



El pensamiento de Rodolfo Kusch. Aportes para la enseñanza de la Filosofía

Rodolfo Kusch's thinking. Contributions to the teaching of philosophy

María Belén Bedetti

Universidad Nacional del Sur
mbelenbedetti@hotmail.com

Recibido: 29/08/2018

Aceptado: 01/04/2020

Resumen. El artículo presenta conceptos y reflexiones de Rodolfo Kusch para pensar la cuestión de la enseñanza de la filosofía. Inicia con una crítica a los modelos occidentales de ciencia y filosofía y los contraponen al *pensamiento popular* latinoamericano. A partir de allí se plantean posibilidades para la enseñanza de la filosofía desde, por un lado, una concepción de filosofía latinoamericana y, por otro, de una forma diferente de pensar a los sujetos que filosofan. Al mismo tiempo, se aborda la recepción latinoamericana del programa Filosofía para Niños y su reapropiación desde la propuesta *filosofía con niños* vinculando su diferencia, entre otras cuestiones, a la concepción del sujeto que filosofa desde la idea de *estar siendo*.

Palabras clave. Enseñanza de la filosofía, Rodolfo Kusch, Filosofía con niños.

Abstract. The article presents concepts and considerations of Rodolfo Kusch that lead us to reflect upon the teaching of philosophy. It begins with a critique of Western models of science and philosophy and contrasts them with Latin American *popular thinking*. From there, possibilities are proposed for teaching philosophy based on a Latin American vision, on the one hand, and, on a different way of thinking about the subjects who philosophize, on the other. Concurrently, the Latin American reception of the program Philosophy for Children and its reappropriation from the *philosophy with children* proposal is approached, relating their differences, among other issues, to the conception of the subject that philosophizes on the notion of *be-being*.

Keywords. Teaching of philosophy, Rodolfo Kusch, Philosophy with children.

Introducción

“...Occidente no tiene un instrumental adecuado para pensar a nivel filosófico el ‘estar’ que caracteriza a nuestro vivir” (Kusch, 1976, p. 155).

En el primer capítulo de la Geocultura del Hombre Americano, Rodolfo Kusch (1976) presenta una reflexión acerca de las diferencias que existen entre el pensamiento culto y el pensamiento popular. En tal sentido realiza una crítica profunda a la filosofía ya que la describe como una forma de pensamiento que consiste en la aplicación de una técnica: para el filósofo en el pensar culto predomina lo técnico y, en consecuencia, se configura como una forma de pensamiento que solo permite reiterar lo ya sabido. Por ello suele decirse que una técnica “se aplica”, puesto que es una puesta en práctica de lo que se espera, de lo que ya se conoce. La técnica, de esta manera, solo nos resulta útil como forma de manipular la realidad, como forma de sofocar el miedo que nos genera lo desconocido.

De allí el gran problema en el cual nos encontramos al querer pensarnos desde la filosofía occidental, pues Latinoamérica es lo inesperado, y la técnica no permite la novedad al ver lo nuevo desde lo ya visto. En tanto latinoamericanos seguimos siendo cosificados por el pensamiento de la ciencia y la filosofía occidental que busca vernos dentro de sus categorías, pues acecha el miedo a lo no visible, a lo completamente extraño.

Colonizados de esta manera también hemos desarrollado el miedo de mirarnos sin técnica, sin estructuras que nos clasifiquen, que nos ubiquen en categorías ya pensadas. Por ello Kusch afirma que

La cuestión no radica en la importación de la ciencia, tanto como en la falta de categorías para analizar, aún científicamente, lo americano. Entra como componente significativa en nuestra mentalidad colonizada una cierta ceguera que no nos deja ver qué ocurre con América (...) ya que nos falta la fe y no tenemos las categorías necesarias para comprenderla” (Kusch, 1998-2003, p. 549).

En contraposición a esta filosofía entendida como la mera aplicación de una técnica, el autor afirma al pensamiento popular como otra forma de pensar que apunta más bien al algo que se piensa, quitando la centralidad del cómo se lo piensa. Así escapa, de alguna manera, del reinado de la técnica para pasar a la primacía de lo semántico: la relación entre el significante y la realidad a la cual hace referencia.

La tecnificación de la filosofía es, para el autor, la forma que ha tomado la profesionalización filosófica: es la tarea del filósofo académico. Esta filosofía que ordena el caos y lo subsume en categorías fijas no parece guardar mucha relación con el pensamiento popular que crea, que se asienta en la realidad y no en el método. ¿Le cabe al mismo el mote de Filosofía? ¿Podemos subsumir al pensamiento popular en la categoría Filosofía?

Leopoldo Zea, otro gran exponente de la filosofía latinoamericana, realiza -en un texto titulado La filosofía latinoamericana como problema del hombre (2010)- un análisis de la importancia que tiene en nuestras latitudes el pensamiento antropológico, pues la colonización entendió al hombre originario de América como un subhombre o un ser infrahumano, que no alcanzaba ese modelo o arquetipo de Humanidad con el que Occidente llegaba a nuestras tierras. En tal sentido, afirma que la filosofía latinoamericana se ha visto involucrada en un terrible esfuerzo por tratar de fundamentar racionalmente la condición humana de los habitantes de estas tierras. El problema que posee esta búsqueda de querer encajar en el arquetipo occidental de Hombre, es que precisamente nos vamos adaptando a sus formas de racionalidad, de pensamiento, sus formas de filosofar. De esta manera afirma que hemos tratado de

ofrecer a la inquisición de la Humanidad arquetipo, las pruebas de que se es hombre y de que se

está dispuesto y, lo que es más, de que se está luchando por destruir todo lo que ha implicado, en opinión de este arquetipo, la caída en lo infrahumano. (...) [El latinoamericano] tratando de justificar su pretensión, la de ser Hombre, no un hombre, se empeñará en someterse al modelo de esta supuesta única forma de lo humano, recortando, destruyendo, lo que sobrase en la calca, pegando, parchando aunque nada tuviese que ver con su personalidad lo que faltase de ella (Zea, 2010, p. 17).

Se reitera aquí el problema de si los habitantes de Latinoamérica se encuentran o no dentro de la categoría de Hombre plateada desde Occidente.

El problema es que, así como no seríamos Hombres en el sentido de nuestros colonizadores, tampoco seríamos Filósofos en el sentido en el que filosofa Occidente. Pero, como afirma Kusch, Occidente es la cuna de la técnica y la filosofía desarrollada en este modelo es la filosofía tecnificada, que solo reitera lo ya visto. El pensamiento popular latinoamericano no juega el juego de la técnica puesto que piensa lo no visto aún. Por eso la filosofía que Kusch propone como la propiamente latinoamericana escapa al juego de la Filosofía Occidental. Aparece un filosofar genuino que nos permite la apertura a la novedad, a lo no pensado aun; y esta forma de filosofar, distanciada de la Filosofía sistemática, academicista, nos posiciona en otro lugar pues nos quita de este modelo de filosofía acartonada, estéril, incapaz de generar novedades. Nuestra filosofía interpreta e interpela a la realidad, crea realidad, no solo la reitera.

Hasta aquí, entonces, dos pensadores y problemáticas: en Kusch el problema de si el pensamiento popular de Latinoamérica ha de ser considerado filosofía a pesar de las diferencias que el mismo mantiene con la Filosofía de Occidente; en Zea el problema de si los hombres latinoamericanos aplican a la categoría de Hombre de Occidente y si, en todo caso, queremos que pertenezcan a la misma. Ambos problemas se encuentran íntimamente vinculados si observamos que Occidente ha definido al Hombre a partir del logos y la Filosofía es, a su vez, logos.

Ahora bien, ¿por qué nos hemos visto y nos vemos aún tan necesitados de que se nos reconozca Hombres? ¿Por qué deseamos que se considere a nuestro pensamiento como filosófico en el sentido occidental? Quizás nosotros mismos, en este afán, aún postulamos el modelo de Hombre y de Filosofía Occidental como los únicos válidos. Que sigamos buscando un lugar en la Filosofía es, probablemente, uno de los efectos de nuestra historia como continente colonizado.

A continuación, se presentarán algunas aristas que este problema puede generar -y ha generado- en el campo de la educación y en particular en la enseñanza de la filosofía. Se focaliza en la necesidad de un posicionamiento docente respecto a la manera de entender qué es la filosofía y luego se presentan el programa Filosofía para Niños y la reformulación latinoamericana del mismo. En este marco se incorporarán a la reflexión los conceptos de ser y estar siendo de Kusch que nos convocan a repensar el lugar de los sujetos que intervienen en el hacer filosofía y que, por ello, resultan potentes a la hora de pensar la enseñanza de esta disciplina.

¿Qué filosofía enseñamos cuando enseñamos Filosofía?

Todo docente de filosofía enseña a partir de una concepción de esta disciplina, ya sea que la sostenga de manera consciente o inconsciente. Esta noción no es unívoca, es problemática, y ha sido desarrollada a lo largo de la tradición filosófica por innumerable cantidad de pensadores.

Alejandro Cerletti (2008), afirma que cuando tenemos en cuenta tal característica de nuestra labor docente estamos frente a un problema filosófico, no un problema meramente didáctico. En este sentido sostiene que

Convertir la cuestión de 'enseñar filosofía' en un problema filosófico modifica también la secuencia tradicional de la didáctica de la filosofía, que privilegia el 'cómo' enseñar, para poner en primer lugar el análisis del 'qué' enseñar. El 'qué' (...) involucra una toma de posición frente a la filosofía y al filosofar. (Cerletti, 2008, p. 60)

Es precisamente en este qué en donde se nos impone a los docentes de filosofía la reflexión filosófica como quehacer necesario. Esta reflexión se ha dado a lo largo de la historia de la filosofía occidental de distintas maneras. Una de las cuestiones clásicas es el debate acerca de si enseñamos Filosofía o enseñamos a filosofar, posturas tradicionalmente representadas por autores como Hegel y Kant.

Sin entrar en demasiados detalles sobre este debate tan importante para los especialistas del campo de la didáctica de la filosofía, podríamos decir que ambas posturas privilegian una concepción de la filosofía diferente por sobre la otra. En el caso de la enseñanza de la Filosofía como sustantivo, se concibe a la misma como un conjunto de saberes desarrollados a lo largo de la historia por ciertos autores reconocidos como parte de la tradición de la disciplina. En el caso de la enseñanza del filosofar, de la filosofía entendida como verbo, se privilegia el brindar herramientas procedimentales y propiciar espacios que permitan la práctica del pensar filosófico en los propios estudiantes. La perspectiva del filosofar puede asumir, como procedimientos válidos para la creación de un pensar filosófico, las formas (en el sentido de métodos) del pensamiento filosófico ya legitimadas por los autores de la tradición.

Si bien en un plano teórico son definibles ambas posturas como posiciones diferentes en relación con la concepción de la filosofía que se enseña, en las instancias concretas de su enseñanza suelen darse de manera conjunta, a pesar de que pueda presentarse un predominio de una sobre la otra. Esto evidencia que "No se puede enseñar filosofía 'desde ningún lado', en una aparente asepsia o neutralidad filosófica. Siempre se asume y se parte, explícita o implícitamente, de ciertas perspectivas o condiciones" (Cerletti, 2008, p. 21).

Además de la tensión entre una concepción de la filosofía como historia de las ideas filosóficas y la filosofía como forma de pensamiento con procedimientos y características propias, es importante destacar que las posturas acerca de la enseñanza de la filosofía también suelen anunciarse en las modalidades de enseñanza que se asumen en las planificaciones y propuestas didácticas de los docentes.

Obiols (1993) distingue diferentes concepciones de la filosofía que la identifican con la historia, los problemas, los textos o los sistemas filosóficos. Estas formas de comprenderla muy probablemente condicionen las decisiones didácticas efectuadas por los docentes.

Ya adentrados en el problema central que tiene el asumir una postura frente al qué es la filosofía que debe enfrentar todo docente de tal disciplina, retomemos el aporte de Kusch (1976) en la Geocultura del Hombre Americano. En este texto, sobre el final del primer capítulo, el autor propone una filosofía que juegue el juego de permanecer en el ámbito de la técnica, pero a la vez escape de la misma. Y lo afirma ya que considera que esta es la única manera posible de acceder a lo aun no visto. De otra manera, la filosofía permanecerá en el reino de lo estéril, reiterando lo que ya es visible. Si se sigue su planteo, la propuesta radica en pensar una filosofía otra a la de Occidente -centrada en la técnica-, una filosofía anclada en el pensamiento popular, en nuestra propia cultura.

Esta última filosofía, a diferencia de la anterior, no reniega de la doxa, de la opinión, sino que por el contrario la reivindica como lugar de la emocionalidad, pues

El problema radical del pensar consiste entonces en fundar la existencia y no en el conocer mismo. De ahí la validez total de la opinión. Ella no somete el juicio a la instancia de la verificabilidad, sino que incorpora el antidiscurso, y deja librada la fuente de decisión al área emocional. (Kusch, 1998-2003, p. 592).

La ciencia, así como la filosofía arraigada en la técnica, buscan delimitar objetos, cristalizarlos, esencializarlos. El pensamiento popular y la filosofía cultivada a partir del mismo apuntan a construir significados, los cuales no son universalizables, sino que tienen más que ver con el valor que les atribuimos.

Una enseñanza de la filosofía que parta de tal concepción debería aspirar a la creación de significados por parte de los sujetos dejando de lado la asepsia del pensar en sentido estricto y con el rigor lógico que lo caracteriza, para dar lugar a otras formas de acceso e interpretación de lo real tal como lo es el plano emocional. Pero esto presenta cierto problema si se atiende al hecho de que las instituciones educativas han buscado, desde sus inicios en la modernidad, el control o gobierno de la dimensión emocional de los sujetos, en pos del desarrollo de la racionalidad como dimensión priorizada.

Esta racionalidad que Occidente ha considerado tan característica del hombre, no se condice con las formas de racionalidad de Latinoamérica. En palabras de Kusch:

lo irracional como opuesto a lo racional es un término marcado en el pensamiento occidental, que incluso tiene sospechosas connotaciones políticas. Existe evidentemente una especie de obsesión por la racionalidad, que no permite ver cualquier otra posibilidad, si se quiere contraria o al menos lateral, donde sin embargo pudiera ubicarse el pensamiento popular o la conciencia natural. De ahí que la oposición es denominada irracional, en un sentido privativo, pero sin inquirir si en esa privación de lo racional se da otra cosa. (Kusch, 1998-2003, p. 355).

El proyecto educativo moderno apuntó a formar sujetos epistémicos (formarlos en el correcto uso de la razón), sujetos autónomos (formarlos en el correcto uso de la libertad) y sujetos súbditos (formarlos en el correcto uso del derecho). Estos tres aspectos están sumamente atravesados por la dimensión racional del ser humano, pues tienden principalmente a que la razón pueda gobernar la dimensión emocional.

La crisis de la modernidad ha implicado una revisión profunda de su ideario, y es allí donde aparecen las posturas de proponen su reconstrucción y aquellas que avanzan en su deconstrucción: los autores que demandan la reconstrucción de la modernidad consideran que la misma no ha acaecido, no se ha desarrollado; los autores de la deconstrucción sospechan si acaso existen los fundamentos que la modernidad sostiene.

En tal sentido, si quisiéramos pensar una escuela que no se circunscriba únicamente a la formación racional el sujeto, deberíamos revisar nuestras prácticas naturalizadas al respecto.

En relación con la enseñanza de la filosofía, su inclusión en el nivel secundario de la educación formal ha tenido históricamente el carácter de una introducción a estudios superiores o la adquisición de parte del acervo cultural de la humanidad que la sociedad ha estimado relevantes. Solo aspectos de la lógica pueden considerarse en mayor medida cuestiones de procedimientos, aunque fueron abordados casi exclusivamente desde la mera ejercitación, desde la técnica. De esta manera, la enseñanza impartida se limitó, durante mucho tiempo, a la reproducción del canon, sin hacer hincapié en el propiciar el pensamiento filosófico genuino de los jóvenes.

Una ruptura con dicha concepción tradicional, y las prácticas educativas que se derivan de esta, puede venir de la mano de los aportes teórico-metodológicos del programa Filosofía para Niños, que ha resultado de gran difusión e influencia para la enseñanza de la filosofía en las últimas décadas. Este reivindica el lugar del filosofar en la escuela, en el marco de la comunidad de indagación, posicionamiento que inspira la reformulación que,

en Latinoamérica, lleva el nombre “filosofía con niños”. Por todo ello cabe hacer una referencia que nos permita retomar los aportes de Kusch y su concepción del filosofar latinoamericano. Así, se abren caminos para pensar espacios de enseñanza de la filosofía que recuperan el valor de lo nuestro y superan una educación limitada estrictamente a la formación de la racionalidad entendida en el sentido occidental.

La Filosofía para Niños y su impacto en el campo de la didáctica de la filosofía: sus formas de recepción y reformulación en Latinoamérica

Afirmamos anteriormente que un aporte teórico fundamental para pensar la enseñanza de la filosofía en niveles preuniversitarios como espacio para el filosofar, fue la creación, a fines de los 60, del programa Filosofía para Niños. El mismo fue ideado por Matthew Lipman, profesor en la Universidad de Columbia.

Este programa otorga a niños y adolescentes un lugar en el filosofar, lugar que históricamente se les había negado. Si se lo piensa en analogía con lo afirmado en la introducción de este artículo, así como la colonización ha considerado a los habitantes originarios de América como subhombres, la filosofía había estimado a los niños y jóvenes de semejante manera: seres sin la capacidad racional de crear filosofía, seres que no aplican al concepto de Hombre, ni al de Filósofo.

Es a partir de este supuesto de otorgar a niños y jóvenes un lugar en la filosofía, que Lipman crea un programa enmarcado en una pedagogía formadora, sustentado en la puesta en práctica de experiencias formativas en las aulas de las escuelas preuniversitarias. En este contexto se promueve la formación de un sujeto razonable a partir de experiencias dirigidas a tal fin.

La puesta en práctica de este programa organiza las experiencias áulicas a partir del trabajo con un texto disparador y un plan de discusión filosófica preparado por un especialista en filosofía, y utilizado por el docente para alcanzar los fines deseados.

En este sentido, circula una noción de experiencia “guiada” pues la misma permite brindar al niño la posibilidad de participar de instancias formativas que propicien el desarrollo de ciertas características consideradas valiosas. Así, por ejemplo, se presenta a los niños que protagonizan las novelas filosóficas como reflexivos y críticos, tal y como se espera que sean los niños que se “forman” con la propuesta. Como dice Maximiliano López “La idea de modelo y de formación acompaña todo el programa de ‘filosofía para niños’, que se presenta como una educación para el pensar, es decir, como una formación del pensamiento y de los individuos a través de él.” (2008, p. 21).

Más allá de la propuesta de Lipman, resulta interesante a los fines de este artículo pensar qué sucedió con la recepción y reformulación de este programa en Latinoamérica.

Respecto a ello Maximiliano Lopez (2008) desarrolla la “crónica de una confusión en torno del concepto de experiencia”; según el autor, en Latinoamérica se produce la introducción de un componente ajeno al programa lipmaniano: la noción de experiencia no ya concebida desde el pragmatismo norteamericano, sino desde la perspectiva trágica.

Debido a esto y como forma de señalar la diferencia entre el programa Filosofía para Niños y la nueva interpretación del mismo, se introduce un cambio en la preposición del nombre del programa. Es precisamente en la presentación del libro Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase donde Walter Kohan y Vera Waksman (2005) introducen la modificación, y presentan una mirada crítica del programa de Lipman. A partir de allí se empieza a hablar de una filosofía con niños,

lo que se propone es hacer filosofía con niños, y el cambio de preposición puede resultar significativo: no es una filosofía para ellos, no es sólo poner a su alcance algo que antes era inaccesible. Filosofía con niños significa que la filosofía es algo que los niños pueden practicar y que ambos términos se modifican en su encuentro (...) Se trata de niños viviendo la experiencia de filosofía. Experiencia que conlleva algo de riesgo y ausencia de certeza. Que prepara para un pensar diferente. (Kohan y Waksman, 2005, p. 8)

Lo que se modifica en esta propuesta es el sentido de la práctica del filosofar con niños en el aula, el sentido de la experiencia: la propuesta de Kohan y Waksman asume una concepción de la experiencia atravesada por la lectura de autores como Nietzsche, Kant, Foucault y Deleuze.

La experiencia trágica se presenta en la relación del pensar con la exterioridad, la relación entre el acto mismo de pensar y aquello que nos da que pensar. La nueva propuesta parte del intento de generar espacios para el encuentro con lo exterior, con lo extraño, con lo aún no pensado. Precisamente es el encuentro del sujeto con lo desconocido y el sentimiento que esto provoca, lo que llamamos “experiencia trágica”. Así, en lugar de una experiencia formativa en la cual tenemos certezas, una experiencia guiada hacia algún fin preconcebido, la experiencia trágica nos interpela a la incertidumbre, al no saber, a la problematicidad del mundo.

Esta experiencia trágica como elemento extraño al programa original también nos recuerda a la concepción del pensamiento popular en Kusch: se dejan a un lado la técnica y las certezas a las que esta conduce y nos embarcamos en lo inesperado. En lugar de una racionalidad que ordena, que guía y que “forma” al mundo, nos encontramos con un pensar impregnado de emocionalidad, que asume al caos e intenta construir diversos significados a partir de él, sin atraparlo en universales.

Además de ello, Kohan y Waksman realizan un análisis en relación con los textos del currículum de Filosofía para Niños y destacan que los mismos reconstruyen la historia de la filosofía y sus problemas desde una filosofía occidental, producida en Europa y Estados Unidos. La tradición oriental y latinoamericana, entre otras, no tienen lugar en dicho currículum. En este sentido afirman que

La práctica de la filosofía es histórica y social. Por consiguiente, sus problemas, modalidades y propósitos deben ser sensibles a la cultura a la que se integran. Pero esa práctica también es transcultural, en el sentido de que atraviesa varias culturas a través de su historia. (Kohan, y Waksman, 2005, p. 35)

En síntesis, tanto la filosofía con niños como el programa Filosofía para Niños han impactado profundamente en lo que respecta a la enseñanza de la filosofía con el desarrollo de marcos teóricos y metodológicos. Más allá de la propuesta didáctica, la diferencia entre ambos, como ya se dio cuenta, radica en los fundamentos: en cómo se entiende a la filosofía y, principalmente, en el sentido que tiene la misma en la escuela y en quiénes y cómo son los sujetos que filosofan. La filosofía para Niños parte de la idea de un sujeto a formar, a construir desde un modelo o esencia de racionalidad esperada; la filosofía con niños pretende construir un espacio para experimentar el pensar sin certezas, donde los sujetos se exponen y arriesgan a la novedad sin definiciones previas de hacia dónde se dirige el mismo, asumiendo como valiosa a la experiencia, más allá del logro de ciertos fines.

Ser y estar siendo como categorías para pensar a los sujetos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje

“...el ser define, el ‘estar’ señala” (Kusch, 1976, p. 153).

Además de la crítica que realiza Kusch a la filosofía occidental y sus reflexiones sobre el aporte que puede realizar el pensamiento popular en la interpretación de la realidad desde una apertura a la misma, resultan muy interesantes sus categorías antropológicas para pensar a los sujetos que intervienen en la educación.

Tal y como señala el autor, existe una diferenciación en nuestro lenguaje entre los términos ser y estar, situación que nos diferencia de otras lenguas y, por lo tanto, de otras formas de estar en el mundo. En este sentido el autor señala que

Ser en el mundo es un sedere o estar sentado, como si simulara un fundamento, cuando en realidad lo fundante es el stare o estar en pie o apenas in-stalado, para acechar dónde se concreta realmente el fundamento en medio de los símbolos que ofrece el mundo cultural. (Kusch, 1998-2003, p. 364)

Este mero estar del hombre no es ni más no menos que su pobre condición originaria, que asusta al pensamiento occidental y que le demanda la búsqueda de fundamentos. La América Profunda asume este caos originario y por eso sus habitantes encuentran el fundamento no en conceptos ideales, sino en símbolos culturales.

Desde el “estar” el sujeto concibe al mundo como algo dado, y de allí el profundo respeto por el mismo, su aceptación y pasividad. Pasividad que se encuentra muy arraigada a la noción de “meramente estar” pues implica a un sujeto que se asume como tal en su estancia, no en su esencia; y de allí su fragilidad, su indigencia originaria “¿Por qué este secreto afán de destruir todo lo que es espontáneo? ¿Será que queremos ocultar nuestro mero estar aquí, como quien oculta su pobreza irremediable?” (Kusch, 1998-2003, p. 214).

El sujeto de Occidente ha querido borrar esa pobreza originaria a partir de la construcción del ser, de la esencia, del control y el orden del caos tanto del mundo como del sujeto, caos que es reivindicado en la concepción de experiencia de la propuesta filosofía con niños, y que presenta al infante, como ser incompleto y por ello mismo de suma potencia, como su protagonista.

Estas diversas formas de pensar y de vivir que presentan la América Profunda y Occidente implican a su vez, que en Latinoamérica el sujeto se asuma como pasivo, receptivo, mientras que en Occidente se pondere a un sujeto activo, transformador del mundo. Por ello también Occidente es la cuna de la técnica, como instrumento de dominio de lo dado, como forma de manipulación de la realidad, como tranquilizadora de conciencias.

Y es que la pasividad ha tenido un carácter sumamente peyorativo en el pensamiento occidental pero poco a poco está siendo reivindicada: Jorge Larrosa (2003), por ejemplo, considera que la experiencia es solo posible en un sujeto pasivo, receptivo, pasional. La actividad constante que caracteriza al sujeto moderno se convierte en un obstáculo para el acontecimiento de la experiencia. La denuncia que realiza Benjamin (1982) sobre la pérdida de la posibilidad de tener experiencias nos invita a volvernos sujetos receptivos, pasivos. El mero estar es una forma de ser un sujeto de experiencia.

Si pensamos el fenómeno educativo desde estas categorías podemos notar que la educación tal como se ha organizado e implementado desde la modernidad a esta parte, ha sido una herramienta de control, formación (en el sentido de dar o imponer una forma). Cuando se escucha a estudiantes, familias y docentes repetir el discurso de que la escuela y la educación escolar son el camino para “ser alguien” resuena esta tensión entre el ser o la nada, tan querida a la filosofía occidental. Pero entre el ser y la nada se encuentra el estar siendo, y no como un escalón intermedio de camino al ser: el estar siendo como estancia, como lugar habitable y no mero tránsito.

Pensar la educación desde el mero estar del sujeto implica embarcarse en el asumirnos

y asumir al otro como caos y habilitarnos y habilitarlo al caos, permitirnos y permitirle ese desorden originario sin violentarlo al imponerle una forma que le es extraña. Esta manera de entender al sujeto y la experiencia del pensar filosófico es muy afín con la que presentábamos a la base de la concepción de la filosofía con niños, como propuesta que surge en Latinoamérica.

En lugar de pensar a la educación como formación, como acción de dar una forma - semejante a la que promueve el programa Filosofía para Niños-, es posible pensar una enseñanza que apunte a la trans-formación, que atraviese las formas, que parta de la concepción del otro como sujeto que está siendo, y en tal sentido, un sujeto no esencializable.

Aprender y enseñar, discípulo y maestro, entienden finalmente que están, meramente están, y juntos van chapoteando el saber, encontrando algunos aciertos fundantes que satisfagan el hambre que va desde el pan hasta la divinidad. Es decir, aprendiendo a vivir. Enseñar, finalmente, tiene que ver con saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro. (Cullen, 2009, p. 62)

Consideraciones finales

A lo largo de estas reflexiones hemos notado la fecundidad que las ideas de Rodolfo Kusch tienen para pensar, entre otras cosas, el campo de la filosofía de la educación y la didáctica de la filosofía.

En un primer momento, y a partir de su crítica a la filosofía occidental en tanto pensamiento técnico, se pudo cuestionar si una filosofía latinoamericana debería pretender imitar esta forma, pues el pensamiento popular no se deja atrapar en dicho modelo. A su vez, se indagó en la necesidad y las consecuencias de asumir diferentes formas de entender la filosofía y al sujeto que filosofa en las propuestas de su enseñanza.

Posteriormente se presentó la relevancia que tienen las raíces culturales en la recepción de modelos educativos occidentales, y se profundizó en la reformulación latinoamericana del programa Filosofía para Niños. En este sentido, se volvió plenamente tangible como la cultura no se ve ni se toca, pero pesa.

Finalmente, se retomaron las categorías antropológicas de Rodolfo Kusch para pensar a los sujetos pedagógicos que intervienen en las instituciones educativas, y se atendió a cómo una educación anclada en el estar siendo ha de ser necesariamente transformadora, en lugar de una educación del ser entendida como formadora. Aquí también pudimos observar cómo esta cultura latinoamericana, y particularmente las concepciones de filosofía y del sujeto que filosofa, posibilitan una lectura diferente del programa Filosofía para Niños, y abonan a una nueva propuesta para hacer filosofía con niños.

Como desafío a futuro, ya que excede los límites del presente artículo, queda el indagar acerca del lugar que tienen el pensar situado y la filosofía argentina y latinoamericana en las políticas educativas actuales, y su concreción en los Diseños Curriculares de Filosofía.

Referencias

- Benjamin, W. (1982). Experiencia y pobreza. [1933]. En Discursos interrumpidos I. Taurus.
- Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Libros del Zorzal.
- Cullen, C. (1997). Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Paidós.
- Cullen, C. (2008). Perfiles ético-políticos de la educación. Paidós.

- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Kohan, W. y Vera W. (2005). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
- Kusch, R. (1998-2003). *Obras Completas*. Editorial Fundación Ross.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Lopez, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La Comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Novedades Educativas.
- Obiols, G. (1993). *Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica*. En: *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Obiols, G. y Frassinetti, G. AZ.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- Zea, L. (2010). *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI.