



ENTRE FREIRE Y KUSCH: PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN LATINOAMERICANISTA

DAIANA C. BOBBONI

Estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.
Instituto de Formación Docente N°29 Graciela Gil. Buenos Aires.
Ayudante del Programa Filosofías del Sur de la Universidad Nacional del Oeste.
dcbobboni@gmail.com

MELINA B. CAPUTO

Estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.
Instituto de Formación Docente N°29 Graciela Gil. Buenos Aires.
bel.caputo.91@gmail.com

SANTIAGO M. HIDALGO MARTÍNEZ

Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de Luján (UNLu).
Ayudante del Programa Filosofías del Sur de la Universidad Nacional del Oeste.
santiagohidalgo123@hotmail.com*

RESUMEN

Al introducirnos en los principales trabajos y experiencias educativas en Latinoamérica, no podemos evitar centrar la atención en Paulo Freire, quien es el principal referente en este campo. Con el propósito de aportar no solo al debate, sino también, a la construcción de una educación latinoamericanista, consideramos pertinente adentrarnos en el pensamiento del filósofo argentino Rodolfo Kusch para problematizar la pedagogía del educador brasileño. En este sentido, en el siguiente trabajo nos preguntaremos, primero, por el carácter transformador inherente en la pedagogía freireana, para luego preguntarnos sobre el concepto de educación popular. Por último, abordaremos qué entienden estos autores por cultura y reflexionaremos en torno a la cuestión del diálogo, entendido como herramienta para la construcción de una conciencia colectiva, pero sin olvidar el carácter problemático que trae aparejado en contextos de interculturalidad.

Palabras clave: Cultura, Diálogo, Educación, Latinoamérica.

Fecha de Recepción: 04 de abril de 2017 - Fecha de Aceptación: 24 de mayo de 2017

*Octubre de 2015

***BETWEEN FREIRE AND KUSCH: FOR THE CONSTRUCTION OF A
LATIN AMERICANIST EDUCATION***

ABSTRACT

As we enter at the main works and educational experiences in Latin America, we can't avoid focusing on Paulo Freire, who is the main reference in this field. Also, in order to contribute, not only to the debate, but also to the construction of a Latin American education, we consider pertinent entering into the thoughts of the Argentine philosopher Rodolfo Kusch to problematize the pedagogy of the Brazilian educator. In this sense, in the following work we will first ask ourselves about the inherent transforming nature of Freire's pedagogy, and then, about the concept of popular education. Finally, we will discuss what these authors understand by culture and think over on the issue of dialogue, understanding it as a tool for building a collective conscience, but not forgetting the problematic nature that it brings in contexts of interculturality.

Key words: Culture, Dialogue, Education, Latin America



EDUCACIÓN: CAMBIAR A LAS PERSONAS QUE VAN A CAMBIAR EL MUNDO

Es Paulo Freire el gran educador de nuestra América Latina contemporánea. O por lo menos es, sin duda, el principal referente para quienes pretenden combatir por medio de la educación las injusticias habidas en este mundo, productos de un sistema capitalista que engloba pero a la vez excluye a los sujetos constituyéndolos en "oprimidos". Inmersos en una suerte de fatalidad, los educadores vemos un mundo injusto y, por ello, es nuestra responsabilidad luchar por la transformación de la realidad. ¿Se puede, acaso, negar la explotación del capital u ocultar la pobreza de los campesinos? ¿Es posible desentenderse de la exclusión sufrida por los habitantes de las villas miserias y de las escuelas en los márgenes? ¿O de la situación en las cárceles? A la hegemonía se la combate construyendo contrahegemonía. Y es Freire quien denuncia con una enorme claridad la dominación y la exclusión que produce la educación tradicional o "bancaria". Es él quien, poniéndose del lado de los oprimidos, propone una "educación popular" liberadora y revolucionaria. De ahí el carácter ético-político de la educación y su sentido contrahegemónico.

Nosotros somos educadores. En nuestra constante y siempre inacabada formación académica hemos incorporado herramientas y teorías para afrontar el desafío educativo. A lo largo de tal recorrido académico, comprendimos que es ingenuo negar la hegemonía capitalista y los elementos de reproducción. A su vez, comprendimos que afirmar la reproducción del capitalismo como un proceso lineal y mecánico, es decir, representarnos como sujetos receptores-pasivos, negando de esta forma el "núcleo del buen sentido" y la resistencia en los sujetos, es también ingenuo e irresponsable. Por ello, entendimos fundamental el carácter problematizador con el cual debe ser encarado el acto de educar. Y como somos conscientes de los innumerables problemas de la educación, es que nos pensamos como trabajadores comprometidos con nuestra tarea de ser intelectuales transformativos (GIROUX; 1990).

Y he aquí el fundamento de nuestro quehacer: cambiar a los hombres que van a cambiar al mundo. Porque el principal objetivo de la educación es *cambiar la ingenuidad en crítica*:

Pensábamos en (...) una alfabetización que (...) no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto (...). Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación. (FREIRE; 1973:100)

Sea por medio de la alfabetización o de la educación en general, interpretamos que el gran educador no buscaba una alfabetización en donde el hombre sea un espectador del proceso, es decir, en donde el hombre sea un objeto a ser moldeado, pasivo y, por ende, sin capacidad de producir o crear algo, o de decidir u optar. Es así que Freire ha luchado por la formación de sujetos activos, conscientes de su capacidad creadora y transformadora de la realidad. Porque así es como se llega a la conciencia crítica. Pero, ¿no significaría esto, también, determinar que el “analfabeto” es un objeto o, por lo menos, un sujeto “ingenuo”?

Es innegable la incomodidad que nos invade ante la sofocante tarea de cambiar las conciencias ingenuas a conciencias críticas. Ante todo, ¿implica asumirnos a nosotros como educadores críticos? ¿qué es aquello que nos da tal cualidad? ¿estamos seguros de ser sujetos críticos? Si Freire sostiene que no se debe abandonar la convicción de que solo en las bases populares, y con ellas, se puede realizar algo serio y auténtico (FREIRE; 1973), nuestro deber como educadores ¿es transformar tales bases, porque son ingenuas y porque deben ser críticas? ¿Quiénes somos los educadores para calificar como ingenuas a las bases populares?

En torno a tal cuestión, Kusch nos señala en *Geocultura del hombre americano* que “Paulo Freire pretende promover el desarrollo mediante la educación. Esto de por sí ya es falible.” (KUSCH; 2000:113). Luego, afirmará que Freire “En última instancia termina por proponer



también, aunque con una gran habilidad, una mutación del ethos popular” (KUSCH; 2000:113). El pedagogo brasileño, continuando con la lectura de Kusch, concibe la existencia de dos tipos de posturas frente al mundo: por un lado, explica que “(...) la posición normal del hombre en el mundo, como un ser de la acción y la reflexión, es la de admirador del mundo” (KUSCH; 2000:114); mientras que, por otro lado, están los campesinos que “(...) se encuentran... de tal modo cerca del mundo natural, se sienten más como “partes” de él que como sus transformadores.” (KUSCH; 2000:114-115). A través de este sistema binario de clasificación da cuenta por lo tanto de dos tipos de conciencias: la conciencia crítica y la conciencia mágica. Mientras que esta última “no se considera ‘superior a los hechos’, dominándolos desde afuera, ni ‘se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada’” (FREIRE; 1973: 102), la conciencia crítica sí lo hace. Por ello, colaborar con el pueblo es hacer que adquiera una conciencia crítica por medio de la educación. O disponer los medios para que esto suceda. Es que la conciencia crítica ayuda a la democratización y, por lo tanto, a la liberación de la opresión. Sin embargo, partir de la idea de transformar al otro –es decir, al sujeto cuya conciencia es mágica para que desarrolle una conciencia crítica o científica–, ¿no es pretender mutarlo desde una cosmovisión que le es propia hacia una que le es ajena? ¿Cómo es posible, entonces, realizar algo serio y auténtico?

Por otro lado, poseer una conciencia crítica es, para Freire, incorporar la “idea de causalidad”, es decir, adoptar un pensamiento científico el cual permite visualizar la situación problemática de su realidad y así poder transformarla. Es esta idea sustancial para Freire ya que es el fundamento de su filosofía de la praxis. Pero, ¿qué es lo que implica realmente esta idea de transformación? En este sentido, Kusch ha afirmado:

(...) uno de los argumentos centrales de Freire y también de los desarrollistas a ultranza, es el de la oposición entre hombre y naturaleza y la predicación consiguiente de que la misión del hombre, el punto en el cual éste asume toda su libertad y toda su realización, estriba en el hecho de que su destino es transformarla (...). También, los desarrollistas

parten del concepto de un deber-ser dinámico del hombre, basándose en que éste es un ente necesitado. Llegan incluso a afirmar, no sin maestría, que el único medio para lograr su ser es mediante la técnica. (KUSCH; 2000: 119-120)

La idea de transformación de la naturaleza implica una idea de oposición entre "sujeto" y "objeto". Es a partir del alejarme de la naturaleza, del constituirla en "ente" y determinarla como objeto que puedo transformarla. El mundo para el hombre es un objeto, o es el patio de los objetos (KUSCH; 2000). Es igual a la ciencia positivista operando sobre la realidad. Es la afirmación del pensamiento occidental. Y el mismo Freire lo sostuvo:

Partíamos de que la posición normal del hombre, afirmada en el primer capítulo de este trabajo, era no solo estar en el mundo sino con él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones con la realidad y en la realidad traba el hombre una relación específica –de sujeto a objeto– de la cual el conocimiento expresado resulta por el lenguaje. (FREIRE; 1973: 100-101)

Aquí es donde Kusch nos recuerda que el problema del conocimiento científico es "desagradable". Tal desagrado se produce por el límite que existe en el conocimiento de la realidad, y "el motivo está en la antinomia entre sujeto y objeto" (KUSCH; 2000: 38). Cuando estamos determinando a la naturaleza como ente la constituimos como un objeto fijo. De esta manera negamos el carácter contingente e indefinido de ella y, al fijarla, le negamos también su carácter dinámico. Lo hacemos porque es incognoscible, porque nos desestabiliza y eso nos causa temor "(...) porque allí nos damos cuenta de que estamos muy solos frente a la realidad. Realmente, quizá, diría desamparados, o mejor, sentados. Por eso hemos puesto encima de esa realidad una cortina de humo (...) " (KUSCH; 2000: 38). Por otro lado, si la naturaleza



es contingente y dinámica, es decir, es pura transformación, ¿qué es lo que podemos transformar nosotros, los humanos?

A diferencia del pensar occidental, el llamado "pensar mágico" concibe su relación con la naturaleza a partir de un "estar" en ella. Es en ese "no considerarse superior a los hechos" que el pensar mágico acepta la indeterminación y la contingencia de la naturaleza en tanto es puro acontecer. Sin embargo, Freire no le ha dado importancia a esta forma de concebir el mundo, peor aún, ha pretendido cambiarla:

(...) la acción cultural, tal como la entendemos, no puede sobreimponerse a la concepción del mundo que poseen los campesinos; no los puede invadir y exigirles que se adapten a ella. Por el contrario, al establecer esta visión como punto de partida, y contemplarla como una clase de problema que hay que resolver, el educador lleva a cabo con los campesinos la evaluación crítica de su concepción del mundo, llegando así a un compromiso cada vez más claro con el mundo real en transformación. (FREIRE; 1990: 57)

Podemos entender que Freire fue un sujeto cuyo domicilio existencial es occidental y que, por lo tanto, ha respondido y actuado según su manera de ver e interpretar las cosas. Pero pensar en mutar el pensamiento popular por ser "ingenuo" o "mítico" es pecar de etnocentrismo. Porque, cuando hablamos de dos tipos de conciencias hablamos, además, de dos modos de comprender el mundo, de dos universos simbólicos y de dos domicilios existenciales distintos. Y la situación se agrava si entendemos que hay múltiples modos de comprender el mundo. Pero la educación solo reconoce una, transformando al sujeto A en sujeto B. Sin embargo, es el mismo Freire quien se topó con la problemática de transformar las conciencias cuando expresa que le sorprende la "cierta inapetencia (educativa) de los rurales ligada a la intransitividad de su conciencia" (FREIRE; 1973: 97). Y si la educación no toma en cuenta el código cultural de los educandos o, peor aún, lo toma en cuenta pero con las pretensiones últimas de hacer mutar tal código, ¿será entonces que no son los pueblos los ingenuos y sí lo es quien intenta transformarlos?, ¿será que quienes

deben liberarse primero son quienes educan para la liberación de los pueblos? O, peor aún, ¿será que el fin de la educación, para Freire, es la aculturación de los educandos? Quizás haya que emprender un camino diferente, en donde la educación no deba ser “para”, sino que “a partir” del pueblo y de su propio suelo.

PARTIR DEL PENSAMIENTO POPULAR

En la entrevista brindada a la educadora e investigadora ecuatoriana Rosa María Torres, en el año 1988, el pedagogo brasileiro defendía una “Educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica” (FREIRE; 1973: 102) y así “(...) ir avanzando y transformando en rigurosidad científica lo que era, en el punto de partida, sentido común (...)” (TORRES; 1988: 65).

Anteriormente habíamos caracterizado en Freire su modo de dividir binariamente las conciencias entre “mágicas” y “críticas”. Para Kusch, el catalogar el pensamiento popular como una “conciencia ingenua” significa relacionarlo peyorativamente con el concepto opinión en tanto se la considera como un juicio indefinido, endeble, carente de apoyo en la realidad, desprovisto de seguridad y rigurosidad científica. El juicio de la ciencia se basa en una parte del pensamiento, en la medida que delimita objetos, es decir, abarca una parte de la verdad, mientras que la opinión atañe a la multiplicidad de voces, de preceptos, es decir el conjunto de toda la verdad. De esta manera, tendríamos un vector intelectual que nos invita a decidir sobre cosas prácticas y que evalúa cuantitativamente el carácter conceptual y técnico de las cosas; mientras que la conciencia mágica podría traducirse como un vector emocional, que produce significación y niega a los objetos para transformarlos en símbolos, ubicándolos bajo el orden de “lo sagrado”. La realidad, que adquiere entonces un carácter simbólico marcado por la emocionalidad, valorará cualitativamente las cosas del mundo, legitimándolas o no como substanciales para mi existir.

Al contrario de la cosmovisión occidental, la emocionalidad no es irracional:



(...) sino que cuenta con una racionalidad invertida y simétrica y cumple la función de proponer una lógica que parta de lo negativo, o mejor, de lo que es antagónico respecto a la propuesta intelectual y que, por lo tanto, tiene una función compensativa y por eso fundamental, ya que hace a la existencia misma. La emocionalidad en los dos casos compensa la intelectualidad a la cual se lo quiere someter desde el punto de vista occidental. (KUSCH; 2007: 645)

La diferencia reposa entre el conocer y pensar; se conoce para abrirse al mundo, a sus objetos concisos, pero ello no tiene sentido si no tengo una postura emocional previa que permita que ese dato que conozco, forme parte de mi horizonte existencial. Se conoce para vivir, para actuar, para tomar posiciones. Es, por este motivo, que el indígena rechaza la novedad ya que no se inscribe dentro de lo que su cultura entiende como "sagrado", es decir, aquello legitimado como parte de su existir. Es estar en la actitud emotiva lo que me permitirá ser, racionalizar esa experiencia. Dice Kusch:

El punto de arranque para esto es el puro existir, o como podríamos llamarlo en América, el puro estar, como un estar aquí y ahora, asediado por la negación, o sea por las circunstancias. (...) En suma, existo, luego pienso y no al revés. Porque lo que pienso está comprendido y motivado por esa posibilidad. No pienso por pensar sino que pienso como proyecto. (KUSCH; 2007: 612)

El pensamiento culto niega la emocionalidad y toma las abstracciones lógicas como concretas; se desarrolla la ciencia sobre una "cadena de afirmaciones" que llevan a establecer y delimitar los objetos científicos.

Sin embargo en América se manifiesta un pensamiento que sustenta su existencia sobre otra clase de elementos: la negación, la emocionalidad y el estar. Esto queda claro cuando Kusch relata el ritual de sacralización de los camiones en Eucaliptus (KUSCH; 2007). Lo ubica dentro del plano in-útil porque trasciende la utilidad. Detrás de un útil

hay un in-útil que da validez existencial:

(...) el pueblo no vive su cultura como un simple entretenimiento, sino como una forma de concretar en una fecha determinada, o en un ritual cualquiera, el sentido en el que intuitivamente descansa su vida. (KUSCH; 1978: 19)

La oposición en dos, característica de la filosofía (Heidegger: mundo moderno vs Edad Media; Marx: praxis vs contemplación...) no es una condición de todo el pensamiento sino que forma parte de la estructura filosófica occidental. Contrariamente en América, se piensa a partir de estas verdades in-útiles como fundantes realmente de la existencia, en el "estar aquí y ahora". Y la historia americana misma refiere a afirmaciones realizadas por otros, sobre objetos que no nos pertenecen e introducidas en nuestra realidad: "lo argentino" es caracterizado, como explica Kusch, con la historia y sus heroicos próceres, con su vocación para la democracia, con su acepción de progreso, pero visto desde la posibilidad de ser, es decir, desde la contingencia dada por la circunstancialidad, ello debe ser negado y a partir de esa negación preguntarnos si es efectivamente así, como se ha representado, o no pasa de ser un gran mito.

Se podría decir, por lo tanto, que todo lo afirmado por la ciencia académica occidental no tendrá en cuenta lo que realmente sucede: el negro, el indio de la puna, el "Cabecita negra" no están contemplados dentro de dicha afirmación. Todo esto se residualiza para lograr la afirmación abstracta. Por lo tanto, aquí volvemos a la pregunta de si la educación intentaría transformar a ese educando en algo que realmente no es, ya que no logra comprenderlo. De ahí la determinación, quizás reduccionista, de la forma "conciencia ingenua" que delimitaría al educando como "sub-desarrollado".

En esta instancia se presenta lo que Kusch designa como un "abandono existencial" debido a que existe una contradicción entre mi existir, mi estar y la posibilidad de ser en tanto propuesta: no coincide mi vida con el "papel" que se me impone. Al respecto, expone Kusch:

Es que el es de la ciencia es otro es, de otro modo de ser,



un ser útil, que siempre sobrevive pero lejos de la vida. En esto radica el problema de la colonización. Ésta consiste en transferir el es del modelo científico al propio ser, el de la posibilidad de uno, y se es al modo de la ciencia pero no como se debería ser. (KUSCH; 2007: 667)

Ahí nace lo que Kusch califica como "resentimiento", un sentir antipático y conflictuado que se produce en los americanos para con el rol que se les está queriendo imponer: Freire postula a la ciencia como favorecedora de la "toma de conciencia" de lo que no era consciente, *negando que exista otra cosa que no sea eso que se afirma*. En este caso, el resentimiento resultaría beneficioso, en la medida en que se niega la afirmación de otro para afirmar lo propio que hace al existir. Kusch pone como ejemplo la afirmación "Es imposible que pierda mi trabajo si hago lo que me dicen", con el objeto de mostrar cómo una afirmación se traduce en verdad para la visión occidental pero, antagónicamente, se opone a lo que ocurre en tanto niega lo fortuito. Y se niegan las posibilidades por un motivo: el miedo a lo inesperado, a lo que no fue previamente delimitado. El pensamiento popular acepta el miedo, el occidental lo niega. Por ello se aplica el método. Para Freire, la utilización de ese método radicará en reformular y ampliar las técnicas, pero que en sus bases son preexistentes, ya delimitadas y normalizadas arbitrariamente por la ciencia.

¿No se estaría reproduciendo esta contradicción si entendemos que la educación debe estar fundamentada desde una mirada científica? Si es así, ¿no intentaría Freire, por medio de la educación, incluir al campesino, al indígena, a la sociedad occidental, pero como proletarios, como integrantes del "lumpen" de la ciudad? Los desarrollistas intentaron llegar al indígena para ayudarlo pero esto involucraba la imposición de una necesidad de consumo típica de su cosmovisión occidental en donde el ser se constituye mediante el objeto, en este caso, la mercancía. Esto, por consiguiente, nos lleva a plantearnos si no implicaría la modificación de su cultura.

Sin embargo, ¿estamos realmente convencidos de que debemos modificar la cultura en pos del desarrollo, el progreso y ese afán de ser alguien? ¿o nos correspondería enseñar partiendo de lo que es propio

de nuestro vivir americano para encontrar, primero, las razones de nuestro estar-siendo en este suelo? Para Kusch:

Se trata de asumir entonces nuestra negación americana, esa que palpita en nuestras revoluciones, en nuestra incapacidad de hacer la gran industria, en nuestros fracasos para ser totalmente occidentales, en la miseria de los ranchos indígenas, en las caras hambrientas de los que no quieren entrar en el juego y siguen llamándose indios, hasta el color pardo de la piel que simboliza la negación implícita frente a occidente, la de ser radicalmente americano. (KUSCH; 2007: 662)

UN DIÁLOGO ES ANTE TODO UN PROBLEMA DE INTERCULTURALIDAD

En la práctica educativa posiblemente exista una palabra que resuena asiduamente, y es sobre la que vamos a detenernos a reflexionar ahora: Cultura. ¿De qué hablamos cuando decimos "cultura"? ¿decimos "saber", "ilustración", "conocimientos", "tradición", "progreso y desarrollo"? O tal vez como dice Rodolfo Kusch, detrás de ese vocablo se esconde la otra palabra, la "gran palabra", trascendental e ilógica, "la que completa al sujeto viviente y encierra el porqué indefinido del vivir mismo [y que ineludiblemente] se desarrolla en un silencio lleno de sentido, un silencio pleno que pesa" (KUSCH; 1973: 8). Cultura es para Freire "(...) el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer, (...) el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador" (FREIRE; 1973: 105). Asimismo, Kusch afirma que "Todo es cultura en el sentido de que el individuo no termina con su piel, sino que se prolonga en sus costumbres, en sus instituciones, en sus utensilios" (KUSCH; 2000: 170). Cultura como creación y recreación, invención y reinención, y donde es el hombre el hacedor de ese mundo cultural.

Además, Freire ha expresado a lo largo de sus escritos que es la democratización de la cultura el pilar fundamental de la Educación que propone, y que el método para lograr esto es el diálogo. Un diálogo



activo, horizontal, que nazca de una matriz crítica y genere crítica. Y afirma dicha idea en *La Educación como práctica de la libertad* al decir que "solo 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" (FREIRE; 1973: 104). Pero, ¿es esto realmente suficiente para que se efectúe la comunicación? ¿qué pasa cuando los interlocutores tienen una diferencia cultural, no en el grado de culturización, sino en referencia al "código cultural" que se ha encarnado en ellos? Aquí es donde se nos presenta Kusch afirmando que todo diálogo es un problema de interculturalidad, ya que lo que se dice de un lado y de otro, se verá inevitablemente enredado con residuos culturales:

Cultura no es sólo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además es el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia. Cultura implica una defensa existencial frente a lo nuevo, ya que si uno careciera de ella no tendría elementos para hacer frente a una novedad incomprensible (KUSCH, 1978: 13).

En otros términos, al mundo se lo puebla de signos y símbolos para lograr un domicilio existencial a los efectos de no estar demasiado desvalido en él, y esto nos sirve de apoyo a la hora de enfrentar un interlocutor. Estas referencias simbólicas pueden ser tanto elementos tradicionales como no serlo, o hasta incluso ser halladas en el momento que al acontecer el diálogo adquieren el valor de "pautas culturales".

Además, a lo largo de sus escritos, el filósofo argentino introduce el término de "Geocultura", que posiblemente nos lleve a plantearnos varios interrogantes. Rodolfo Kusch habla de un pensamiento que sufre la gravedad del suelo.

...la ecología de un ámbito, así como el hábitat, son recubiertos siempre por el pensamiento del grupo, y éste se encarga de vestir con un paisaje cultural al hábitat en cuestión (KUSCH; 1978: 14).

Agrega Kusch que “Cultura supone entonces un suelo en el que obligadamente se habita, y habitar significa que no se puede ser indiferente ante lo que aquí ocurre” (KUSCH; 2000: 171). El sujeto, al otorgarle sentido a lo que lo rodea, crea un horizonte simbólico que funciona en el aquí y ahora, y que al mismo tiempo provee un proyecto hacia el futuro, integrando un cosmos o mundo habitable. Esto constituye la cultura porque es cultivado por el sujeto, quien se aferra a estos símbolos para lograr la suficiente habitabilidad o domicilio existencial, pero al mismo tiempo y de forma inevitable, impregna con sus símbolos su hábitat. Esto da como resultado, una “unidad geocultural”, “(...) un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural (...)” (KUSCH; 1978: 14), una totalidad cerrada, que tiende a ofrecer resistencia a las interferencias del mundo exterior. Este cierre cultural es difícil de penetrar a no ser que la misma “unidad geocultural” proporcione los medios para hacerlo. Lo cual hace de por sí falible la efectuación de la comunicación o el diálogo propuesto por Freire, solo basado en “amor, esperanza y fe” (FREIRE; 1973) entre los interlocutores. Tal vez, para que se genere realmente la comunicación, y se dé la posibilidad de diálogo en toda su profundidad, habrá que partir de reconocer al otro como alteridad, desde la plena autenticidad de los dialogantes. Comprendiendo, de esta manera, que una cosmovisión o código cultural no puede mutarse como resultado de un manipuleo externo, de un proceso mecánico, principalmente porque el concepto de cultura comprende una totalidad, como entidad vital, pero así también “se pertenece a una cultura y se recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que se está con una parte de su ser prendido al suelo” (KUSCH; 2000: 110), y sobre ella se consume “(...) el sentido sobre el que intuitivamente descansan nuestras vidas” (KUSCH; 1978: 19). En este sentido, el término “Geocultura” nos lleva a hacernos las mismas preguntas que se hace Kusch: ¿existe la posibilidad de un saber absoluto al modo como lo propone el pensamiento occidental? (KUSCH; 1978) ¿o acaso todo pensamiento sufre la gravedad del suelo?; y con respecto a la educación, “¿se aprende para saber mucho, o se aprende para poder inscribir la propia vida en el paisaje?” (KUSCH; 1994: 46).

Esto, por consiguiente nos lleva a repensar la propuesta de Freire



de democratizar la cultura. ¿Acaso no recae en la objetivación de la cultura, tomándola como objeto distanciado del hombre, y negándola como extensión vital del sujeto? El sentido occidental de objetivar la cultura, eventualmente, ¿no hace que se pierda el sentido real de ella y su aglutinación de significantes? ¿No será que dicha objetivación, tal vez, sea para que pueda manipularse la cultura de otro? ¿Cabe pensar en esto la intención de hacer ingresar culturas diversas a una dinámica occidental?

Pensar en el otro como sujeto nos introduce en un problema intercultural: el vacío que se produce ante el encuentro de dos culturas cuyas diferencias son irresolubles, porque son distintos códigos culturales y porque cada cultura está determinada por el paisaje en el cual se habita. Que este vacío o "tierra de nadie" sea entendido como un problema, es producto de un pensar occidental, el cual se rige bajo una lógica dicotómica de afirmación/negación y de tercero excluido (o se es A o se es B). Y cuando tal vacío se produce en los espacios educativos, se lo resuelve al modo occidental: el otro es un objeto que debe ajustarse a lo que la escuela determina, se iguala lo desigual, o se lo elimina y excluye. Esta ecuación, regida bajo la consigna sarmientina de "civilización o barbarie", constituye una práctica pedagógica que violenta al otro en tanto otro, reduciéndolo a la mismidad y, por lo tanto, violentando al suelo donde se habita.

Si concebimos la educación como conducción de un individuo de acuerdo a las pautas de una cultura, a lo mejor, debemos buscar las respuestas a todos estos interrogantes pensándolas desde América, asumiendo la autenticidad de ser nosotros mismos desde el estar aquí en el suelo que habitamos. Tal vez quepa la posibilidad de que en el fondo de América nos encontremos con lo puramente humano en su máxima expresión. Por lo tanto, quizás debemos continuar construyendo la "metáfora-escuela" (BRANDANI; 1999) a partir de un nosotros consciente de la gravedad del suelo y aprender a estar-siendo encontrándonos interpelados por ese otro en tanto otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDANI, A. (1999) *Educación, suelo y filosofía. Un camino de aproximación, un abordaje cultural de la educación*. En CULLEN, C. (comp.) *Filosofía, Cultura y Racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación* (pp. 73-93). Buenos Aires: Colección Itinerario, Editorial La Crujía- Stella.

FREIRE, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Editorial Paidós.

KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Editorial Castañeda.

KUSCH, R. (1994). *Indios, porteños y dioses*. Buenos Aires: Editorial Biblós.

KUSCH, R. (2000). *Geocultura del hombre americano*. En *Obras Completas*, Tomo 3. Rosario: Editorial Fundación Ross.

KUSCH, R. (2007). *La negación en el pensamiento popular*. En *Obras Completas*, Tomo 2. Rosario: Editorial Fundación Ross.

TORRES, R. M. (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL).