

**Saber estar o de la dimensión simbólica de la educación. Notas a partir del pensamiento de Rodolfo Kusch**

*Pablo Cifelli*<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente trabajo desarrolla los presupuestos antropológicos del concepto de cultura desde la obra del filósofo argentino Rodolfo Kusch para fundamentar un sentido de la acción educativa entendida en clave de praxis cultural. La educación desde esta perspectiva se propone como una mediación cultural privilegiada en la producción de subjetividad social crítica.

**Palabras claves:** Crisis moderna. Cultura latinoamericana. Subjetividad cultural. Praxis educativa.

**Groudedness or About The Cultural Dimension of Education.  
Notes from the thought of Rodolfo Kusch**

**Abstract:** This paper develops the concept of culture, as derived from the work of Argentine philosopher Rodolfo Kusch, with the purpose of supporting the meaning of educational action as an instance of cultural praxis. In this approach, education is posed as a privileged cultural mediation in the creation of critical social subjectivity.

---

<sup>1</sup> Profesor de enseñanza secundaria, normal y especial en Filosofía (Universidad de Moron). Profesor regular, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: pcifelli@gmail.com.

**Key words:** Latin-American culture. Modern crisis. Educational praxis. Cultural subjectivity.

### **Saber estar ou da dimensão simbólica da educação Notas a partir do pensamento de Rodolfo Kusch**

**Resumo:** O presente trabalho desenvolve os pressupostos antropológicos do conceito de cultura a partir da obra do filósofo argentino Rodolfo Kusch, para fundamentar um sentido da ação educativa entendida em chave de praxis cultural. A educação a partir desta perspectiva se propõe como uma mediação cultural privilegiada na produção de subjetividade social crítica.

**Palavras-chave:** Crise moderna. Cultura latino-americana. Subjetividade cultural. Praxis Educativa.

### **El entrecruzamiento de la educación y la cultura**

Las complejas relaciones entre filosofía y educación que históricamente se dieron bajo el formato de una alternancia de dominios, de sospechas y desconfianzas mutuas, están dando lugar a un intercambio enriquecedor de los paradigmas teóricos que abordan los procesos educativos. Hace tiempo que el campo reflexivo de la educación en el cruce con la filosofía, con el psicoanálisis y los estudios culturales gana en amplitud, pero también en densidad interpretativa. Colabora una visión del saber filosófico que ya no se pretende depositario exclusivo de las “verdades universales y necesarias”, ni tiene la intención de desplegar visiones omnicomprensivas y totalizadoras del sentido de la realidad.<sup>2</sup>

Por otra parte, más allá de los paradigmas tecnocráticos que sostuvieron las reformas de los sistemas educativos en las últimas

---

<sup>2</sup> “La filosofía de nuestra época parece estar absorbida por tres problemas dominantes: la crítica de la verdad objetiva, universal y necesaria, a favor de las múltiples interpretaciones; la crítica del totalitarismo, y de las políticas revolucionarias que hubieran desembocado en tales desastres, a favor de las democracias consensuales; la crítica de un concepto de Bien que aplaste la pluralidad de opiniones y formas de vida, a favor de ciertos criterios éticos de convivencia pacífica” (SCAVINO, 2007). Sobre las relaciones entre filosofía y educación dice Jean Houssayne (2003) “Nos negamos a reducir a priori las relaciones entre filosofía y educación [...] porque hay filosofía fuera de la educación; hay educación fuera de la filosofía; hay filosofía en la educación; hay educación en la filosofía”. Un campo complejo pero que “excluye toda vía de reducción o suficiencia”.

décadas del siglo pasado, la ampliación del campo teórico de la educación, se tornó necesaria para cobijar las transformaciones actuales en los modos de construir el saber y producir conocimiento, la disolución de identidades colectivas, la incorporación de las nuevas tecnologías digitales y audiovisuales, la expansión y presencia de Internet, la resignificación del “conflicto intergeneracional” por la emergencia de nuevas subjetividades, entre otros emergentes que además muestran, que la tan renombrada “crisis de la educación” es algo más que un tema de interés monográfico o un lugar común citado recurrentemente.

Se abre, en todo caso, un nuevo campo de debate teórico para la educación a partir del reconocimiento de la necesidad de repensar supuestos, argumentos, razones que sostuvieron las prácticas pedagógicas y que ya no resultan “naturales”. Porque si la hipótesis que plantea que vivimos en un tiempo de cambio y transformaciones epocales profundas es válida y expresa algo de lo que está ocurriendo en nuestro presente histórico, se ve afectado el sentido mismo de la *transmisión cultural*, sostén básico de lo que se pensó sobre la *educación moderna* en tanto “potencia” que impulsa a transmitir sentidos y valores, identidades y representaciones, saberes y conocimientos consolidados, de generación en generación cuestionando además, hasta la posibilidad real que ese encuentro que la educación presupone sea posible.

El abordaje de la “cuestión cultural” no es una novedad en la aproximación teórica a la educación, mas bien estuvo siempre presente en este sentido amplio que mencionamos, y constituyó un fuerte terreno de disputas ideológicas en el que confrontaron (y confrontan) perspectivas naturalistas, ilustradas, románticas, más o menos positivistas, más o menos historicistas. Sin embargo, en nuestro tiempo adquiere de cara a la mencionada “crisis de la educación” otras dimensiones y vuelve a tornarse relevante en clave de lectura del sentido mismo de la institución “escuela”. Se señala a menudo la “desconexión cultural” de la institución escolar, la “crisis de la función de homogeneización cultural”, el “riesgo de exclusión cultural”, de “mutación cultural”, la distancia entre “cultura y cultura escolar”, etc. (CARLI, 2003).

Abordar el campo teórico de la educación desde los aportes de la hermenéutica contemporánea y la antropología cultural, puede ampliar la comprensión del fenómeno de la crisis educativa desde una clave de lectura centrada en la transformación cultural de nuestro tiempo.<sup>3</sup> La misma, no sólo lleva a revisar el paradigma clásico del reproductivismo (la denuncia de la estrecha conexión entre sistema educativo y estructura social económico-productiva) sino a indagar en nuevas condiciones de posibilidad para la producción de un *sentido cultural alternativo*. La práctica educativa se vincula de esta forma con la dimensión simbólica de las disputas por el sentido de la convivencia social, un territorio de fuerte contenido político que manifiesta lo que ha sido estudiado exhaustivamente en las últimas décadas, la íntima vinculación entre construcción de poder y la dimensión simbólica de la cultura.<sup>4</sup>

Para problematizar esta “función cultural” de la educación convocamos a la “conversación” (en el sentido de intercambio reflexivo que propone Rorty), la producción filosófica del pensador argentino Rodolfo Kusch (1922-1979).<sup>5</sup> La peculiaridad de su obra estriba en que desarrolló una tarea de indagación filosófica sumamente original sobre las formas de constitución y de-constitución de la subjetividad cultural americana. Desde la hermenéutica de los mitos indígenas y las tradiciones populares, a partir del decir de “informantes populares” y en diálogo crítico con la filosofía europea, intentó desentrañar la lógica del pensamiento propio y originario de la “América profunda”. Su intuición central es que esas raíces, muchas veces olvidadas, guardan una *sabiduría* que representa un aporte universal para comprender lo humano de una

<sup>3</sup> “La filosofía de nuestra época parece estar absorbida por tres problemas dominantes: la crítica de la verdad objetiva, universal y necesaria, a favor de las múltiples interpretaciones; la crítica del totalitarismo, y de las políticas revolucionarias que hubieran desembocado en tales desastres, a favor de las democracias consensuales; la crítica de un concepto de Bien que aplaste la pluralidad de opiniones y formas de vida, a favor de ciertos criterios éticos de convivencia pacífica” (SCAVINO, 2007). Sobre las relaciones entre filosofía y educación dice Jean Houssayne (2003) “Nos negamos a reducir a priori las relaciones entre filosofía y educación [...] porque hay filosofía fuera de la educación; hay educación fuera de la filosofía; hay filosofía en la educación; hay educación en la filosofía”. Un campo complejo pero que “excluye toda vía de reducción o suficiencia”.

<sup>4</sup> Un ejemplo son los aportes de autores que analizan las transformaciones sociales y culturales desde la perspectiva de la “institución imaginaria de la sociedad” (Castoriadis) o desde el análisis “del camino largo de las mediaciones simbólicas” (Ricoeur).

<sup>5</sup> Néstor García Canclini (1997, p. 45-60) define como una de las contribuciones más importantes de los *Estudios Culturales* de las últimas décadas, a la puesta en debate de “la construcción del poder desde la cultura”.

manera diferente, más “completa” como solía decir, que la desarrollada por el pensamiento filosófico occidental. No se trata en este artículo de zanjar las legítimas polémicas que puede generar su obra, sino de reparar en los supuestos antropológicos y en algunas de sus principales intuiciones filosóficas que contribuyen a resaltar la imbricación cómplice de la cultura en toda práctica educativa.

Su producción teórica entronca con el movimiento intelectual que en Argentina fue llamado “Filosofía de la Liberación” o “Filosofía latinoamericana”. La misma al calor de las décadas de los años sesenta y setenta, superados los modelos desarrollistas y en el contexto de la “teoría de la dependencia”, intentó fundamentar la originalidad de una identidad cultural latinoamericana *alternativa* frente a la crisis de Europa; lo que implicó también plantear un pensamiento de ruptura y denuncia de los modelos económicos y políticos defensores del status quo cultural.

Hoy nos encontramos con problemas cada vez más complejos a partir de procesos que configuran el mundo de la cultura en formato global. Se borran las referencias y las marcas identificatorias de fronteras, los territorios desde donde se disputa el sentido se reconfiguran en base a delimitaciones espacio-temporales sumamente dinámicas. La cultura contemporánea atraviesa sin duda una crisis vinculada al cuestionamiento de la modernidad (entendida como constelación de creencias y certezas incuestionables) y atraviesa una etapa de transición histórica que abre incertidumbres en diversos niveles, pero fundamentalmente afecta al plano simbólico cultural de determinación y orientación de los sentidos básicos de la existencia humana.

Donde se manifiesta esta crisis es justamente en el legado histórico, político y cultural del siglo XX, cargado de tensiones y contradicciones (violencias inéditas, discriminaciones étnicas y religiosas, extensas poblaciones en el planeta sobreviviendo por debajo de “la línea de humanidad” y crecientes procesos de concentración de la riqueza, la información y el poder) que fueron en las últimas décadas legitimadas por formas de pensar la cultura y la sociedad, y las transformaciones actuales,

en clave más *estética* que *política*, más *descriptiva* de una sintomatología de moda que *crítico-hermenéutica*, tal como se constata en gran medida en el debate en torno a la emergencia de la “posmodernidad” y el cambio de época histórica (FREDRIC, 1999).<sup>6</sup>

En este contexto adquiere relevancia filosófica re-preguntar por la función cultural de la educación. Pregunta que se enfrenta a un campo donde conviven discursos que van desde propuestas restauradoras de un pasado añorado, con una fundamentación racional claramente naturalista, hasta intentos de modernización y *aggiornamiento* fundados en la preeminencia de la racionalidad instrumental. Desde visiones histórico críticas que replantean el rol de homogeneización cultural de la escuela y la necesidad de reconocer las diferencias, hasta posiciones que suponen que nada existe que pueda denominarse “identidad cultural” o “cultura” sin mas, por fuera de la “cultura escolar”.<sup>7</sup> Un campo que cuenta con más preguntas abiertas que certezas donde se destacan cuestiones sustantivas acerca de las formas que adquieren actualmente las identidades y la constitución de los sujetos, el encuentro intergeneracional y la construcción simbólica de la autoridad; la necesidad y los límites de la homogeneización y el reconocimiento de la diversidad en un escenario globalizado pero al mismo tiempo multicultural.

La filosofía y los ensayos antropológicos de Rodolfo Kusch no brindan respuestas a estas cuestiones. El aporte kuscheano, su *gesto* filosófico básico, representa mas bien un *señalamiento*, indica un posible *punto de partida*, instala un *lugar*, un *desde donde* abordar las preguntas y orientar las búsquedas.

---

<sup>6</sup> Debido a la extensión de este artículo remitimos para las referencias sobre la vida y la obra de Rodolfo Kusch a: “Rodolfo Kusch: Vida y obra”. Capítulo I. En *Un modelo de filosofía intercultural: Rodolfo Kusch (1922-1979). Aproximación a la obra del pensador argentino*. Pagano Fernandez, Carlos María, Aachen: Mainz, 1999. Esta indagación representa lo más completo que se ha reconstruido sobre los datos biográficos de R.K. Se editaron desde el año 2000, las *Obras Completas de Rodolfo Kusch* (4 Tomos). Se reúne la totalidad de su obra publicada, contribuciones y artículos e incluso materiales inéditos. Editorial Fundación Ross. Rosario (Santa Fe). 2000-2003. En este artículo las citas en referencias remiten a las siguientes obras de R.K.: AP, América Profunda. 2da.Ed. Bonum, Bs.As. 1975. GHA, Geocultura del hombre americano. Fernando García Cambeiro, editor; Buenos Aires, 1976. AFA, Esbozo de una antropología filosófica americana. Ediciones Castañeda, Buenos Aires, 1978.

<sup>7</sup> Un conjunto de trabajos sobre la preeminencia de los consensos estético-expresivos se encuentra en Reigadas (1998).

## **Ser y estar o de la des-constitución originaria del sujeto y la cultura**

En el desarrollo de su trabajo reflexivo a Kusch lo acompaña la “obsesión” (según su propia expresión) de poder abordar lo que considera el *lugar o punto de partida* original de la experiencia humana que resume en un concepto clave: el *estar*. Efectivamente, del complejo conjunto de su obra, se destaca una distinción conceptual que sostiene su producción filosófica y su interpretación sobre la singularidad cultural de América latina. Es la distinción que realiza entre dos dimensiones que adquieren verdadera entidad “metafísica”: el ser y el estar. Kusch la despliega en distintos niveles y la utiliza de distinta forma, repasamos los más relevantes. Hay una primera aproximación a nivel de análisis lingüístico (el idioma castellano, a diferencia de las lenguas anglosajonas y francesa tiene dos verbos distintos para nombrar el ser y el estar); también se refiere a ella como determinación antropológico-existencial (en América se desarrolló una forma de vida ligada al “estar” mientras que en Occidente se privilegió el “ser alguien” como ideal de vida ligado a la ansiedad vital y la noción del tiempo como progreso); también la utiliza como clave de lectura para elaborar una hipótesis histórica característica del conflictivo choque civilizatorio entre América y Europa (la oposición “ser-estar” está presente y opera desde el momento de la Conquista europea en la que la cultura occidental del “ser” sometió, pero nunca doblegó, a la cultura americana con núcleo en el “estar”, la cual resiste y fagocita a lo largo de los siglos esta imposición violenta).

De distintas formas se puede interpretar esta diferencia y todos son abordajes legítimos en función de qué lectura se haga del conjunto de la obra de Kusch. Como posibilidad de hacer dialogar la producción kuscheana con la transformación cultural de nuestro tiempo, a nosotros nos interesa remarcar, la línea de trabajo que Kusch señala en un nivel que llamaríamos “antropológico-metafísico”. Desde esta perspectiva, además de constituir una propiedad distintiva de lo americano en sí, el *estar* alude a una dimensión universal. Una dimensión dice Kusch, que la cultura occidental “olvidó” en “los bajos fondos de la edad media y

está presente en los suburbios de las grandes ciudades europeas” pero que siempre quedó relegada por el “ser”, mas precisamente por el “afán de ser alguien”.<sup>8</sup>

También en clave de lectura “metafísica” la dimensión del *estar* – a la que denomina “pre-recinto del ser” –, la utiliza Kusch para dialogar con la filosofía europea de su tiempo y, en especial, con Martín Heidegger como su expresión más representativa. Señala Kusch que la dimensión del *estar* se encuentra presente en la filosofía y el pensamiento de Heidegger intuida en la tarea que se propone realizar con la de-construcción de la historia de la “metafísica occidental” y en la descripción fenomenológica de la existencia humana (“da-sein”) que despliega en *Ser y Tiempo*.

Justamente en este diálogo confrontativo con la obra de Heidegger es donde Kusch precisa el carácter universal que nos interesa remarcar de la dimensión del *estar*. Heidegger, quien se propone con su filosofía “salvar una tradición espiritual del ser”, alude al *estar* cuando ubica la diferencia entre Ser y ente “en un pre-recinto”. Pero, dice Kusch, la diferencia que así determina y la opción que hace por lo que llama “existencia auténtica”, en detrimento de la “indeterminación del vivir puro” del uno anónimo, convierte el carácter supuestamente

pre-ontológico del análisis de Heidegger en otro proto-ontológico, de tal modo que una descripción de lo pre-ontológico habrá de ser mas propio de un análisis del ‘estar’ [...] como anterior a *ser* y tiene como significación profunda el *acontecer*. En el *estar* se *acontece*, porque se está en la expectación de una posibilidad que se da en un ámbito pre-óntico, al margen de cualquier necesidad de crear superestructuras a eso que acontece; antes, por lo tanto, de la constitución de objetos (GHA, 1976, p. 150-153).

<sup>8</sup> “Los sistemas educativos latinoamericanos, han alcanzado diversos grados de desarrollo a partir del modelo napoleónico fundador. Ese modelo se ha combinado de maneras diversas con los elementos culturales, políticos y pedagógicos de las comunidades, que lo han rechazado, se han subordinado, se han articulado o, algunas pocas veces, sintetizado. [...] en el plano político pedagógico han tenido un desarrollo desigual, no llegando a cumplir con la meta de la homogeneización de las sociedades latinoamericanas mediante la instrucción pública. Mientras concurrían a la reproducción de las desigualdades económicas y sociales, intentaban la homogeneización cultural, política e ideológica, con un éxito también desigual”. Puiggrós (1995). Desde otra óptica: “La cultura fue y es en América latina una creación del sistema educativo y no una distinción de grupos superiores que transmiten la superioridad del conocimiento y el arte de consumir apoyados por el capital cultural familiar. La diferencia entre cultura y cultura escolar es muy tenue, porque los núcleos creadores de cultura se originan o viven en el entorno de las universidades”. Rama (1987 apud CARLI, 2003, p. 26).



Más allá de los tecnicismos filosóficos de este diálogo con Heidegger, lo que nos interesa remarcar es que el *estar* apunta a una dimensión que no es privativa de la cultura indígena americana. Se trata de una dimensión que fue escamoteada por la filosofía canónica de occidente y que, en tanto “pre-recinto del ser”, deja abierto el camino para pensar que nuevas formas de lo humano sin mas pueden darse. Porque como Kusch se pregunta “¿no será el *mero estar* ese magma vital primario de donde todo sale de nuevo: naciones, personajes, culturas, etc.?” (AP, 1975, p. 173).

Por otra parte y también como consecuencia de su carácter “originario” el *estar* deconstituye permanentemente cualquier ilusión de encontrar un *origen esencial* como el que la filosofía metafísica occidental intentó determinar a lo largo de su historia.

El camino de la filosofía en general pareciera ser [la búsqueda] del centro que brinda la seguridad de que hay una constitución del ser; pero que en caso de las dudas semiológicas sobre el sujeto, o extremando la antropología de la finitud, nos lleva a pensar en la posible labilidad de esa constitución. Esto abre una problemática que pertenece a un pre-recinto o hueco pre-filosófico que podríamos llamar del *estar*, en donde no cabe tanto la reflexión sobre un ser constituido, sino mas bien, sobre la previa *experiencia originadora del ser* (KUSCH, 1978, p. 231-262).<sup>9</sup>

Es desde el *estar* entendido como “hueco pre-filosófico” desde donde adquiere relevancia la idea kuscheana de “cultura”. El *estar*, a diferencia del *ser* – que “define” y denota “esencia” –, alude más bien a una *ubicación*, a la *instalación* de una posibilidad de ser, y por eso se vincula directamente con el espacio y con la necesidad de tornar habitable el mundo. La función existencial de la cultura empieza a esbozarse desde

---

<sup>9</sup> La confrontación de las categorías del “ser-alguien” y del “mero-estar” son utilizadas por Kusch como clave de lectura del desarrollo de la modernidad europea que produce, según su lectura, una civilización montada sobre la producción de objetos (el mundo visto como “patio de los objetos”, la expresión es de N. Hartmann) y una racionalidad científica dispuesta en función del dominio técnico del mismo. La conversión del cristianismo en “religión oficial del imperio romano” y la creación de las grandes ciudades a partir de las revoluciones burguesas, determinan para Kusch la opción que la cultura occidental hace por el “afán de ser alguien” relegando la experiencia del “mero-estar”, o quizás haya que decir mas propiamente, jugando desde su “puro estar” una determinada manera de “ser”. (Este tema está desarrollado con amplitud en *América Profunda*).

la comprensión del *estar*, en tanto que el *desde donde* se ensaya y juega la posibilidad de lograr un *fundamento* para el vivir. Porque el “cachorro humano”, en tanto que animal que nace inmaduro, con su capacidad simbólica puebla el mundo de símbolos para encontrar amparo y habitar en él. Pero habitar es bastante más que tener seguridad, es constituir un “domicilio existencial”, lograr gravidez y arraigo a partir de un lugar y un espacio propio. Esto nos conduce desde la “indeterminación” del *estar* deconstituyente originario, a la posibilidad de determinar un domicilio que brinda la cultura —la que siempre es *geocultura*<sup>10</sup>— en tanto que conjuga el *suelo* y el *horizonte* (simbólico), sus dimensiones fundamentales.

### Cultura y suelo: el problema del fundamento

La cuestión del fundamento, tema central de la tradición filosófica occidental desde la “idea” platónica o la “sustancia” aristotélica en la antigüedad, hasta el “cogito cartesiano” o el “sujeto trascendental” kantiano de la modernidad, “estalla” en la filosofía contemporánea. Heidegger abrió el camino con su crítica deconstructiva a la posibilidad de pensar el fundamento de un modo sustancial<sup>11</sup> y los resultados de la hermenéutica

llevan hacia la crisis de la noción misma de fundamentación, en el sentido de la aceptación generalizada en la filosofía contemporánea de la imposibilidad de tener acceso a un último punto cuyo dominio nos pone en posesión de todo el “campo” por medio de los primeros principios de los que él depende (VATTIMO, 1989, p. 85-104).

En cierto sentido Rodolfo Kusch se “adelantó” a este debate que se insinuaba en los últimos años de su vida, pero que tomará relevancia en Argentina a partir de la década de los ochenta. Su reflexión sobre

<sup>10</sup> Las bastardillas en el original.

<sup>11</sup> El concepto de “*geocultura*” que acuño Kusch alude a la complejidad de pensar la intersección del pensamiento filosófico (y cualquier manifestación cultural) con el contexto y la situación en que los mismos se dan; es más “un punto de vista hermenéutico”, que la determinación de un serie de características esenciales identitarias. La *geocultura* lleva a reconocer que todo pensamiento está siempre deformado por un *suelo*. “El hombre es tierra que anda”, dice el poeta popular argentino Atahualpa Yupanqui, el concepto de “*geocultura*” parece interpretar y traducir esa metáfora.

el *estar* y el *suelo* cultural se emparenta con esta postura crítica de la hermenéutica, pero le aporta una perspectiva que la enriquece y al mismo tiempo la resignifica al indagar sobre las posibilidades de fundamentación no sustancialista desde la cultura. Su aporte consiste en pensar la práctica cultural en América latina desde la posibilidad de que acontezca una experiencia alternativa “una forma de esencialización a partir de un horizonte propio” desde donde proyectar una universalidad auténtica. Porque Kusch no constata el “vacío intercultural” o el “hueco pre-filosófico” o la “falta” en el sentido lacaniano, para regodearse en ella convirtiendo el pensar en un juego estético del lenguaje o como el mismo dice, para buscar “un campo de diversión para una combinatoria en el reducido mundo del ser”. Descubre en esa dimensión la determinación de un punto de partida diferente desde el que, para usar sus propias metáforas, se puede “crecer para el fruto” y “animarse a crear el mundo de vuelta”, es decir, se puede constituir sujeto cultural.

En este contexto temático se introduce la reflexión sobre la cultura y el “suelo”. Kusch busca en lo que denomina “el límite inferior de la cultura” la posibilidad de lograr un sostén, un lugar, porque si bien “la cultura surge de la indigencia del existir mismo, en tanto requiere una forma de encontrar sentido”, brinda también el fundamento para sostenerse. Porque

detrás de toda cultura está siempre el suelo. No se trata del suelo puesto así como la calle Potosí en Oruro, o Corrientes en Buenos Aires, o la pampa, o el altiplano, sino que se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de un punto de apoyo espiritual, pero que nunca logra fotografiarse, porque no se lo ve [...] [el suelo] que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. Es por eso que uno recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está con una parte de su ser prendido al suelo (GHA, 1976, p. 74).

El concepto de *suelo* así nominado remite expresamente a la problemática del fundamento del existir humano, pero un fundamento que

es siempre inestable y que necesita ser validado lúdicamente. No estamos en presencia del punto seguro e inmovible con que se ilusionó la racionalidad occidental de estilo cartesiano. Lo que fundamenta en el suelo de la cultura remite a un juego simbólico del orden de la *apuesta* o el *acierto*. Kusch acuñó para este proceso el concepto de “*acierto fundante*”: “el ‘ganarse la vida’ supone un acierto hacia la eficiencia, simulado en el ‘saber vivir’. Se gana el acierto tomando conciencia de lo lúdico del vivir. Se trata de lograr un acierto fundante, o como si lo fuera” (AFA, 1978, p. 127).

El sostén que la cultura posibilita es de carácter lúdico e implica la puesta en práctica del “juego existencial”. Pero un juego donde no se cuenta con garantías previas y por lo tanto lo importante pasa a ser el resultado, la posibilidad de ganar fundamentación; donde (como en cualquier juego) prima el azar, y por ende la resolución no depende tanto del sujeto sino de “lo otro”. Con lo cual se pone de manifiesto que en todo juego existencial está presente básicamente “una apelación a la alteridad”. La dinámica existencial que sostiene a la vida humana aparece desde esta perspectiva como demanda “que busca en el juego, lo otro que funda el acierto. Se trata de lograr entonces el acierto fundante, o lo que es lo mismo el acierto eficaz para vivir, pero desde el otro lado” (AFA, 1978, p. 128).

Por otra parte, además, esta operación de puesta en juego que posibilita el acierto fundante, abre la posibilidad de mediar el *estar* con el *ser* en un modo de darse que Kusch denomina la “fórmula del estar-siendo” y que representa una verdadera “estructura existencial”. En efecto, se trata de poder “recorrer los senderos contradictorios entre el *estar* y el *es* para lograr con la mediación del juego la coincidencia feliz del fundamento”. La estructura existencial del “estar-siendo” es para Kusch un punto de resolución para lo que considera la profunda escisión que en la historia de América latina se dio entre la cultura popular y la cultura oficial, entre una gran historia de las masas y la pequeña historia de los próceres, entre la vida cotidiana de las mayorías y la cultura de las élites ilustradas, entre la civilización y la barbarie, entre el hedor de la América profunda y la pulcritud de las grandes ciudades.

El “estar-siendo” en la posibilidad de lograr un fundamento se corresponde con el despliegue y desarrollo de un tipo de racionalidad que marca diferencias con la racionalidad científica o instrumental. Esta racionalidad no busca la determinación conceptual ni opera en base a causas y efectos. Como el acierto es desde el *estar*, el pensar que lo acompaña es de carácter *seminal*<sup>12</sup> y se vincula con el *acontecer* de la realidad, con un darse que no responde a las características conceptuales que privilegió la racionalidad conceptual (científica o filosófica) sino más bien con una racionalidad de tipo simbólica.

Para un sujeto, para un grupo humano, para un pueblo, lograr “la coincidencia feliz del fundamento” significa constituirse como singular subjetividad cultural que habita el mundo desde el *mero estar* sabiendo que “el fundamento *está*, pero resbala entre las manos”. No hay en esta “coincidencia” necesidad de ningún tipo (ni biológica, ni histórica, ni destinal) hay un juego que jugar que justamente puede resultar favorable o desfavorable, ganar(se) o perder(se), pero donde la peor alternativa es sustraerse.

### **Cultura y horizonte simbólico: el problema del sentido**

A la dimensión señalada del suelo que abre la posibilidad de pensar la cultura desde la función existencial del fundamento para “ganarse la vida”, Kusch agrega otro aspecto esencial para vincular la cultura con la praxis educativa. Además del suelo que la sostiene “como su límite inferior”, toda cultura se configura en un espacio determinado por el *horizonte simbólico* que la enmarca al modo de “límite superior” (GHA, 1976, p. 123).

Kusch denuncia un modo reduccionista de abordar la cultura en clave de “objetos exteriores” a los cuales se los puede denominar “culturales”. Esto responde a una racionalidad como la occidental enmarcada en esquemas conceptuales que busca objetivar y determinar conceptualmente la esencia de las cosas en tanto sostiene una visión de

---

<sup>12</sup> Es conocido el juego de palabras al que recurre Heidegger para transformar el concepto mismo de *fundamento* o *fondo* (en alemán “grund”) en “abismo” o “ab-grund” (sin-fondo).

la realidad como “patio de los objetos”. Para Kusch, la posibilidad de “tornar habitable el mundo” se da porque la cultura no es una cuestión primordialmente de gestión de “cosas” sino de *gestión de símbolos*. Así como del *estar* surge la posibilidad del *fundamento*, el material con que se juega no son los conceptos sino los símbolos que brinda el propio horizonte cultural, o en todo caso los conceptos en tanto también son símbolos.

En uno de sus últimos trabajos<sup>13</sup> Kusch plantea la necesidad de dar un “salto atrás” para despegarse del esquema conceptual de la filosofía occidental que determina el ser, y abrir un espacio de posibilidad a la cuestión acerca de la constitución de un sujeto cultural propio, “no desde el ser sino desde el estar, y por consiguiente no desde el somos sino desde el estamos”. Desde esta perspectiva afirma que la elección de los conceptos pasa a ser secundaria porque priman los símbolos que “dan que pensar”. En la misma línea discursiva amplía la dimensión del *estar* con la noción de “estancia”. Antes de pensar en una *esencia* propia del sujeto cultural es necesario indagar en “una *estancia*, que se instala fuera de la ciencia, en la mera subjetividad de sentir mi esencia como proyecto desde mi puro estar a nivel de nosotros”.

Es así como el horizonte simbólico posibilita que el sujeto cultural se constituya desde su deconstitución originaria remediando “el hecho puro de vivir, ensayando la nominación de alguna divinidad. Es el campo del estar donde se vive una indigencia que va desde el hambre hasta la divinidad. Ahí se exige el símbolo para ensayar el ser”, y mas adelante concluye “en este punto vale lo simbólico y no el concepto. Lo simbólico es el puente meta racional que pareciera tender lo absoluto al sujeto, para que este logre constituirse en medio del desgarramiento de las oposiciones. Por eso es el lugar donde se gesta la autenticidad de la existencia con el balbuceo de un logos acertado”.

En esta reflexión sobre la dinámica cultural se pone de manifiesto una complicidad “dialéctica” entre lo *mismo* y la *alteridad* que explicita por un lado, los supuestos antropológicos que venimos señalando,

<sup>13</sup> Excede el espacio de este artículo tratar la cuestión del “pensamiento seminal”. Sólo indicamos que es un tema extensamente desarrollado por Kusch que se vincula a sus indagaciones sobre el modo de operar y las características que adquiere el pensamiento popular. El tema, presente en toda su obra, lo desarrolla especialmente en dos trabajos: *La negación en el pensamiento popular*, Ediciones Cimarón, Bs. As. (1975) y en *El Pensamiento Indígena y Popular en América*. 3ª. Hachette. Bs. As. 1977.

pero también y más raigalmente, la consideración del contenido primordialmente *ético* que sostiene a “la estructura existencial del *estar-siendo*”. El sujeto no es un dato dado, *está* pero no *es*, por eso “se entiende al símbolo a partir de la indigencia del sujeto, desde la desconstitución original de este, o mejor a partir del vacío del mismo. [...] En tanto el símbolo es palabra es lo otro referente al sujeto, lo otro en donde se dice el sentido, del cual carece el sujeto desconstituído”. La reflexión kuscheana llevará ineludiblemente a la pregunta por el sujeto en tanto que posibilidad de constituir una subjetividad desde el ámbito que llamaba el “pensamiento indígena y popular americano”. El interés por la cultura no esta desligado en modo alguno de la preocupación ética porque la experiencia del *estar* es siempre experiencia de encuentro, es siempre un *nosotros estamos* y deviene problema de subjetividad ética que remite a la cuestión del sentido de la interacción humana.

El problema de América en materia de filosofía [podríamos leer ‘en materia de cualquier producción cultural’] es saber quien es el sujeto del filosofar. Evidentemente el discurso filosófico tiene un solo sujeto y este será un sujeto cultural. Mejor dicho, le filosofía es el discurso de una cultura que encuentra su sujeto. [...] [porque] cultura es ante todo decisión (GHA, 1976, p. 123).

La dimensión ética lleva a precisar también los términos en que se interactúa entre “culturas”, las posibilidades de superar violencias etnocéntricas como las que muchas veces encubren las “políticas de la identidad” para abrir escenarios de *reconocimiento* que, como sostiene Ricoeur contemplen la alteridad en un *sí mismo*. Cuando Kusch planteaba estas cuestiones se centraba en la relación Europa-América Latina, hoy que se complejizan los intercambios sigue vigente el alerta acerca del sentido de los mismos. “Nosotros recibimos el objeto, los productos definidos de Occidente, pero no la totalidad de la cultura occidental, [es decir] eso que hace a la autenticidad de una cultura, su suelo y su horizonte simbólico [...] recibimos la crisis convertida en cosa sin la posibilidad del juego” (GHA, 1976, p. 125).

Kusch falleció en el año 1979, cuando recién comenzaba a hablarse en pequeños círculos intelectuales de la crisis de la modernidad en clave de “posmodernidad” y no se planteaba todavía la globalización de los procesos económicos, tecnológicos y culturales que se aceleraron a partir de los años ochenta. Sin embargo, muchos de sus planteos resultan relevantes para pensar este tiempo de historia globalizada donde el peligro de la homogenización que se denunciaba en el debate sobre el multiculturalismo hace unos años ya deja paso a un escenario de dispersión y diseminación de las orientaciones culturales de sentido. Algunos analistas de la cultura hablan del contexto actual desde la “explosión de las referencias” o incluso como tiempo del “fin de la cultura”. Algo de estos procesos profundos de cambio intuyó Kusch cuando preguntaba: “¿es posible que se monte una civilización sobre la borradura de lo humano en su expresión mas original como ser la que gira en torno a la problemática de la constitución del sujeto?”. La pregunta se nos presenta como una invitación a pensar el campo cultural como terreno de trabajo productivo donde *operar* en clave de “movilización cultural” la “revitalización del horizonte simbólico”.

### **Saber estar o el desafío de operar con la cultura**

A partir de esta aproximación a la reflexión kuscheana sobre la cultura -determinación del *estar* como dimensión fundante y posible constitución de una subjetividad cultural a partir del *suelo* y el *horizonte simbólico*- podríamos deducir que, lejos de ser una “teoría de la cultura”, se trata de un “concepto operativo” que funciona como una perspectiva o un modo de abordar la realidad que puede ser orientadora del sentido de la praxis social y cultural, por ende educativa.

Es recurrente la insistencia de Kusch en plantear que al operar en el ámbito de la cultura, no estamos frente a la creación de “obras de arte” que como tales entrarían en el ámbito de lo externo al sujeto. La creación cultural auténtica concreta un sentido que de alguna manera busca totalizar una “visión del mundo” y revierte en la posición del sujeto dándole un sostén porque constituye para él “una estrategia para vivir”:



[...] no son los autores, ni los escritores, ni los artistas, los que crean las cosas llamadas obras como individuos, sino que las crean en tanto pierden su individualidad biográfica y asumen el papel de una simple *gestación* cultural. Se es escritor o se es artista porque primordialmente se es gestor cultural (GHA, 1976, p. 120).

En la *gestación cultural* lo que se pone en juego es esa gestión de símbolos que permite la posibilidad de lograr el “domicilio y la habitualidad” más allá del mero “mundo de las cosas, que es compensado por el apoyo del pensamiento en las rugosidades simbólicas que asoman manifiestamente a través del *tacto existencial*” (AFA, 1978, p. 105)<sup>14</sup>. El tacto existencial es el modo en que los sujetos dentro de su horizonte cultural van *tanteando* el sentido en un movimiento donde,

por un lado se da el requerimiento de un fundamento –lo impensable como fuente, un área de lo indeterminado, de lo desalbergado– como símbolo del vivir mismo. Por el otro, el afán de determinar, de *simular el fundamento*, decir sí a las cosas o hacer ciencia. En el medio está el juego, con la inseguridad como base, que surge de la variabilidad del acierto (AFA, 1978, p. 129).

Operar con la cultura supone gestar el sentido que, aunque provisorio e inestable, logre una interpretación de lo humano desde ese horizonte que pueda así definirse como propio. Por eso es que “hay que pensar la cultura como acción” y esto nos remite a la vinculación de la cultura con la praxis educativa, artística, y política en general, en tanto que mediaciones que concretan su sentido (GHA, 1976, p. 114-120).

Si la “cultura no es una cosa” y hay que pensarla como *acción, gesto y decisión*, se torna relevante establecer la orientación de esta acción, cómo se opera desde la cultura desde este marco interpretativo. En un artículo en el que intenta sintetizar su método de trabajo filosófico y antropológico en relación a la indagación sobre el pensamiento popular, Kusch lo define como una apuesta a la *operatividad pura*. En el terreno del trabajo con la cultura y la educación no hay un campo de objetividad definido

<sup>14</sup> “El hombre argentino y americano. Lo argentino y americano desde el ángulo simbólico-filosófico”. En *Revista de Filosofía Latinoamericana*, N° 7/8. Año IV. En-dic.1978. p. 159-168.

de antemano y un procedimiento técnico que nos asegure la eficiencia. En consonancia con la gravitación que le otorga al juego simbólico que traduce la posibilidad de lograr un fundamento, estamos ante un método que no tiene autonomía porque “surge desde el operar” mismo. Si bien, dice Kusch, todo “método supone la descripción de cómo se recorre un camino, en el operar mismo no hay modo, sino *apuestas*”. Alude a Paul Ricoeur para explicitar este sentido en que refiere el método a la apuesta. En la cita textual de *Finitud y culpabilidad* se lee: “yo *apuesto* a que comprendo mejor al hombre y los lazos que unen al ser del hombre con el ser de todos los demás seres, siguiendo las indicaciones del pensamiento simbólico”.<sup>15</sup>

La educación y las instituciones en general, desde el fondo de disponibilidad simbólica de la cultura, son susceptibles de ser analizadas como mediaciones para que esa “estrategia para vivir”, se concrete e instale en una posibilidad de *ser*, logre *arraigo y gravidez*. Esto implica ver la praxis educativa en clave de *decisión* cultural teniendo en cuenta que cuando se trata de educación, siempre está presente la cuestión de la *transmisión*, en la cual los procesos de legitimación son un componente sustantivo para fundamentar la “política” educativa.

Cuando se debate en Argentina sobre la “crisis de la educación”, aparecen como emergentes los señalamientos acerca del “vaciamiento de contenidos de la escuela” y la baja “calidad educativa”, la falta de adecuación a las exigencias del “mundo del trabajo”, el retraso tecnológico y la resistencia a incorporar nuevas tecnologías, la necesidad de extender la cobertura educativa y el financiamiento del sistema educativo, la extensión de la obligatoriedad escolar y la falta de capacitación profesional de los docentes. Todos temas centrales pero que se abordan generalmente desde el encuadre de una *racionalidad instrumental*, como si se tratara sólo de problemas técnicos, a lo sumo políticos, difícilmente se los enmarca en el contexto socio-político-cultural de un país que sufrió profundas

<sup>15</sup> Esta metáfora que alude a las *rugosidades simbólicas* está referida a explicar cómo un objeto nunca agota su sentido en sí mismo sino que se convierte en símbolo de acuerdo al uso y al horizonte de la cultura que lo contiene. En este caso, Kusch pone el ejemplo de una vasija que si bien se usa para beber, es “sacralizada” a través de la decoración y los ritos instalándola en una dimensión de sentido más amplia.

transformaciones en su estructura simbólico-cultural. Si no se cuenta con la posibilidad de abordar con otras formas de interpretación y otras categorías estos procesos, tampoco se podrá enfrentar el riesgo cierto de que el sentido común que se venía enriqueciendo en tradiciones culturales plurales se achate en un discurso elaborado casi exclusivamente desde el registro del consumo mediático.

Al modo de una conclusión abierta por esta presentación del pensamiento kuscheano, se destaca que el *operar* con la cultura y la función cultural de la educación, conllevan una ineludible “*función política*”. El análisis filosófico de Kusch sobre la cultura que intentamos sintetizar en sus líneas principales, aporta a la comprensión del hecho educativo desde un ángulo que complementa lo que podríamos llamar la “*función social*” de la educación con la “*función cultural*” de la misma, pero en intersección con la “*función política*”.<sup>16</sup> Desde ese espacio de entrecruzamiento se comprende que no hay sujeto sin trabajo sobre el *suelo* y el *horizonte simbólico* de la cultura, sospechando de los discursos pedagógicos que nos hablan de sujetos sin historia, por lo mismo sin memoria ni futuro, sin poder.

En este sentido en relación con la práctica educativa se destacan dos aspectos complementarios de fuerte densidad política: uno de carácter general vinculado a las formas de dominación simbólica que cada momento histórico construye; otro, de carácter particular, focalizado en la constitución de subjetividad. La praxis educativa entroncada en la dimensión cultural que la sostiene se inserta en la disputa por el sentido de la convivencia y en el despliegue del potencial de “riqueza representacional” que alberga toda subjetividad.

Pensar la educación desde las posibilidades que alberga de generar “encuentro simbólico” y “acierto fundante”, implica resignificar la práctica educativa en tanto que praxis cultural “resistente” frente a modelos sociales posideológicos que tienden a totalizar el sentido

---

<sup>16</sup> Cfr. Kusch (1878) hay una aclaración importante: “Con respecto a la operatividad pura es entendida como punto básico de una antropología filosófica vista desde América. Se basa en el análisis de la palabra quechua *pujllay* –juego– esgrimida por un grupo campesino a nivel conceptual como constituyente del hombre. Se lo piensa en términos mánticos y refiere a lograr un acierto fundante que generalmente se ubica en el sentido de que lo divino funda a través del juego del acierto”.

cultural exclusivamente alrededor del *mercado y el consumo* como “lógica del capitalismo tardío”.<sup>17</sup>

Pensar la educación desde el cruce de las determinaciones culturales con la subjetividad implica hacer foco en las singularidades y en los modos que se deconstituyen permanentemente frente a situaciones críticas profundamente dislocadoras que exigen proyectar nuevos sentidos reconstructivos y donde las prácticas educativas adquieren un lugar de preeminencia.<sup>18</sup>

En esa dirección, sigue dando que pensar el esfuerzo de Rodolfo Kusch por señalar la importancia de la educación entroncada en la dimensión cultural que la sostiene, sobre todo cuando reconocemos que no se trata tanto de un saber de “cosas técnicas”, porque lo que está en juego es una función simbólica que posibilita que nuevos sentidos se vislumbren desde un horizonte cultural en permanente transformación.

El fundamento de la educación supone la transmisión del acervo cultural. [pero] esto responde a una visión positivista. El acervo no es un objeto que se traslada sino en todo caso es la reactualización del acto que funda lo cultural, el encuentro que encierra el símbolo, entre la posibilidad de un fundamento y la urgencia de su hallazgo [...]. No hay entonces una finalidad concreta en la educación como que no es una actividad autónoma. La educación se consume fundamentalmente en si misma en tanto consolida el sentido paradójico y desgarrante de una cultura, que consiste en lograr una habitualidad sagrada, un domicilio regido por el fundamento. [...] la educación se cumple en el acto del encuentro simbólico y ahí está su eficiencia. Esto no consiste en generar individuos seguros, sino en fomentar la inseguridad auténtica de sentir que el fundamento está, pero resbala entre las manos (KUSCH, 1978, p. 173).

<sup>17</sup> Sin la *dimensión política* que pone de relieve que toda subjetividad e identidad cultural se constituyen en un conjunto de relaciones de fuerzas y que las formas de dominación se ejercen simbólicamente, cualquier el análisis de la cultura corre el riesgo de reducirse a un ejercicio de relevamiento folklórico.

<sup>18</sup> Aludimos al conocido artículo de Frederic (2002): “El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío”. Algo parecido sostiene Deleuze, para quien estaríamos enfrentando un fenómeno nuevo que despliega formas de poder inéditas, no ya en el desarrollo de las formas de dominio que Foucault describió como “sociedades de disciplinamiento”, sino con la emergencia de nuevas determinaciones bajo el formato de “sociedades de control”, lo que hace necesario otras formas de resistencia.

## Referencias

ALBA, Alicia de. (Comp.). *Posmodernidad y educación*. México: CESU/Porrúa, 1995.

BLEICHMAR, Silvia. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Ediciones Topía, 2005.

CANCLINI, Néstor García. El malestar en los estudios culturales. *Fractal*, año 2, n. 6, v. 2, p. 45-60, jul./sep. 1997.

CARLI, S. La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes. En: \_\_\_\_\_. *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía, 2003.

HOUSSAYNE, J. (Comp.). *Educación y Filosofía*. Enfoques contemporáneos. Buenos Aires: EUDEBA, 2003.

JAMESON, F. *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo. 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial, 1999.

\_\_\_\_\_. *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. En: \_\_\_\_\_. *Conversaciones*. Madrid: Editora Nacional, 2002.

KUSCH, R. *Obras Completas*. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2000-2003.

\_\_\_\_\_. *América Profunda*. 2da. Buenos Aires: Bonum, 1975.

\_\_\_\_\_. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro Editor, 1976.

\_\_\_\_\_. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 1978.

\_\_\_\_\_. El pensamiento popular desde el punto de vista filosófico. Consideraciones sobre el método, los supuestos y los contenidos posibles. *Stromata*, San Miguel, (Buenos Aires), t. 34, n. 3-4, jul./dic. 1978a.

\_\_\_\_\_. El hombre argentino y americano. Lo argentino y americano desde el ángulo simbólico-filosófico. *Revista de Filosofía Latinoamericana*, Buenos Aires, año 4, n. 7/8, enero/dic. 1978b.

Pagano Fernandez, C. M., (1999), “Un modelo de filosofía intercultural: Rodolfo Kusch (1922-1979)”. Aproximación a la obra del pensador argentino”, Aachen: Mainz.

PUIGGRÓS, Adriana. Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina. En: ALBA, Alicia de. (Comp.). *Posmodernidad y educación*. México: CESU/Porrúa, 1995.

RAMA, German. *Desarrollo y educación en América latina y el Caribe*. CEPAL-UNESCO-PNUD, 1987. Citado por Carli, Sandra; op.cit. pág. 26.

REIGADAS, María Cristina (Comp.). *Entre la norma y la forma. Cultura y política hoy*. Buenos Aires: EUDEBA, 1998.

SCAVINO, D. *La filosofía actual*. Pensar sin certezas. Buenos Aires: Paidós, 2007.

VATTIMO, Gianni. Resultados de la Hermenéutica. En: \_\_\_\_\_. *Mas allá del sujeto*. Buenos Aires: Paidós, 1989. p. 85-104.

VATTIMO, G. *Mas allá del sujeto*. Buenos Aires: Paidós, 1989.

Dice Bleichmar (2005, p. 85) al respecto: “La desocupación y la marginalización de grandes sectores de la población produjeron modos de des-subjetivación que, aunados al retiro del Estado de funciones que le competieron tradicionalmente como la educación y la salud, dejaron devastados a los habitantes del país. [...] Las formas de recomposición han venido de manera evidente de las reservas ideológicas y morales que la sociedad argentina acumuló a lo largo del siglo XX. De ellas esperamos que surjan nuevos modos de subjetividad que den mayores condiciones de posibilidad a la riqueza representacional que el psiquismo puede desplegar”.