histórico que ha sufrido la filosofía práctica. Como la educación, la cultura, el arte y la política, resultan actividades prácticas y por tanto experiencias de la sensibilidad, los movimientos pedagógicos actuales buscan recuperar ese saber de la experiencia, que es práctico por excelencia. Dicho en palabras del autor:

Se trata de un discurso que tiene en cuenta la experiencia del individuo (lo oral, lo particular, lo local, lo temporal). Un discurso que trata de explicar y comprender la educación no mediante abstracciones conceptuales, y para las cuales el tiempo de la historia, las circunstancias sociales y los contextos de vida pueden ser desestimados, sino precisamente un

---

<sup>5</sup> Entendemos por reparto, ese sentido que utiliza Rancière ( El desacuerdo. Política y filosofía , 2012) al decir que la política es un concepto que muestra una condición particular de lucha entre ricos y pobres, de incluidos y excluidos, donde existe un reparto específico de bienes materiales y simbólicos a los que una de las partes se le dificulta el acceso.



discurso que parte de lo que le acontece al hombre en su relación con el mundo (2005, p. 67).

Bárcena nos acerca al mundo de las vivencias del que habla Nietzsche (2009), ese campo vital de la existencia humana. Su reflexión nos lleva a las experiencias del mundo de la vida porque es allí donde acontecen los aprendizajes, incluidos los escolares, puesto que son parte de la vida de toda persona.

Así, enfocados siempre en la cuestión del *estar*, visualizamos un **tercer vínculo**: el diálogo entre palabras y conceptos. Freire (La educación como práctica de la libertad, 2004) considera que la cultura es un conjunto de experiencias humanas, y en esa línea, ésta supone un trabajo de creación y recreación permanente que se logra con el aporte de toda la comunidad dialógica comunicándose. Dicho con una frase del autor,

El diálogo es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (2004, p. 104).

De lo dicho con Freire se deduce que la cultura está representada por un contexto en el que sucesivamente se van intercambiando diálogos (área fenoménica). En esos encuentros dialógicos, no hay ningún tipo de jerarquías entre quienes dialogan y comentan sus perspectivas sobre un mismo problema. Sólo cuando en ese contexto dialogal se logra establecer el vínculo comunicante, emerge una relación vincular entre personas, palabras y contenidos. Del resultado del encuentro dialógico se va construyendo, entre quienes participan del mismo, un tipo de lenguaje crítico y esperanzador. Crítico en el sentido de poner en tensión dos miradas sobre un mismo problema. Esperanzador, porque de esa relación tensionante puede surgir una novedad que ilumina, en el sentido encender una llama, de la emergencia de algo nuevo (área genética).

Así, el diálogo es un teatro imaginario en el que se desarrollan una serie de contiendas habladas o comunicantes que se llevan a cabo entre dos partes y que en líneas generales suelen dar algo nuevo como resultado. Hay algo que media entre las partes que entran el diálogo y que no parece ser inocente en este entramado: **el vínculo**. Puede parecer que este mediador es irrelevante, pero resulta que sin él sería imposible el contacto

entre las partes. El vínculo es como un tercer integrante en el diálogo de la relación dialéctica, puesto que sin él no se lleva a cabo el nexo entre las partes. Los vínculos pueden ser afectivos, lingüísticos, pedagógicos, médicos, legales, técnicos, sociales, sintácticos, imaginarios, filiales, lúdicos, de hipertexto, etc.

Vale mencionar que estamos planteando el concepto de diálogo como una plática entre dos o más partes complementarias, no siempre opuestas como ocurre con la dialéctica tradicional, pero sí distintas entre ellas. En ese mismo sentido, la idea de dialéctica que queremos enunciar, la comprendemos como una técnica que se expresa mediante un razonamiento que desemboca en un tipo de demostración reflexiva de algo nuevo que se asoma en función de lo dialogado (área genética).

Aunque es cierto que existen otros tantos vínculos, un nuevo comienzo nos pone frente a un **cuarto vínculo: un diálogo entre diálogos**. Siguiendo a Cerletti (2004) podría decirse que lo nuevo es algo que se instala en una situación repetitiva. Este autor piensa la problemática educativa como una estructura compleja que implica momentos de repetición, donde la situación repetitiva resulta la regla. En esa situación, la novedad queda oculta, porque lo nuevo, lo que trastoca, lo que rompe con la “normalidad”, atenta contra la tranquilidad de la reproducción que siempre es repetición. Pero como lo novedoso, eso inesperado resulta ser el motor del *acontecimiento*, y éste es algo que está por fuera de las leyes reguladoras del escenario repetitivo, en el preciso momento en que ocurre la novedad, nos vemos en la necesidad de inventar una manera de ser y de actuar en esa situación (2004, p. 64).

Ahora bien, el *acontecimiento*, esa experiencia que rompe con lo habitual, una vez detectada, exige ser narrada, porque ella es algo imprevisto que busca una respuesta perdurable. Sin expresión narrada, al quedar la acción inesperada subsumida en la repetición, la novedad del acontecimiento se desvanece. Bárcena y Mèlich consideran que la acción como acontecimiento, es decir como novedad, puede ser captada como objeto de juicio estético (2014, p. 80). En ese sentido y dada su fuerza impulsora de novedad, el acontecimiento narrado, tal como ocurre en el teatro, la poesía, la literatura, es el comienzo de algo que puede ser comunicado.

La acción que por su novedad es *acontecimiento*, es similar al nacimiento de un cachorro humano, porque ambos alimentan el círculo de la vida. Quien nace necesita alimentarse en base a nutrientes materiales y simbólicas

existente. Esa nueva vida se complementa con el alimento novedoso que acarrea cada nuevo comienzo. Si asumimos que la vida es un diálogo entre lo viejo y lo nuevo, el vínculo de ese movimiento, tranquilamente podría llamarse una dialéctica de lo humano. Rechina nuevamente la cuestión del **vínculo**, en este caso entre lo heredado y lo inédito que nutre el nacimiento de un nuevo ser humano, de otro que está ahí y que me interpela.

Pero, ¿qué es eso otro? ¿Por qué tendría que comprenderlo si nada me obliga a actuar de ese modo? Ese otro es como yo mismo. Desea y siente. Lucha y demanda. Se planta frente a mí con su dignidad. Ese otro reclama y espera respuesta sobre algo que aún no tiene. Un otro que pide una parte del todo que le ha sido histórica y socialmente negada. Reclama una parte que considera que le corresponde y que aún no ha recibido. Demanda para que se lo incluya en el reparto de unos bienes materiales y simbólicos que le faltan, ya sea porque el contrato es obsoleto, porque fue excluido pacto originario, porque la distribución de los bienes aún no le ha tocado, o porque su presencia quedó disimulada en la situación repetitiva, o porque no ve más allá del patio de los objetos, o porque históricamente se le ha negado su modo de ver el mundo.

La educación como modo *per se* de preparación para la vida, es una acción espontánea que pide ser relatada: nos constituimos como hombres y mujeres, mediante los relatos de las personas que nos rodean y nos acogen: familia, escuela, club, trabajo. Para que ese relato deje de ser una fabricación repetitiva y permita destacar la novedad identitaria, parece propicio plantearnos un diálogo experiencial y narrado, como un modo de reconocer la novedad que trae cada acontecimiento, como un modo de comprendernos en el *estar*. Esa ruptura en medio de lo repetitivo (el patio de los objetos) tal vez nos brinde la oportunidad de acceder a nosotros mismos al visualizar ese otro rostro que aún espera su parte del reparto.

La situación repetitiva es propia de la matriz occidental: colonialista, capitalista y patriarcalista. La repetición también es propia de la matriz europeizada que permanente busca igualar mediante la instalación de un pensamiento único. La antropología filosófica de Kusch, específicamente su método de investigación, descubre un vínculo entre dos actos casi idénticos: comprender y comprendernos. Vínculo hermenéutico, propiamente existencial, que nos brinda la posibilidad de visualizar las tensiones entre dos términos:

ser (occidentalizado, técnico, racional, único, jerárquico, dependiente, anti-ecológica, personalizada, etc.; y *estar* (originario, experiencial, sentiente, diferencial, horizontal, autónomo, ecológica, participativa, etc.).

## Bibliografía

Bárcena Orbe, F. (2000). "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender". *Enrahonar Quaderns de Filosofia* N° 31. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación , pp 9-33.

Bárcena Orbe, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. y. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cerletti, A. (2004). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: del estante.

de Sousa Santos, B. (2011). Epistemología del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana* , 17-39.

de Sousa Santos, B. (15 de Abril de 2016). Por un nuevo ciclo constituyente: luchas sociales en términos de fascismo financiero. Morón, Buenos Aires, Argentina.

Fernandez, Mónica. (2015). Libertad, igualdad y educación en derechos humanos: un ensayo sobre pedagogía y geocultura en América del Sur. En B. y. Fernandez, *Democracia, neoliberalismo y pensamiento político alternativo. Acatas del V Coloquio Internacional de Filosofía Política*. (págs. 260-265). Lanús: Editorial de la Universidad Nacional de Lanús.

Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tusquets.

Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kusch, R. (1962). *América profunda*. Buenos Aires: Hachette.

Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*. Buenos Aires: Castañeda.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro. Colección: Estudios Latinoamericanos.

Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las cuarenta.

Nietzsche, F. (2009). *Sobre el prorenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Fábula Tusquest.

Ranciere, J. (2012). *El descuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: FCE.

Sada, G. (1996). *Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.