

CRITERIO DESDE 1928

EDITORIAL

Los trágicos planes de Putin

HISTORIA

Criterio durante el conflicto "Laica o Libre"

FILOSOFÍA

21 Voices y la razón de los vencidos

CINE

Libertad y creación en María Luisa Bemberg

EDUCACIÓN

Desafíos y estrategias para mejorar los aprendizajes



DIRECTOR

José María Poirier

ADSCRIPTOS A LA DIRECCIÓN

Maria Clara Bingemer (Río de Janeiro) y Lucio Florio

SECRETARIA DE REDACCIÓN

Romina Ryan

CONSEJO DE REDACCIÓN

Enrique Aguilar, María Bestani, Virginia Bonard, Diego Botana, Pablo De Vita, Vicente Espeche Gil, Alejandro Frere, Elisa Goyenechea, Gustavo Irrazábal, Elena Kiyamu, Elena López Ruf, Ricardo Murtagh, Juan G. Navarro Floria, Carlos Newland, Arturo Prins, Marcelo Resico, Ángela Sannuti, Hernán Santiváñez y Alicia Zanotti de Savanti

CONSULTORES

Pedro Antonini, Antonio M. Battro, Natalio Botana, Pablo Capanna, Bruno Forte (Chieti-Vasto), Carlos M. Galli, Olegario G. de Cardedal (Salamanca), Félix Duque (Madrid), Víctor M. Fernández, Tomáš Halík (Praga), Austen Ivereigh (Londres), Roberto Di Stefano, Santiago Kovadloff, Juan J. Llach, Laura Moreno (Madrid) y Rafael Velasco.

DISEÑO, DIRECCION DE ARTE, ILUSTRACIONES DE TAPA

Any de la Piedra

DIAGRAMACIÓN

Cynthia Gordillo

Suscripciones para la Argentina:

Precio de tapa: \$864

Suscripción anual: \$8.640

Suscripción semestral: \$4.320

Débito mensual por tarjeta: \$816

Exterior limítrofe anual U\$S 250

Resto de América y del mundo U\$S 300

Cheques y Giros extendidos a la orden de Fundación Criterio.

Está prohibida la reproducción total

o parcial de la presente edición de CRITERIO amparada por la ley 11.723.

Registro de Propiedad Intelectual N° 672.062. ISSN 0011-1473.

Impreso en la Argentina.

Es una publicación de Fundación Criterio.

Tucumán 1438 - PB Of. 3 (C1050AAD) Buenos Aires

Atención presencial: martes, miércoles y jueves de 9:30 a 16 hs.

Telefax: 4371-6889 / Tel.: 4371-6759 comunicacion@revistacriterio.com.ar

www.revistacriterio.com.ar

SUMARIO

4

EDITORIAL

Los trágicos
planes de Putin

7

EDUCACIÓN

La educación, en el barro
de las discusiones políticas
Mariano De Vedia

10

EDUCACIÓN

Algunas noticias sobre
la universidad actual
Carlos Hoevel

14

ENTREVISTA

Paola Delbosco:
"Ningún docente puede
transmitir amor por
contenidos que sólo
conoce superficialmente"
Vicente Espeche Gil

17

HISTORIA

La experiencia
de Sarmiento
Julio Crespo

20

EDUCACIÓN

Repensar las problemá-
ticas educativas
Guillermina Tiramonti

24

HISTORIA

La revista CRITERIO durante
el conflicto "Laica o Libre"
de 1958
Jorge Luis Fabian

26

EDUCACIÓN

Lenguaje inclusivo.
El objetivo es claro, pero
¿es la mejor estrategia?
Graciela Melgarejo

33

EDUCACIÓN

De afuera y de adentro
Gustavo Magdalena

35

TESTIMONIO

Educación, discapacidad
e informática
Antonio M. Battro

38. EDUCACIÓN

Cuatro esferas
de la libertad
Edgardo Zablotzky

40. EDUCACIÓN

El daño autoinfligido
Roberto Estévez

44. IGLESIA

Ataques despiadados
contra el papa Francisco
Leonardo Boff

48. TEATRO

Habitación Macbeth
Guillermina I. Costantini de López

49. CINE

Libertad y creación en
María Luisa Bemberg
José María Poirier

52. FILOSOFÍA

21 V y la razón de los vencidos
Elisa Goyenechea

55. IGLESIA

Un testigo de la resurrección
Gianni La Bella

58. LIBROS

Nota a nuestros suscriptores:

La edición papel se está enviando con
regularidad mensual a los suscriptores.
En caso de no recibirlas, es fundamental
que se comuniquen con nosotros al email
comunicación@revistacriterio.com.ar para
que podamos solucionar el inconveniente.

LOS TRÁGICOS PLANES DE PUTIN

El mundo se encuentra en vilo desde que se produjo la brutal invasión de las tropas rusas a Ucrania. En sus principales ciudades las explosiones son incesantes y los cadáveres se amontonan en las calles. Un gigantesco drama humanitario se agudiza mientras millones de personas vulnerables tratan de huir del horror. En medio de una pesadilla que pareciera surgida de un tenebroso pasado, una gran potencia europea en pleno siglo XXI viola el territorio soberano de otro país europeo.

Todo parece indicar que Vladimir Putin y sus generales planearon tomar Kiev en una guerra relámpago y deponer rápidamente al gobierno democrático de Volodímir Zelensky. Pero la tenaz defensa y espíritu patriótico de los ucranianos tomó por sorpresa a los invasores. De todos modos, es temprano para discernir si los rusos desistirán en sus intentos, o estamos ante el final de treinta años de democracia en Ucrania.

Algunas comparaciones con épocas anteriores son recurrentes, como las que procuran similitudes entre la actual invasión rusa con la crisis por los Sudetes de 1938. Sin embargo en la década del '30 la humanidad no poseía el temible arsenal nuclear del que hoy dispone un grupo de naciones. Putin no es Hitler, pero su actitud hacia las leyes y el orden internacional es muy parecida.

Las guerras no son accidentes naturales como los terremotos. Las desencadenan reducidos grupos de personas que con sus decisiones afectan las vidas de millones. A lo largo del tiempo, todo tipo de pretextos suelen manejarse para desatar conflictos. Moscú alega acudir en ayuda de “los rusos sojuzgados en países vecinos”. La historiadora canadiense Margaret MacMillan menciona que “las causas de una guerra pueden parecer absurdas o incoherentes, pero detrás de ellas suele haber disputas y tensiones profundas”.

Vladimir Putin demuestra una obsesión de larga data con Ucrania en la que suele mezclar irredentismos e invocaciones a antiguas glorias. En el Kremlin existe nostalgia por un pasado de gran potencia. Desde la época de Catalina la Grande siempre tendió a procurar una

salida a las aguas cálidas del Mar Negro para su flota. “En la Europa actual, Rusia es el único país que sigue intentando ser un imperio” dice Timothy Snyder, autor de *Tierras de Sangre, Europa entre Hitler y Stalin*. Parte de la ideología de Putin y su círculo decisor consiste en negar que Ucrania sea un Estado real, alegando que se trata de una creación artificial que forma parte de una entidad rusa mayor. La elite de Moscú se empeña en demostrar que Ucrania es un mito, a la vez que se apoya en los mitos fundacionales de Rusia. Pero la gran mayoría de los países reconoce en forma clara que Ucrania sí es una nación y sí es un Estado.

La guerra actual transcurre en medio de una espesa neblina que no es fácil de disipar. La agresión iniciada por las fuerzas rusas puede arrojar consecuencias imposibles de controlar. Putin asumió el riesgo de convertir a su país en un marginal internacional. Como si fuera un fanfarrón jugador de naipes, lanza amenazas nucleares en discursos duros y pendencieros, mientras espolea nacionalismos exaltados y conflictos étnicos. La reacción de las democracias occidentales fue estrechar filas en solidaridad con Ucrania, aplicando sanciones económicas y el envío de armamentos a Kiev. En un tono sobrio y firme, el presidente norteamericano Joe Biden advirtió a la dirigencia rusa sobre el uso de armas prohibidas.

Durante 22 años en el gobierno, Putin –como todo dictador– es un enigma de diversos rostros. “La paz estable en el continente es un objetivo primordial para nuestra nación. Rusia es una nación europea amiga”, anunciaba en su exposición ante el Parlamento alemán en septiembre de 2001. A continuación dijo que una prioridad política de su gobierno era garantizar los derechos y libertades democráticas de los rusos. Su discurso, pronunciado en perfecto alemán y con voz suave, cautivó a los miembros del Bundestag, que lo aplaudieron de pie. ¿Se equivocaron los países de Occidente por un exceso de optimismo desde los inicios de Putin en el poder? Alemania hoy procede al rearme de sus defensas y Ucrania arde bajo el fuego continuo de misiles y artillería rusa.



La desintegración del imperio soviético en 1991 significó un momento de triunfo para Occidente, luego de vivir un azaroso siglo de sangrientos conflictos en los que el mundo se debatía entre democracias y totalitarismos. Pero en los países del Este europeo los vertiginosos cambios, en algunos aspectos, fueron traumáticos. La Rusia poscomunista de Boris Yeltsin se desmoronó con celeridad en 1993, al ordenar el bombardeo del Parlamento para sofocar una insurgencia. En su campaña presidencial del 2000, Putin proponía adoptar “un Estado fuerte, fuente y garante del orden, el iniciador y el promotor del cambio”. En sus primeros años de gobierno hizo gala de un barniz liberal y anunció una economía abierta a las inversiones. Pero la bonanza augurada y las nuevas e incipientes libertades serían desplazadas por una sistemática corrupción y duros controles.

Las amplias movilizaciones de las Revoluciones de Colores que sucedieron en Georgia (2003), Ucrania (2004) y Kirguistán (2005) demandaban mayores libertades y prácticas menos corruptas y fraudulentas desde el ejercicio

del poder. Una Ucrania próspera, democrática y alineada con la Unión Europea, supuso un formidable ejemplo para los millones de rusos a los cuales el régimen de Putin sólo les ofrecía una democracia de segunda, con serias limitaciones en el ejercicio de sus derechos. La élite moscovita teme por la expansión de esos nuevos aires, además de desconfiar del papel que desempeñan las democracias occidentales. Estos fantasmas se suman a sus recelos e inseguridades geopolíticas.

El actual conflicto en Ucrania se arrastra desde ese período y se agudiza en 2013 al apoyar el Kremlin la candidatura del presidente Viktor Yanukovich, derrocado luego por masivas movilizaciones en demanda de mayor transparencia. Putin reaccionó con agresividad anexando la península de Crimea y estimulando una guerra separatista en Donbass. Un excanciller alemán, Joschka Fischer, considera que “la pesadilla de Putin no es la OTAN, es la democracia”. Al desplegar las naciones occidentales una pronta y entusiasta proyección de la OTAN hacia el Este europeo, se encendieron alarmas en Moscú, percibidas por pocos líderes occidentales.

En una era de surgimientos de populismos posmodernos, autocracias y dictaduras, la guerra en Ucrania representa la frontera entre un mundo de democracias liberales y otro con carencias de libertades fundamentales.

Henry Kissinger aconsejaba cautela, en un análisis publicado por *The Washington Post* en 2014, señalando que Ucrania debería convertirse en un puente entre el Este y el Oeste, y no en un lugar de enfrentamiento. En su mirada, Rusia tendría que aceptar que no puede tratar de forzar a Ucrania a un status de satélite y mover de nuevo sus fronteras; pero Occidente debería entender que Ucrania es parte de la historia rusa. El historiador norteamericano George F. Kennan se preguntaba si el avance de la OTAN hacia el este tornaría más seguro a Occidente, o más vulnerable. William J. Burn (actual director de la CIA) en su época de embajador en Moscú señalaba que una expansión de la OTAN tendría un efecto provocador sobre Rusia: “Una entrada de Ucrania a la OTAN sería la línea roja más brillante de todas las líneas rojas para la elite rusa”.

Es probable que estemos ante un conflicto limitado en una era de cambios globales en ciernes. Un escenario no deseado sería un largo conflicto con fases de alta y menor intensidad. Las aparentes retiradas parciales de fuerzas rusas podrían ser movimientos destinados a reagruparse para reiterar sus ataques. Moscú desea imponer su poder descarnado y brutal en pos de una atomización de Ucrania, asegurar su control en el este y el sur, y proclamar un gobierno títere en el resto del país.

Desde hace tiempo Putin encarna un cada vez más desvergonzado régimen autocrático con un capitalismo

de amigos. Ante un pueblo que en parte aún vive de mitos, se presenta como un defensor de los valores de un conservadurismo cristiano ortodoxo. Es el nuevo zar, el jefe de un grupo de poderosos que controla las principales empresas, los medios de comunicación, el ejército, la educación, la salud y la beneficencia. No deja de ser sorprendente la atracción por su figura que sienten dictadores y políticos populistas de diversas latitudes. En algunos países latinoamericanos existieron vergonzosas renuncias y demoras para adoptar posiciones pese a los valores morales en juego.

Las mediaciones diplomáticas que intentarían por separado Francia, Alemania, Turquía e Israel han fracasado. China tendría la posibilidad de influir ante Moscú, pero mantiene una actitud cautelosa de apoyo a Putin. A pesar de errores de cálculos y percepciones, los conflictos no son inevitables, dependen de la voluntad y capacidad de personas para atizarlos o solucionarlos.

Desde la plaza de San Pedro, el papa Francisco condenó la invasión a Ucrania expresando que se trata de “una guerra cruel e insensata”. Ante la pérdida de futuro que ocasionan los traumas y desplazamientos forzados, agregó: “Esta es la bestialidad de la guerra, un acto bárbaro y sacrilego”. Todas las representaciones diplomáticas y su personal abandonaron Kiev, con la excepción del nuncio apostólico, arzobispo Visvaldas Kulbokas.

En una era de surgimientos de populismos posmodernos, autocracias y dictaduras, la guerra en Ucrania representa la frontera entre un mundo de democracias liberales y otro con carencias de libertades fundamentales. Desde Beijing y Moscú se utiliza una retórica para denostar al mundo occidental como perimido y decadente. En contra de los deseos de la elite moscovita, la salvaje agresión rusa demostró la vitalidad y pronta capacidad de unión de las democracias liberales dispuestas a defender sus valores, la estabilidad de las naciones y la paz global. 

LA EDUCACIÓN, EN EL BARRO DE LAS DISCUSIONES POLÍTICAS

Mariano De Vedia

Abogado y periodista

En los años '90, el gobierno de Carlos Menem encontró una fórmula para erradicar las “escuelas rancho”. Ante las dificultades para avanzar en la construcción de nuevas aulas y edificios y la insuficiencia de los planes compensatorios, el Ministerio de Educación modificó la normativa que definía a esos establecimientos precarios y limitó su aplicación a aquellos que se encontraban alejados de los centros urbanos. Así mejoró las estadísticas, pero no la realidad. Con un espíritu similar, en la provincia de Buenos Aires se dispuso ahora que los estudiantes secundarios sean evaluados con calificación numérica sólo una vez que terminen las clases. Tendrán la nota –de 7 a 10– cuando aprueben la materia. Mientras no lo hagan, se dejará constancia en el boletín de que la evaluación está en proceso. Una fórmula que seguramente hará reducir en las estadísticas los índices de aplazos y de alumnos repitentes.

Muchos, sin embargo, lo consideran un avance, ya que durante 2020 y 2021, a raíz de la pandemia del COVID-19, rigió la evaluación conceptual, por lo que toda serie estadística basada en el seguimiento de los rendimientos de los alumnos, en una etapa crítica como la actual, quedó interrumpida. Hoy los 1,6 millones de estudiantes secundarios bonaerenses pueden tener una “trayectoria educativa avanzada, en proceso o discontinua”, según el porcentaje de contenidos acreditados. En otros tiempos se hablaba de que el estudiante “alcanzó o no alcanzó los objetivos”. Modalidades, en fin, que impiden establecer parámetros comunes con otras jurisdicciones del país, lo que diluye cualquier mirada comparativa con otras realidades escolares.

Se trata de medidas que no se corresponden con las urgencias que nacen de las estadísticas oficiales. Los resultados de las pruebas de calidad de la enseñanza, desde los operativos nacionales de evaluación de los años '90 hasta las pruebas internacionales PISA y Aprender del siglo XXI reproducen las marcadas diferencias entre las provincias y no tienden a reducir las desigualdades.

Entre los déficits por corregir, hay botones de muestra. En Mendoza, el 22% de los alumnos de cuarto grado y el 32% de los de primer año mostraron en un estudio

reciente un “nivel crítico de fluidez lectora”, aún cuando en esa provincia hubo bastante educación presencial durante la pandemia.

Un llamado de atención fue el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019, con el que un laboratorio de la Unesco midió, antes de la emergencia sanitaria, las competencias en lectura, matemática y ciencia de chicos de sexto y tercer grado de 16 países. La Argentina retrocedió en la clasificación regional y en muchas de las evaluaciones registró rendimientos inferiores a las pruebas de 2013. Y algo más preocupante: el 87% de los alumnos de sexto grado tuvieron en matemática resultados por debajo del nivel mínimo de competencias exigidos para esa edad.

Lejos de quedar preservada como un área propicia para acordar políticas de Estado, en los últimos años la educación en la Argentina bajó al barro de la pelea política cuerpo a cuerpo. Las disputas ocupan el primer plano y tanto el Gobierno como la oposición intentan presentar como un éxito los modelos de los distritos que gestionan, pero basados más en los desaciertos ajenos que en los méritos propios.

De los 12 millones de alumnos que hay en todo el país, 120 mil repiten por año en la primaria y unos 340 mil en el secundario. El 89% de ellos concurren a escuelas estatales. Casi 500 mil chicos que se frustran, a los que habrá que sumar los que abandonan, un flagelo que habría llegado al millón de alumnos durante la pandemia, según algunas estimaciones. A tal punto preocupa este éxodo que el propio Ministerio de Educación de la Nación lanzó el programa “Volvé a la escuela”. Se destinan \$5000 millones para recuperar a chicos que el Estado no supo retener durante la emergencia sanitaria. Incluso en la primaria, que desde hace varios años tiene una cobertura casi completa, se estima que el 1% –unos 50 mil chicos– nunca ingresó o la abandonó.

Las provincias con tasas más altas de repitencia en el secundario son Santa Cruz (16,1%), La Pampa (15,3%) y Río Negro (15,2%).



DISCUSIONES ETERNAS

Mientras el Gobierno y la oposición discutían durante largos meses si se debía volver a la presencialidad, miles de alumnos se desconectaron de las aulas. Un informe del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (UCA) reveló que apenas el 29,8% de los alumnos participó en 2020 de clases remotas por plataformas virtuales (Zoom, Teams o Classroom).

El programa Conectar Igualdad —una función *delivery* del Ministerio de Educación— distribuyó 540 mil notebooks en 2021 y prevé repartir un millón de equipos este año, aunque eso no implica que automáticamente los chicos reciban conocimientos y aprendizajes. Históricamente, el desarrollo de la educación en el país se caracterizó por la calidad y la autoridad de los docentes y el liderazgo que asumían en las aulas, al margen de los programas de provisión de útiles, libros y alimentos.

Un rasgo de preocupación fue la aparición del fantasma de la “manipulación ideológica y adoctrinamiento”, a través del enojo y la intemperancia de una profesora de Historia en una escuela media de La Matanza, cuyas imágenes llenaron las redes sociales y los espacios de canales de noticias. Una militancia de esta envergadura

conduce al pensamiento crítico a la extinción y no hace más que ridiculizar la misión del docente, cuya autoridad se desdibuja con semejante nivel de exhibicionismo político.

Más allá del deterioro, el descontento con las gestiones políticas en educación se refleja en las cifras. En los últimos 20 años, la matrícula de los colegios privados creció 38%, a la vez que en las escuelas estatales las inscripciones cayeron 6%. Estos datos son síntomas de problemas que el sistema educativo se empeña en no resolver y que marcan la profundidad de una crisis que viene de arrastre, pero que se ha profundizado en los últimos años. Muchos especialistas coinciden en que la complejidad de los planteos y diagnósticos tornan, a su vez, más difíciles los caminos para encontrar posibles soluciones.

CALIDAD Y TIEMPO DE CLASES

Al margen del sistema de calificaciones, sólo el 54% de los estudiantes termina el secundario, que es obligatorio desde la sanción de la ley de educación nacional en 2006. Han pasado 16 años, más de una camada escolar completa desde que rige esa normativa, y el tiempo de permanencia y egreso de los alumnos de enseñanza media sigue en deuda. Según cifras oficiales, cada año

unos 85 mil estudiantes terminan de cursar la enseñanza media, pero dejan materias pendientes y no se reciben.

En agosto del año pasado, la empresa Toyota Argentina fue noticia pero no por alguna innovación tecnológica o una fuerte inversión en el mercado automotor. Su presidente, Daniel Herrero, reveló los problemas que presenta la búsqueda de empleados para 200 puestos de trabajo, orientados a “planes a futuro” en su planta de Zárate, a raíz de la deficiente preparación de los egresados del secundario.

Hay consenso entre especialistas de distintas corrientes en educación en que el moderado aumento de la cantidad de chicos que concurren a las aulas no tuvo correlación con una mejora en los índices de rendimiento y calidad de la enseñanza. Tampoco se logró que creciera la proporción de chicos que terminan el secundario. Falló, en ese sentido, la predicción de que se alcanzarían los objetivos por el solo hecho de sancionar leyes, como la que buscó garantizar el dictado de 180 días de clase (2003), la que creó el fondo de financiamiento educativo (2005) y la ley de educación nacional (2006), que reemplazó a la ley federal de 1993.

No en todo el país se cumplen los 180 días efectivos de clases previstos por la ley 25.864. Si bien formalmente el calendario escolar de cada jurisdicción prevé esa cantidad, los paros docentes, el ausentismo y la realización de jornadas institucionales para capacitación de maestros, profesores y directivos conspira contra esa meta.

Descontados los días perdidos por las jornadas pedagógicas, las provincias de Tierra del Fuego, Chaco y San Luis no llegan a ese mínimo, advirtió el Observatorio Argentinos por la Educación. La recomendación por extender la cifra a 190 días sólo fue incorporada por los calendarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de Neuquén.

Al margen de la cantidad de días, los especialistas en educación consideran escaso el tiempo dedicado al aprendizaje y miran con buenos ojos las experiencias

de apoyo escolar que ofrecen varias organizaciones del tercer sector. Apenas el 13,6% de los 4,8 millones de chicos de escuelas primarias concurren a establecimientos de jornada extendida o completa, pese a que la ley nacional de educación recomendó ampliar la jornada en el aula. Es decir que 4,1 millones reciben apenas cuatro horas de clases por día. Una exposición al conocimiento bastante limitada, dado que suman unas 720 horas a lo largo del año en la escuela, muy por detrás de Costa Rica (1188), Dinamarca (1051), Chile (1039), Australia (866), Israel (959), Inglaterra (942), Holanda (930), Canadá (920), y Francia (900), según un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

INCENTIVOS Y OTRAS PROPUESTAS

En una reciente investigación, los autores Juan J. Llach y Mauricio Grotz recomiendan profundizar “los incentivos en las instituciones y en los ministerios”, dado que el crecimiento de las inversiones en educación —principalmente asignadas a los salarios docentes— mostró una influencia muy limitada en los resultados educativos.

Llach vuelve con la idea de promover “escuelas ricas para los pobres”, para lo cual afirma que “las poblaciones más necesitadas deben tener prioridad en las políticas educativas”. Ambos investigadores perciben que el camino es llevar a los docentes con “mayor experiencia y calificaciones” a esas comunidades e invitan a generar cambios en la carrera docente y en los institutos de formación.

Otras propuestas apuntan a acelerar el acceso a las salas de 3 y 4 años en la educación inicial, con una articulación intensa entre los ministerios de Educación, Desarrollo Social y Salud. En la educación básica hay espacios para fortalecer los aprendizajes de idiomas, tecnología y educación ambiental, además de promover en todas las instancias la educación en el pensamiento crítico, para lo cual el mejor camino sería predicar con el ejemplo. 

ALGUNAS NOTICIAS SOBRE LA UNIVERSIDAD ACTUAL

Carlos Hoevel

Doctor en Filosofía (UCA) y Master of Arts in the Social Sciences (U. of Chicago). Profesor de Historia de las Ideas Económicas y Políticas, Ética económica, Filosofía de la Economía y Filosofía Social en la UCA

Gracias a la oportunidad de conocer otros países y culturas que ofrece muchas veces una carrera académica, durante las últimas décadas me he visto sorpresivamente envuelto en el extraño oficio –algo infrecuente entre nosotros– de estudiar el funcionamiento, la vida y los problemas de las universidades. Desde el medio-oeste americano en Chicago, pasando por Oxford y Bath, hasta Berlín y Liubliana, y desde Bergen (Noruega), atravesando el Trentino italiano hasta Madrid, he visto un poco de todo en el variopinto universo de la educación superior anglosajona y europea-occidental. Con el mundo universitario de Europa del Este, del Medio y el extremo Oriente, África y Oceanía –hoy en franca expansión– he tomado contacto sólo a la distancia, aunque con la suerte de acceder a toda clase de datos y testimonios de colegas y especialistas. En cuanto a América latina, además de las visitas, me he visto beneficiado por el idioma y la sensibilidad. Es mucho más rápidamente comprensible para un argentino lo que sucede en las tumultuosas aulas de la UNAM o de la Universidad de San Pablo –aunque sus poblaciones oscilen entre los 100 y los 300 mil estudiantes– que lo

que pueda acontecer en un pequeño y apacible *college* de *liberal arts* americano.

Más allá de las diversidades nacionales, si analizamos lo que ha sucedido en los últimos 70 años en la educación superior en todo el mundo hay un primer dato que salta inmediatamente a la vista: la multiplicación prodigiosa de la cantidad y variedad de universidades. De hecho, hoy ya no sólo no es posible hablar de la universidad y la educación superior como conceptos equivalentes¹: tampoco es fácil subsumir bajo la misma idea de universidad, la enorme variedad de universidades existentes. ¿Cómo comparar entre sí, por ejemplo, las grandes *research Universities* estadounidenses –como la Johns Hopkins, Harvard o MIT–, las universidades públicas de estilo napoleónico –como la Universidad de Buenos Aires o la de Bolonia–, las universidades empresariales –como la Shanghai University of International Business o la UADE–, las universidades de educación a distancia –como la UNED de España o la siglo XXI en la Argentina–, las orientadas a los barrios populares –como la Universidad de la Matanza o los *community colleges* estadounidenses– y las dedicadas



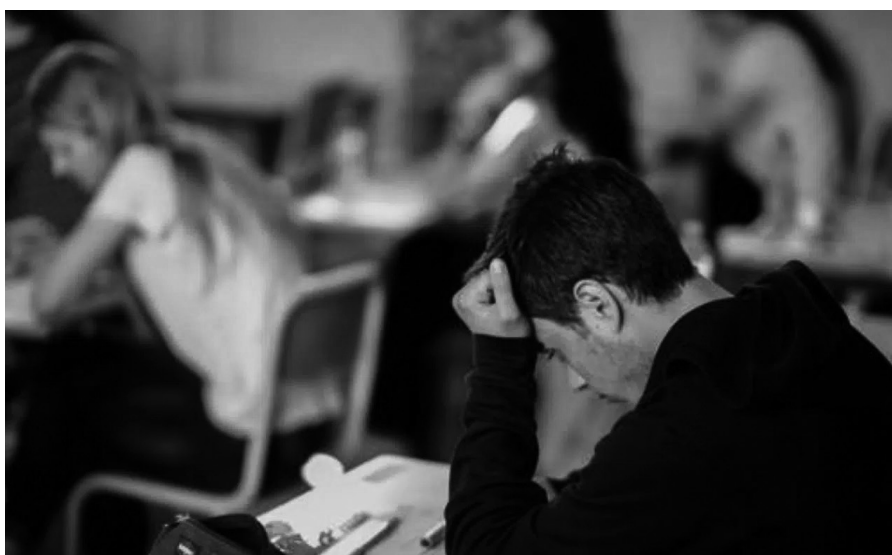
exclusivamente a la investigación –como la Université Paris-Sud situada en las afueras de la Ciudad Luz?

Sobre las particularidades de la educación superior en nuestro país, habría también mucho para decir. Tal es la variedad de situaciones locales y tipos de instituciones, que van de las universidades públicas nacionales y privadas de Buenos Aires y el interior, a las surgidas hace ya más de 50 años en el conurbano bonaerense a partir del célebre plan Taquini. En cuanto a ese gigantesco y aparentemente homogéneo universo que llamamos UBA, que comprende en realidad situaciones completamente heterogéneas, requeriría sin dudas un análisis aparte. Por lo demás, debo confesar que conozco poco las nuevas universidades públicas creadas en la última década, más allá del asombro que me genera la ilimitada generosidad –destacada siempre por Alieto Guadagni– del diezmado erario público argentino.

Pero no sólo crecieron en todo el mundo la diversidad y tipos de universidades: también se multiplicó de manera exponencial la población estudiantil. Los números de esta impresionante expansión son impactantes.² Entre 1950 y 1990 el acceso a la educación superior aumentó

exponencialmente sobre todo en los países desarrollados. Por ejemplo, en Europa, la población estudiantil universitaria se multiplicó por casi 17, pasando del 2,2% en 1950 al 37,4% de la población total del grupo etario en 1992. En tanto en los Estados Unidos y Canadá, pasó del 7,2% en 1950 al 82% en 1992. Números similares exhibe también Australia. Pero a partir del año 2000, con el crecimiento de los países en desarrollo, la tasa bruta mundial de matriculación (porcentaje de la población matriculada en relación con la población total del grupo de edad recomendado) volvió a dispararse: pasó del 19% en el primer año del siglo XXI al 38% en 2018.³ Como era de esperar, fueron los países asiáticos quienes encabezaron este acelerado crecimiento. Si bien debido a su enorme población algunos de los países de esa región siguen teniendo menos del 10% de participación universitaria del grupo de edad, sus tasas de matriculación han aumentado exponencialmente en las dos últimas décadas. De hecho, China y la India son actualmente el primero y el tercer sistema académico más grandes del mundo, respectivamente.

En cuanto a América latina y el Caribe, la tasa neta de escolarización superior pasó del 1,9% en 1950 al



6,3% en 1970, al 13,5% en 1980 y al 20,7% en 1994. En el período 2000-2018 presentó el segundo mejor resultado de crecimiento del mundo, con una tasa bruta promedio de matriculación que aumentó del 23% al 52%, resultando una matrícula total de casi 30 millones de estudiantes. Sin embargo, no está claro si este aumento de la matriculación implicó un auténtico crecimiento de la tasa de escolarización neta promedio, ya que sólo la mitad de los estudiantes matriculados obtiene actualmente en América latina un título o grado entre los 25 y los 29 años, y casi la misma proporción abandona los estudios o cambia de carrera al finalizar el primer año de cursada.

Dentro de esta expansión poblacional sorprendente se destaca el impresionante aumento de estudiantes universitarias mujeres, que supera al de los hombres desde 2002. Los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)⁴ indican que entre 2000 y 2018 la tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior de los hombres aumentó del 19% al 36%, mientras que la de las mujeres creció del 19% al 41%. De hecho, las mujeres constituyen hoy la mayoría de los estudiantes universitarios en todas las regiones, a excepción del África Subsahariana.⁵ Pero no sólo las mujeres son más: los datos también muestran que tienen más probabilidades de terminar la educación superior que los estudiantes varones.⁶

Aunque el aumento de la cantidad de estudiantes no logró una mejora substancial en las situaciones de inequidad y exclusión⁷ y de problemas de inserción laboral que muchos de los propulsores del acceso universal a la educación superior esperaban, lo que sí consiguió fue conmover la estructura tradicional de la universidad. El crecimiento en el tamaño de las universidades las ha convertido en muchos casos en auténticos “leviatanes burocráticos”), en los cuales se pierden los individuos y tiende a diluirse un elemento esencial de toda educación: la relación personal docente-alumno. Los datos que proporcionan muchas investigaciones empíricas sobre el descenso en los niveles de aprendizaje⁸, así como un creciente descontento entre

El descenso en los niveles de aprendizaje y el creciente descontento de profesores y estudiantes hacen pensar que la expansión cuantitativa puede estar afectando el clima intelectual y espiritual que requiere la vida universitaria.

profesores y estudiantes⁹, hacen pensar que la expansión cuantitativa puede estar afectando seriamente el clima intelectual y espiritual que requiere la vida universitaria.

Por otra parte, y a raíz de la búsqueda por mejorar la “eficiencia” de la universidad, acosada por los cada vez más complejos problemas de financiación y uso de recursos que trajo la enorme expansión de la población estudiantil en medio de una economía global que demanda trabajadores y productos con un importante valor agregado de conocimiento, se destaca en la actualidad otra tendencia: la introducción de una lógica económica y managerial que busca convertir las actividades universitarias en productos inmediatamente rentables para la economía. Tal como intenté describir en un libro de reciente publicación¹⁰, esta tendencia conforma hoy una verdadera “industria académica”, por la cual los países y las regiones no consideran a sus universidades como entidades individuales con un ideal cultural y características propias, sino como partes de un gran mecanismo de generación de “productos académicos” que es preciso constantemente aumentar y colocar en el mercado. De hecho, los propulsores de la industria académica vienen aplicando hace ya tiempo, por la vía de la acción estatal y/o privada, criterios manageriales y de mercado en la definición de los objetivos, la organización y la evaluación de la docencia

y la investigación en las universidades. Esta tendencia economicista, que va mucho más allá de la razonable búsqueda de una mejor administración, crea un ambiente de utilitarismo de corto plazo entre profesores y estudiantes que constituye, en mi opinión, una verdadera amenaza para el ideal de la formación intelectual y científica de amplias miras que ha sido siempre el fin de las universidades desde su origen.

Pero la crisis del ideal cultural e intelectual en la universidad actual no obedece únicamente a las presiones de la economía. Se explica también por la crisis cultural que está viviendo toda la sociedad, que viene generando en los claustros desde hace décadas otra importante tendencia, caracterizada por un extraño y persistente clima de escepticismo y relativismo intelectual precisamente en el lugar donde debería reinar una fe optimista en el conocimiento. A raíz de esta tendencia, todo saber es concebido en la universidad como el resultado de estructuras políticas, sociales o de poder, cuyos orígenes históricos deben ser desenmascarados y sus mecanismos desmantelados, develando el carácter socialmente construido de toda verdad. Un tipo de criticismo materialista, que el crítico cultural Harold Bloom bautizó como la “escuela del resentimiento”, trajo también la caída final de la filosofía como ciencia rectora de la universidad. Esto derivó en la pérdida de todo interés en la problemática de la integración entre las ciencias naturales y las ciencias

sociales con la filosofía, debilitando así las posibilidades de cualquier renacer de un auténtico humanismo científico tan necesario en la actual era tecnológica. Enfrentada con la gran tradición intelectual occidental, la cultura filosófica universitaria se encuentra hoy así –en sus diversas formas– colonizada por alguna de las tantas agendas políticas (entre las cuales se destaca sin dudas un nuevo tipo extremo de feminismo), o confinada al espacio aislado y administrativamente delimitado de una especialidad más, que la despoja del último resto de idealismo sobre el cual la universidad siempre se había sostenido.

Por lo demás, si bien en los últimos años los estudios especializados dedicados al análisis de estas tendencias que intenté describir en este breve artículo se han multiplicado en todo el mundo, y en especial en el ámbito de habla inglesa, ellas aparecen de modo constante e insistente especialmente en todas las conversaciones y encuentros entre académicos y directivos de universidades de cualquier parte del mundo. En ese sentido, la pregunta genérica “¿qué está pasando hoy en la universidad?” que, como hemos visto, no tiene una respuesta unívoca, se ha convertido en mucho más que una cuestión académica: se trata de un tema existencial crucial y acuciante para cualquier docente, estudiante o directivo que pasa gran parte de sus años en cualquiera de los tan diversos tipos de universidades actuales. 

1. De hecho, si bien en América latina predomina la cantidad de estudiantes universitarios (90%), la mayor cantidad de instituciones de educación superior es no-universitaria (6508: ESNU y 4081 ESU).

2. Schofer, E. & Meyer, J. W. (2005). “The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century”. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920.

3. Fuente: Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica, 2018, OEI.

4. <http://data.uis.unesco.org/>

5. UNESCO-IESALC (2020). *Towards Universal Access to Higher Education: International Trends*. UNESCO-IESALC: Caracas.

6. OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD, Paris.

<https://doi.org/10.1787/69096873-en>; UNESCO(2017/18). *Global*

Education Monitoring Report: Accountability in Education: Meeting Our Commitments. UNESCO: Paris.

7. Por ejemplo, entre 2000 y 2018, el porcentaje de crecimiento de la tasa bruta de matriculación entre los más pobres de América latina fue del 5%, ubicándose en el 2018 en 10%, en tanto entre los más pudientes el crecimiento fue del 22%, ubicándose la tasa en el 2018 en 77%.

8. Arum, R. & Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.

9. Ahlers-Niemann, A. (2007). *University Culture and its Discontents: Some socio-analytic reflections on a university as a non-potential space*. Bergische Universität Wuppertal, Germany.

10. Hoevel, C. (2021). *La industria académica : la universidad bajo el imperio de la tecnocracia global*, Bs. As., Teseo.

PAOLA DELBOSCO

"Ningún docente puede transmitir amor por contenidos que sólo conoce superficialmente"

Vicente Espeche Gil

Es doctora en Filosofía y profesora en la Universidad Austral, en la Universidad Católica Argentina y en el IAE Business School. Después de décadas de experiencia docente en el nivel superior y secundario, asumió como presidenta de la Academia Nacional de Educación. Junto a casi la totalidad de los miembros de dicha Academia, firmó el documento "A las autoridades le pedimos que empiecen a educar en serio y reconstruyan la escuela argentina".



...

En una reciente entrevista usted hizo referencia a la importancia de que el sistema escolar pueda sostener al alumno al que el aprendizaje le lleva más tiempo, pero también que se reconozca al que es especialmente aplicado.

¿Hasta qué punto ha arraigado en la cultura argentina contemporánea la visión que critica al mérito como algo elitista y es, por tanto, algo reprochable?

Hoy escuchamos muchas veces criticar la “meritocracia” como sistema de ascenso social. Supongo que lo criticable es no tener en cuenta de dónde sale cada uno —y aquí me hago eco del economista italiano Luigino Bruni en sus capítulos de *La economía silenciosa*. En ese caso, no se advierte cuánto debe luchar el chico o la chica que crece en un hogar con poca instrucción, con un idioma simplificado y a veces sin hábitos de trabajo, a diferencia de quienes nacen y crecen en hogares mejor dispuestos al estudio y provistos de los conocimientos previos al aprendizaje específico de la escuela. La consideración del “mérito” debe tenerse en cuenta. Sin embargo, la ausencia de aplicación y esfuerzo nunca da buenos resultados, sea cual fuere el punto de partida, de tal modo que puede haber una consideración del mérito personal que sea justa y estimulante. Esta aclaración —que sea estimulante— sirve para evitar segmentaciones en el aula que operen como un impedimento para los que no están en la “cumbre de los méritos”, porque cada uno merece la atención, la dedicación y el reconocimiento de sus progresos.

¿Comparte la preocupación que existe en algunos sectores sobre la enseñanza de la historia argentina con un sesgo ideológico que distorsiona la realidad de lo ocurrido?

La enseñanza de la historia tiene siempre el desafío de proponer una mirada no cargada de las propias preferencias, que apunte a la visión más amplia posible, a la luz de los hechos y de las pruebas concretas. A los adultos nos desafía el compromiso de no dar una versión de los hechos, sino más bien una reflexión de los problemas que originan los hechos, de las soluciones buenas o fallidas. El interés por la historia puede perfectamente anclarse a un análisis del presente que involucre a nuestros alumnos, para que vean que son parte de la historia.

¿Piensa que está superada la cuestión de “laica o libre”?

¿Cómo tratar la cuestión de la educación sobre la religión?

Nuestra cultura tiene una clara raíz cristiana católica, y sería distorsionar la realidad si se la ocultara. Ahora, tener fe significa ver con la mayor claridad posible, y buscar más información para ampliar esa claridad. Hablar de “laica” parece indicar que hay que ocultar lo religioso. No opino así. Asumo mi condición de creyente, al mismo tiempo que abro espacios para el que tiene otro credo o ninguno. Dialogamos desde la verdad de lo que somos, no en una ficción de improbable imparcialidad.

¿Cuál es su visión sobre la forma en que se abordan actualmente las cuestiones de género en los ámbitos educativos?

Sobre el tema del género en el ámbito educativo hay varios matices: desde la negación de lo cultural a la negación de lo natural. Es irrefutable que las culturas han asignado roles distintos, espacios de poder o de sometimiento, conductas esperables u obligatorias, etc., a varones y mujeres. Eso ocurrió siempre por razones funcionales, aunque muchas veces éstas se hayan cristalizado en estatutos sociales rígidos e imposibles de remover y cambiar, cuando ya esas funciones no son necesarias o se dan cambios que indican la necesidad de roles distintos. Sin embargo, quizás por una propensión a ampliar el espacio de libertad más allá de los límites que nuestra naturaleza parece imponernos, existe hoy una ideología de género, que hace consistir lo femenino y lo masculino en funcionamientos asignados culturalmente, sin un reconocimiento fehaciente de las evidentes y funcionales diferencias bio-psicológicas entre sujetos varones y sujetos mujeres. Basta pensar que para la tan mentada y simplificada “reasignación” de identidad sexual a varones o a mujeres que se auto perciban con una identidad distinta a la biológica —que se define como “asignada” al nacer, subrayando una eventual acción de asignar y no la evidencia— se utilizan las hormonas del sexo opuesto al propio. Este dato debería permitir reflexionar sobre el carácter natural de las diferencias entre varones y mujeres, considerando además que la fecundidad y por lo tanto el futuro de la humanidad dependen vitalmente de esa diferencia.

"Lo que puede hacerse para que los chicos con mayores carencias reciban una educación de calidad es precisamente cuidar la alta calidad de sus docentes".

¿Qué pasos deberían darse desde el Estado y la sociedad civil, con vistas a recuperar el nivel que la Argentina tuvo en materia educativa y que se fue deteriorando, según muestran las encuestas PISA?

Para recuperar el buen nivel que otrora tuvo la educación en la Argentina, particularmente la de gestión estatal, y para ofrecer a la nueva generación buenas oportunidades de crecimiento, desarrollo e integración, la educación debe recuperar un lugar destacado entre nuestras preocupaciones. Hoy no es así. En una reciente encuesta de opinión de la Universidad San Andrés, la educación figura ¡en noveno lugar!

¿Qué decisiones priorizaría para favorecer el acceso de los más necesitados a una educación de calidad?

La otra mejora necesaria es la de los distintos institutos de formación docente, muy numerosos y dispares. Los hay muy buenos, de calidad media y también insuficiente. No lo digo desde el prejuicio, sino desde los resultados: ningún docente puede transmitir amor por contenidos que sólo conoce superficialmente. Cuanto más nutritivo resulta el período de formación, tanto mayor entusiasmo despierta en los futuros docentes. Basta pensar en el profesor Daniel Córdoba,

recientemente fallecido, que en Salta logró cosechar vocaciones científicas en un porcentaje increíble, tanto que en un momento el 23% de los ingresantes al Instituto Balseiro de Bariloche eran salteños. El que sabe y ama lo que enseña, hace que los alumnos también lo amen. De ahí la gran importancia de que los institutos de formación docente y las carreras de Ciencias de la Educación sean de máxima calidad. Por lo tanto, lo que se puede hacer para que los chicos con mayores carencias reciban una educación de calidad es precisamente cuidar la alta calidad de sus docentes. Esto es delicado de decir, dado que en otra encuesta se les preguntó a los docentes en qué segmento de distintos grados de calidad se ubicaban ellos mismos, y nadie se ubicó en el segmento de los menos preparados. Una iniciativa como "Enseñá por Argentina" muestra que hay gente muy capacitada y dispuesta a aceptar el desafío de ir a las escuelas más carenciadas y más necesitadas de docentes especialmente preparados.

¿Qué es posible hacer, en el contexto político y cultural contemporáneo, para la formación docente, hoy diseminada en más de 1000 establecimientos, y recuperar la jerarquización, prestigio y estímulo de la carrera docente?

Parte del estímulo y de la posibilidad de un compromiso más profundo de los que se dedican a la educación es una buena compensación económica y el pleno reconocimiento de su necesaria labor. No quisiera que estas dos condiciones estuvieran conectadas, pero es innegable que nuestra cultura basa el valor de un trabajo en compensación económica, y también es verdad que sin un sueldo digno es difícil creer en la importancia social de lo que uno hace, aunque innegablemente la tenga.

¿Cree necesario y conveniente promover un tercer congreso pedagógico?

No sé si un nuevo congreso pedagógico resolvería los problemas, pero sí una concientización de toda la sociedad, incluyendo a los políticos, de que la educación es un derecho de todos aquellos que hemos llamado a la vida, y un deber nuestro, que somos los adultos a cargo, darles todo lo que podamos para que florezcan plenamente. ■

LA EXPERIENCIA DE SARMIENTO

Julio Crespo

Profesor en la Universidad CAECE, autor del libro *Las maestras de Sarmiento* (ed. Grupo Abierto)

Entre las múltiples consecuencias de la pandemia, cuyos efectos se empezaron a sentir en la Argentina a comienzos de 2019, una de las más graves fue la crisis de la actividad educativa, paralizada en un principio y reiniciada luego parcialmente y en forma no presencial, hasta comenzar a recuperarse en forma plena sólo a comienzos de este año.

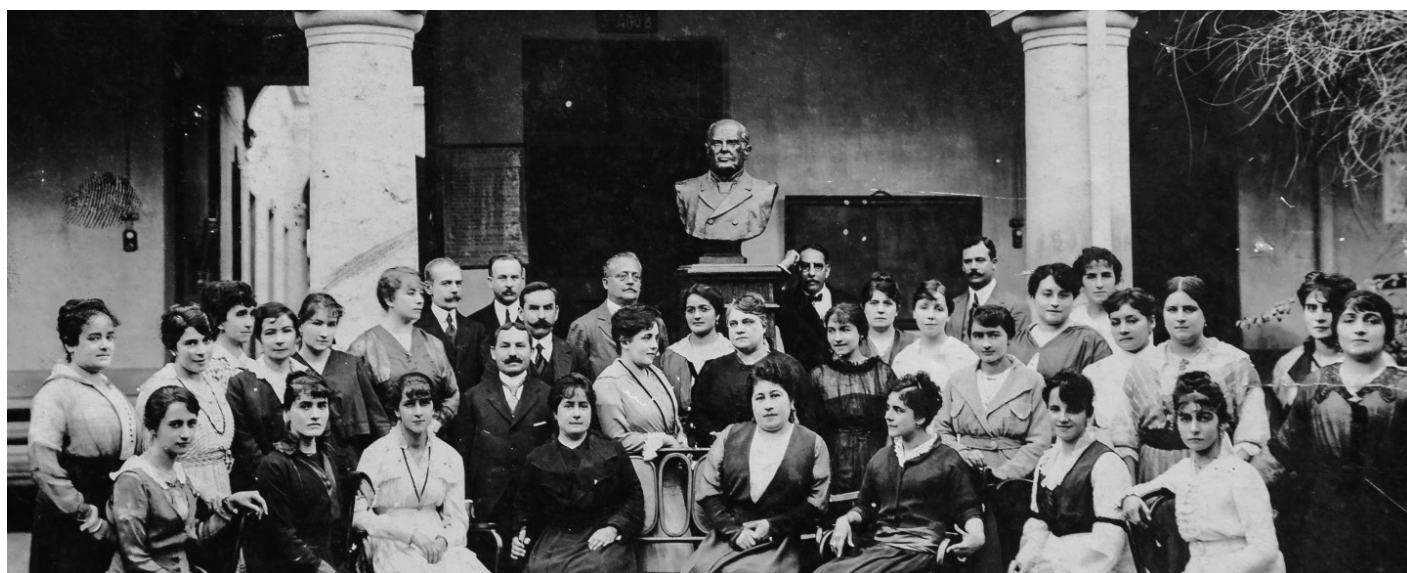
El dramático retroceso generado por la pérdida de clases presenciales y la desconexión, en muchos casos completa, de los educandos con la escuela, configuran hoy un estado de cosas en el que se hace perentorio plantear una reformulación de toda la organización escolar, tanto a nivel nacional como provincial y municipal. Puede decirse que estamos frente a la necesidad de una verdadera refundación del sistema educativo.

Y la palabra refundación lleva a pensar en una etapa crucial de nuestra historia, en la que la Argentina asumió el desafío de convertir a la escuela en uno de los pilares del proceso de construcción y transformación nacional. Ese proceso se identifica con un nombre, Sarmiento, y con una gestión que se desarrolló entre 1869 y finales del siglo y atravesó las presidencias de Sarmiento, Avellaneda

y Roca: la fundación de escuelas normales en distintos puntos del país. El primer paso en esa iniciativa fue la llegada a la Argentina de docentes norteamericanos –hombres y mujeres– formados en los métodos pedagógicos concebidos, en general, en Alemania y adoptados luego en los Estados Unidos.

HACIA LA MODERNIDAD

En tiempos en que el país pasaba por una larga transición atravesada por estallidos de violencia, Sarmiento tomó el partido del cambio y de la apertura hacia lo nuevo, y lo hizo con ruda vehemencia, sin vacilar ante las enormes dificultades. Quería que la Argentina se orientase hacia la modernidad y se insertara en el mundo, y estaba convencido de que la herencia colonial y el orden representado por los caudillos constituían formidables obstáculos que era necesario remover. En la persecución de ese objetivo, la escuela serviría, entre otras cosas, como un instrumento de transformación política. “Un pueblo ignorante siempre votará por Rosas”, había dicho. Si el propósito era terminar con los resabios del orden colonial e incorporar como ciudadanos a los inmigrantes que estaban llegando al país, resultaba imprescindible educar, siguiendo el





Margareth Collord y Marie Olive Morse, maestras de Sarmiento en Mendoza, vivieron en Chacras de Coria entre fines del 1800 y comienzos del 1900.

ejemplo de los Estados Unidos. “Mientras haya un chiripá, no habrá ciudadanos”, afirmaba.

Llegado a la Presidencia de la República, debió enfrentar el abismo entre sus propósitos ambiciosos y la realidad que lo rodeaba: un país empobrecido por la guerra con una nación vecina y dividido por interminables luchas internas.

En sus horas de mayor entusiasmo, Sarmiento había hablado de hacer venir a la Argentina el número exorbitante de mil maestros (y eso cuando la nación se desangraba en la Guerra de la Triple Alianza y los periódicos levantamientos de los caudillos). La cifra final estuvo lejos de esa febril ambición; sólo vinieron sesenta y cinco, cuatro hombres y sesenta y una mujeres, a lo largo de casi tres décadas. Como tantas otras veces, la realidad quedaba lejos de los proyectos y los sueños del sanjuanino, pero una vez más, la capacidad de forjar utopías se tradujo, en la práctica, en un poderoso impulso renovador. La fundación de escuelas normales, con el aporte esencial de los norteamericanos —mujeres y hombres—, marcó el paso de la república iletrada a la nación que pocas décadas más tarde tendría el mayor porcentaje de asistencia escolar de Iberoamérica.

La participación masculina fue reducida en número, pero decisiva para echar las bases de la futura formación de maestros y profesores. George Stearns

organizó la Escuela Normal de Paraná (1871) —la más importante del país, modelo de las otras— y más tarde la de Tucumán, que dirigiría su hermano William; George Lane Stevens fue vicedirector en Paraná. Después de ese período inicial, salvo una excepción, vinieron solamente mujeres, y fueron ellas quienes hicieron un aporte esencial a la extensión de la enseñanza normal en todo el territorio. Por eso se suele hablar de “las maestras norteamericanas” y “las maestras de Sarmiento”, dejando de lado a los varones, porque su actuación fue más amplia, su influencia más prolongada, y su ejemplo —además de su enseñanza— muy importante en la formación del carácter de varias generaciones de maestras argentinas.

Algunos nombres de estas mujeres todavía son recordados en los lugares donde ejercieron. Habían llegado al país con escaso conocimiento del idioma y debieron comenzar por ejercitarse en el dominio del español: Clara Armstrong en Catamarca, las hermanas Isabel y Rachel King en Goya (Corrientes), Sarah Eccleston, fundadora de los jardines de infantes, en Paraná, Concepción del Uruguay y Mendoza; Jennie Howard, quien después de pasar por Corrientes y Córdoba estuvo durante dieciséis años al frente de la escuela de San Nicolás y, ya retirada, volcó sus experiencias en un libro de memorias, y Mary O. Graham, que organizó y dirigió la escuela normal de La Plata hasta su muerte en 1902.

El escepticismo y las suspicacias despertados por la iniciativa de Sarmiento, cuyos ecos se hicieron sentir hasta fechas muy recientes, se estrellaron frente a resultados concretos: la modernización de la enseñanza con el empleo de nuevos sistemas pedagógicos, la organización de planes de estudio y de un sistema de controles, la profesionalización de la docencia. Con la fundación de la primera escuela normal se inició toda una nueva manera de encarar la educación; en especial la educación de la mujer, hasta entonces limitada, en el mejor de los casos, a la lectura y escritura, la religión y las labores domésticas.

ACCIÓN TRANSFORMADORA

En las últimas tres décadas del siglo XIX, el país pasó por períodos de turbulencias políticas, económicas y militares. Pero esa historia accidentada, por momentos caótica y a menudo violenta, no lo apartó de un ritmo de crecimiento que se fue acelerando a pesar de algunas breves interrupciones. Dentro de ese proceso de organización y configuración de la Argentina moderna, la educación fue un componente esencial. En momentos en que estaba todo por hacer, la organización de las escuelas normales –entre 1870 y 1885 fueron creadas veintidós, y el movimiento continuó con ritmo aún más rápido– y la ley de educación marcaron el camino para la transformación de una sociedad que emergía penosamente de un conflicto internacional y un largo período de luchas internas.

A través de su función específica como formadoras de docentes idóneos, las escuelas normales proyectaron su influencia más allá de las aulas, en un escenario que abarcaba a toda la sociedad. La extensión de la enseñanza facilitó el ingreso de un número mayor de personas en la nueva clase media. Los egresados de estas escuelas, provenientes de familias modestas, tenían por primera vez la posibilidad de continuar sus estudios en la universidad mientras se ganaban la vida ejerciendo el magisterio.

El efecto transformador resultó evidente en la ampliación del rol social de la mujer, más allá de la

casa y la familia. La capacitación de maestras para una actividad respetada y de alto valor social, abrió el camino para que comenzaran a tener acceso a estudios superiores y –en un proceso que habría de tomar tiempo– pudieran ir ganando posiciones en distintos campos.

NUEVOS DESAFÍOS

El proceso iniciado con la fundación de las escuelas normales entró en una nueva etapa con la sanción de la ley 1420 en 1884, que dio estructura al desarrollo del sistema educativo formal. Esa ley, que significó la coronación de la empresa visionaria de Sarmiento, se asentaba sobre el firme consenso de la ciudadanía, expresado después de los intensos debates del Congreso Pedagógico de 1882, y tuvo vigencia a lo largo de más de un siglo.

Fue precisamente en el centenario de la ley 1420 que, luego de la restauración de la democracia, el presidente Raúl Alfonsín convocó en 1984 a un nuevo Congreso Pedagógico Nacional, del que surgió un manifiesto consenso sobre la necesidad de una nueva ley de educación.

Pero no fue hasta 1993, durante la presidencia de Carlos Menem, que, luego de largos debates parlamentarios, se aprobó la ley 2495, aplicada con resultados dispares en la Ciudad de Buenos Aires y en las provincias.

Hoy, frente a una nueva realidad, con una escuela que, ya antes de la pandemia, cumplía, además de sus funciones específicas, un imprescindible rol de contención social, es necesario idear un nuevo sistema, que además de contar con acuerdo político que tuvo la reforma de 1993 esté basado en convicciones compartidas en lo esencial por todos los agentes involucrados en el proceso educativo. La empresa no va a resultar fácil. Tal vez el ejemplo de la gesta emprendida por Sarmiento en una República y desgarrada por violentos conflictos internos pueda contribuir a dar aliento a los que deben encarar la reforma y, también, confianza en la posibilidad de alcanzar resultados. 

REPENSAR LAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS

Guillermina Tiramonti

Investigadora del Área de Educación de Flacso Argentina

La educación de nuestro país enfrenta hoy problemas muy dispares entre sí, que requieren un accionar complejo y sistémico. Con esto queremos decir que es necesario actuar en varias dimensiones a la vez y hacerlo considerando la multiplicidad de elementos que se ponen en juego en cualquier intervención. El artículo se propone señalar y analizar muy brevemente algunos de ellos para marcar alternativas de solución.

Hay una primera y elemental problemática que ya habíamos superado y que la permanencia en el tiempo de una población marginal así como el impacto de la suspensión de las clases presenciales han hecho resurgir. Son los niños y jóvenes que han dejado de asistir a la escuela. Se trata de un efecto que podríamos llamar desmodernizador de la sociedad. Las sociedades modernas recorrieron un largo y laborioso camino para lograr que todos los niños y jóvenes fueran a la escuela. En el caso argentino, inició tempranamente este camino que comenzó a desandar.

Encarar este problema exige hacer un seguimiento de los diferentes grupos familiares y establecer redes y registros para hacer que todos los chicos vayan a la escuela. Esta es una tarea que requiere la participación de los gobiernos municipales, las organizaciones de la sociedad civil y las escuelas.

El segundo gran problema es que nuestras escuelas son claramente ineficaces a la hora de transferir a las nuevas generaciones los recursos básicos de la cultura. Un porcentaje cercano al 20% de los alumnos llega al último grado de la primaria sin estar alfabetizado y, en el caso de las matemáticas, los porcentajes son mayores, también en el conocimiento de las ciencias.

Evidentemente es necesario retomar y centralizar el trabajo escolar en su función primordial, que es la enseñanza. La cultura escolar ha ido desplazándose en favor de la contención emocional y asistencial de los alumnos y abandonando la preocupación por sus aprendizajes, cuando no hay razón para tal desplazamiento, ya que ambos propósitos pueden coexistir sin problema.

Debemos a su vez avanzar en el análisis de las metodologías que usamos para el aprendizaje en poblaciones de muy heterogéneo perfil socio-cultural. Hoy tenemos el auxilio de las neurociencias para conocer los procesos de aprendizaje y modificar las metodologías en base a estas evidencias. Ha llegado el momento de abandonar las discusiones teóricas e ideológicas sobre los métodos y decidir de acuerdo a las evidencia científicas, ya sea por lo que conocemos de los procesos cerebrales o por el análisis de los resultados



empíricos de las diferentes metodologías. (Dehaene, Stanislas 2015).

Un tercer problema está relacionado con la obsolescencia de la propuesta pedagógica de las escuelas. Son múltiples los elementos que pueden señalarse como propios de una época que ya pasó. La escuela moderna esta diseñada sobre la base de una matriz ilustrada propia del siglo XIX y si bien, a lo largo del siglo pasado y en lo que va del actual, se le han introducido cambios, mantuvo su núcleo constitutivo sin modificaciones (Tiramonti 2022). Este núcleo se constituye a partir de una determinada concepción del conocimiento alrededor de la cual se construye toda la arquitectura de la escuela moderna.

El currículum de la escuela se ha diseñado y aún se diseña con esta matriz, plasmada en un conjunto de disciplinas que deben ser cursadas y estudiadas por los alumnos a lo largo de su escolarización. Desde los años '80 en adelante distintas reformas han intentado superar esta parcelación del saber a favor de una propuesta más integral, sin que esto lograra imponerse (Tobeña, 2018).

Los currículums enciclopedistas dan cuenta de la permanencia de este enfoque, con una concepción lineal del conocimiento, que no considera la complejidad de la trama que teje la realidad. En palabras de Barbero, la "realidad viene tejida junta" y para entenderla es necesario considerar la multiplicidad de hilos con que se teje y la interdependencia de sus relaciones.

Hay un hecho que por su sola existencia obliga a revisar toda la concepción del conocimiento en la que se apoya la escuela moderna: la aparición de internet y la existencia de un soporte, la computadora, que contiene toda la información y el saber disponible para aquel que desee acceder.

En la era digital, donde toda nuestra vida y la de los alumnos transcurre en la interface de lo presencial y lo virtual (Baricco 2019), las coordenadas del tiempo y el espacio han sido claramente modificadas. Vivimos en simultáneo lo que acontece en cualquier rincón del mundo

Vivimos en simultáneo lo que acontece en cualquier rincón del mundo y gozamos y sufrimos permanentemente esta condición de interdependencia de las partes.

y gozamos y sufrimos permanentemente esta condición de interdependencia de las partes. Como consecuencia, somos sujetos muy diferentes de aquellos que pensaron la escuela en el momento de su constitución.

Es ineludible la pregunta sobre qué escuela necesitan hoy las generaciones que estamos escolarizando.

¿HACIA DONDE ORIENTAR EL CAMBIO?

No hay un modelo único respecto de cómo debería ser la escuela para este momento histórico y las opciones cubren un amplio abanico de posibilidades que van desde los modelos donde prima lo virtual y los alumnos cursan módulos optativos, hasta propuestas como el Home school, el sistema de las clases invertidas o el basado en la enseñanza entre pares. Sin embargo es posible identificar una serie de tendencias que creemos acompañan adecuadamente el cambio de época.

El conocimiento es una construcción en la que el alumno es protagonista. El docente es el que propone

y guía y las nuevas tecnologías las que median la relación con el saber. El docente plantea una situación problemática que debe ser analizada por los alumnos para que luego sea tratada en conjunto. Por ejemplo, se podría plantear: ¿cuáles son las causales de las olas inmigratorias en América latina? A partir de esta pregunta general se pueden generar una serie de interrogantes específicos que permitan abordar el tema y hacer un plan de trabajo. Los alumnos podrán construir mapas del flujo de la inmigración para ver los cambios en el tiempo y las principales causales. De esta manera adquieren autonomía en el aprendizaje y ciertas habilidades necesarias para su vida futura como organizar el trabajo, acostumbrarse a la producción cooperativa y desenvolver habilidades comunicativas. El trabajo es necesariamente interdisciplinar, exige romper con el currículum por disciplinas para avanzar en una organización por áreas de conocimiento y un ordenamiento del tiempo de la jornada escolar basado en los ritmos de desarrollo de los proyectos. Si se trabaja de este modo es posible también organizar grupos más numerosos de alumnos que son atendidos por más de un docente. En el ejemplo anterior, podrían ser un docente de historia, otro de geografía y tal vez un tercero de formación ciudadana.

La computadora conectada a internet constituye un instrumento “necesario” para llevar a cabo los proyectos tal como los estamos planteando. La escuela enseña a encontrar la información, distinguir lo falso de lo confiable, hacer las preguntas pertinentes y en definitiva a navegar en un espacio que ofrece todo para quienes sepan interrogar adecuadamente. Cada estudiante o grupo avanza en la medida que alcanza los objetivos propuestos en cada etapa del proyecto del que participa.

Por otra parte, la gratificación personal es el estímulo intrínseco para la participación en el proceso de aprendizaje. La escuela tradicional está basada en la motivación extrínseca, en las notas y aprobaciones. En este caso, por el contrario, se trata de estimular el interés y la gratificación del aprendizaje, para lo cual importa que éste se produzca a través de

tareas auténticas e interactivas, como en el caso del aprendizaje basado en proyectos o problemas (Precht, 2013). Finalmente, se evalúan los procedimientos y el desarrollo de habilidades y competencias. Se trata de evaluaciones cualitativas que incluyen la autoevaluación y la evaluación conjunta con los pares.

El cambio necesario no se limita sólo a los modos de conocer y la consecuente organización del trabajo escolar, sino que además es necesario proporcionar a los alumnos conocimientos que son propios de esta era, como el llamado “pensamiento computacional” y saberes de programación y robótica, que les brindan los instrumentos para ser no sólo consumidores inteligentes de la tecnología, sino también productores tecnológicos, capaces de reinventarla para mejorar su vida y la de los demás.

¿CUÁNTO HEMOS HECHO EN LA ARGENTINA?

En los años previos a la pandemia muchas provincias iniciaron proyectos piloto destinados a introducir

Es necesario proporcionar a los alumnos el “pensamiento computacional” y saberes de programación y robótica, que les brindan instrumentos para ser consumidores y también productores tecnológicos.



cambios fundamentalmente en el nivel medio. En general se ensayan modificaciones que luego puede ser extendidas al resto de las escuelas (Steimberg C, Tiramonti, G y Ziegler, S.; 2019).

En todos los casos se incluyen espacios para el trabajo en proyectos interdisciplinarios. No se ha abandonado el curricular disciplinar, sino que se combina la tradicional cuadrícula por disciplina con espacios donde se trabaja con el aporte de varias disciplinas y se les otorga mayor protagonismo a los alumnos.

Además, se le asignan horas institucionales a los docentes dedicadas a formar equipos y desarrollar un trabajo conjunto.

Las escuelas que participan de la experiencia se organizan en redes. Las redes reúnen docentes, directivos, supervisores y en muchos casos especialistas que coordinan y aportan materiales pedagógicos. El trabajo en red constituye un avance a favor de la generación de un modelo de gestión superador de la clásica pirámide burocrática a través de la cual es muy difícil direccionar el sistema.

Las nuevas propuestas ensayan cambios que no exigen alterar las condiciones estructurales del sistema, se presentan como casos excepcionales y por lo tanto no requieren modificaciones estatutarias. En gran medida la prueba piloto que abarca sólo un número limitado

de escuelas tiene el propósito de evitar las disputas sindicales que necesariamente aparecen cuando se pone en juego la estructura legal del sistema. Si bien se evita el veto de los sindicatos, se paga el costo de no generar nunca las condiciones estructurales para reformas compresivas del sistema.

Para un cambio de envergadura en el campo educativo (como en todos los sectores), se requiere voluntad política y el soporte de acuerdos provenientes del arco político y social. 🌿

Bibliografía

- Martín Barbero, J. (2015). *Conferencia: Nuevos modos de construir conocimiento en el mundo digital*. Buenos Aires: OEI. Recuperado el 20 de agosto de 2019 de: https://www.youtube.com/watch?v=tpxFQMOq_Lo
- Precht, D. (2013). *¡Olvida el saber!* SRF Kultur: Suiza. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TJsoOUdNGMA&t=42s>
- Baricco, Alessandro 2019 *The Games*. Ed Anagrama. Barcelona
- Tobeña, V. (2018). "El ocaso del enciclopedismo llama veces Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU", En: Guillermina Tiramonti (dir.) *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. FLACSO, Buenos Aires, 2018, pp. 166-227. Recuperado de <http://flasco.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- Steimberg, c, Tiramonti, g y Ziegler, S (2019) Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la argentina. UNICEF /FLACSO

LA REVISTA CRITERIO DURANTE EL CONFLICTO "LAICA O LIBRE" DE 1958

Jorge Luis Fabian

Profesor, licenciado en Historia y doctor en Ciencia de la Educación. Docente asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación social de la Universidad del Salvador

El surgimiento de las universidades privadas en la Argentina ha sido uno de los momentos de mayor tensión en el marco de la educación superior luego de la Reforma Universitaria de 1918. El único intento concreto hasta 1955 fue el establecimiento de la Universidad Católica de Buenos Aires en 1910 por parte del Episcopado, la cual se vio obligada a cerrar sus puertas diez años más tarde debido a la negativa del Estado a que otorgase títulos que habilitaran a sus egresados para el ejercicio profesional. Esto provocó que surgieran espacios de formación y difusión de la doctrina cristiana como los Cursos de Cultura Católicos, el Ateneo de la Juventud y la revista CRITERIO.

Cuarenta y cinco años más tarde de aquella fundación y por iniciativa del ministro de Educación y Justicia, Atilio Dell'Oro Maini –primer director de CRITERIO– la Iglesia argentina tuvo una nueva posibilidad a partir de la firma del Decreto ley N° 6.403/55 que, en el marco de la reconstrucción de las universidades nacionales producido luego del derrocamiento de Juan Domingo Perón, le abrió las puertas a la iniciativa privada para que cree sus propias instituciones. Las primeras en surgir fueron de carácter confesional –la Universidad del Salvador, la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Católica Argentina–, lo cual provocó que el eje del problema se centre en torno a una cuestión de índole religiosa y anticlerical. En efecto, se generó una tensión que dio lugar al entrecruzamiento de construcciones simbólicas que dividieron a los participantes en “laicos y libres”. Los primeros consideraron que las nuevas universidades eran cerradas y dogmáticas, donde no se permitía la libertad de cátedra, sino que se impartía una única verdad. Los segundos decidieron sostener su propuesta a través del principio de “libertad de enseñanza”, la crítica al monopolio de la educación universitaria por parte del Estado y la situación académica de las universidades nacionales.

Defender esta postura constituyó uno de los asuntos prioritarios de la Iglesia. Por este motivo, la prensa católica se dedicó a narrar los acontecimientos que sucedían en torno a la reglamentación de las nuevas universidades, pero principalmente, a ser el gran difusor de los argumentos que sostenían su necesidad. La revista CRITERIO fue la que mayor injerencia tuvo debido a su trayectoria, la idoneidad de sus colaboradores y su masividad. Recordemos que, como sostiene la historiadora Miranda Lida, CRITERIO era una publicación hojeada, e incluso leída, por fuera de los ámbitos católicos por un público informado que esperaba encontrar en ella una voz católica que supiera hablar razonada y razonablemente sobre todo tipo de cuestiones.¹

A lo largo de 1958, la revista abogó por la necesidad de una pronta reglamentación del funcionamiento de las universidades privadas sosteniendo fuertemente la importancia de la existencia de la libertad de enseñanza en la educación superior. Esta fue interpretada a partir de la visión del padre Ismael Quiles S.J., quien la definía como una libertad de la cual gozaban, por derecho natural, tanto los individuos como las familias y las asociaciones particulares, e implicaba la facultad de enseñar y poder transmitir a los demás hombres la ciencia en todos los órdenes.² CRITERIO afirmaba que dentro de las universidades estatales este principio no se cumplía y denunciaba el despido de profesores católicos que, a pesar de su reconocida capacidad, fueron alejados de sus cátedras; y la resistencia organizada contra el pensamiento católico impidió que muchas cátedras pudiesen ser dictadas con esas ideas (CRITERIO, 23/03/1958, p. 176).

Por otra parte, las palabras alentadoras del entonces presidente Arturo Frondizi fueron recibidas con alegría por la revista y le agradecía su declaración del 27 de agosto en la que, teniendo en cuenta los postulados de la Constitución Nacional y la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, reafirmaba su posición de asegurar la libertad de enseñanza como una expresión nacional que estaba animada por el más escrupuloso espíritu democrático y significaba la negación del espíritu de monopolio que pretendía uniformar



Manifestación frente al Congreso a favor de la libertad de enseñanza en 1958

las creencias, además de criticar a quienes desde las universidades nacionales se manifiestan en contra de la libertad de enseñanza (CRITERIO, 11/09/1958, p. 658). En esta misma línea, la revista aprovechó los cuarenta años de la Reforma Universitaria de 1918 y planteó que, a pesar de los buenos fines que tenía en su origen, se fue transformando a partir de las influencias de las corrientes ideológicas generadas luego de la Primera Guerra Mundial, junto con la Revolución Rusa de 1917 y su fuerte anticlericalismo. A la vez, sostuvo que “su peregrina teoría sobre el gobierno de la universidad –desconocida en el resto del mundo– sembró gérmenes perenes de indisciplina y corrupción [...] y la inexperiencia de los estudiantes conjugada con la ambición de los graduados empeoró el sistema previo a la Reforma” (CRITERIO, 14/08/1958, p. 536).

En relación a la situación que atravesaban las universidades nacionales, la revista hizo hincapié en la importancia de que las universidades privadas pudiesen expedir títulos habilitantes para el ejercicio profesional a partir del cuestionamiento a la realidad académica de las universidades estatales. Por ejemplo, ante las críticas permanentes a las nuevas instituciones, CRITERIO respondió que había que preguntarse si el Estado tenía

en materia universitaria la solvencia suficiente como para erigirse en juez de las actividades culturales privadas [...] y sobre todo exigir a las instituciones privadas una perfección que el Estado estaba muy lejos de obtener en sus propios establecimientos (CRITERIO, 22/05/1958, p. 332). Asimismo, la publicación cuestionó el mantenimiento de la supresión de los exámenes de ingreso, establecida en 1953, porque el acceso de grandes cantidades de alumnos provocaba fenómenos simétricos de aglomeración y ausentismo que afectaban la enseñanza. Por este motivo, apoyó la propuesta del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la UBA de crear un ciclo básico para el ingreso; y criticó la actitud negativa asumida por el Consejo Superior de la Universidad, el cual le sugirió suspender la reglamentación para su funcionamiento y los llamados a concurso de profesores (CRITERIO, 27/03/1958, p. 177). Posteriormente, hará referencia a la poca cantidad de alumnos graduados en relación a los que ingresan, al alto presupuesto que este sistema requiere y al progresivo retroceso del nivel académico, cuyos fracasos fueron reconocidos a principios de año por su rector, Risieri Frondizi, en un olvidado discurso al comentar el crecido número de aplazos (CRITERIO, 11/12/1958, p. 946).

En los artículos publicados en la revista durante el año de mayor tensión dentro del conflicto conocido como “laica o libre” se observa el compromiso, la responsabilidad y la coherencia con la cual CRITERIO sostuvo su posición. La sanción en octubre de 1958 de la Ley N° 14.557, que reglamentaba las universidades privadas, fue un punto de inflexión en el sistema universitario argentino a partir de la finalización del monopolio estatal y el consiguiente establecimiento de una propuesta “dual” para la educación superior. 

1. Lida, M. *Historia del catolicismo en Argentina entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2015, p. 119.

2. Véase Quiles, I. *Libertad de enseñanza y enseñanza religiosa*. Buenos Aires, Estudios, 1955

LENGUAJE INCLUSIVO

EL OBJETIVO ES CLARO,
PERO ¿ES LA MEJOR ESTRATEGIA?

Graciela Melgarejo

Periodista y profesora de Letras

En la Presentación a su obra magna, *Diccionario de uso del español*, la lingüista María Moliner hace algunas aclaraciones sobre la elección de denominación “de uso” aplicada al diccionario: “En primer lugar, [para traer] a la mano del usuario todos los recursos de que el idioma dispone para nombrar una cosa, para expresar una idea con la máxima precisión o para realizar verbalmente cualquier acto expresivo. Y, en segundo lugar, [para resolver] sus dudas acerca de la legitimidad o ilegitimidad de una expresión, de la manera correcta de resolver cierto caso de construcción, etc.”.

¿Qué hubiera pensado Moliner del hoy llamado *lenguaje inclusivo*? Ella, que en el apartado dedicado a “Neologismos: puristas e innovadores” escribía lo siguiente: “La posición purista a ultranza es insostenible (...) Tal vez, el equilibrio en la pugna entre puristas e innovadores consista en recomendar a los unos que no se desazonen rastreando, para fulminar anatemas contra los que las usan, palabras de uso general que no ofenden su instinto lingüístico más que por el hecho de no figurar en el DRAE; y a los otros, que antes de usar un neologismo conscientemente de que lo es, se aseguren de que les aporta más claridad, precisión, elegancia o naturalidad que cualquier palabra ya consagrada”.

Estamos debatiendo hoy la *necesidad* del lenguaje inclusivo y su uso. Es evidente que ha sido una de las consecuencias de un movimiento histórico que se propuso, y se propone, visibilizar un fenómeno epocal. El uso del lenguaje inclusivo, su concepción, se puede encontrar en los años ‘70, cuando el feminismo de entonces comenzó a preguntarse por la poca relevancia del género femenino en la lengua o, más todavía, lo que consideraban su representación despectiva.

Es decir que el lenguaje inclusivo nació como otra forma de lucha por esa visibilización. No tuvo un objetivo “gramatical”, no es un fenómeno lingüístico y por ello no se rige por las pautas del azar, de la eficiencia o de la economía a través del tiempo, factor este ineludible en los fenómenos de lengua.

El lenguaje inclusivo no es un fenómeno lingüístico y por ello no se rige por las pautas del azar, de la eficiencia o de la economía a través del tiempo, factor este ineludible en los fenómenos de lengua.

Como bien expresó Santiago Kalinowski, el director del Departamento de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas de la Academia Argentina de Letras, en el libro *La lengua en disputa*, el inclusivo es “un fenómeno profundamente político, discursivo, retórico”, pero “no es un fenómeno de lengua”. Eso no obsta para que haya sido adoptado particularmente por hablantes del español —son la Argentina y España los países en los que el inclusivo “ha prendido” con mayor fuerza—, pero también en los del francés: en Francia ha habido serias disputas sobre su introducción en el lenguaje usado en ámbitos administrativos y educativos al punto de llegar a prohibirse su uso. Efectivamente, el ministro francés Jean-Michel Blanquer prohibió en los colegios el uso de la *escritura inclusiva*: “que utiliza notablemente el punto medio (.) para revelar simultáneamente las formas femenina y masculina de una palabra usada en masculino cuando se usa en sentido genérico”.

REPRESENTACIONES: ¿ARROBA, EQUIS O E?

El lenguaje inclusivo ha ido extendiendo su campo de acción y hoy no sólo abarca a las mujeres, sino también



a la juventud y a la diversidad sexual (y las minorías sexuales).

De la misma forma, fueron cambiando también sus formas de representación, sobre todo en la lengua escrita en español: a la famosa arroba (@), un signo no lingüístico –elegido para abreviar y no usar los sustantivos tanto en masculino como femenino, por ejemplo: *chic@s*, *tod@s*, en lugar de chicas y chicos o todas y todos– le siguieron la equis (*chicxs*), el asterisco (*chic*s*), y la e, como en *todes*, esta última para poder nombrar así también a personas de género no binario.

Esta “evolución”, que se da con alguna facilidad en la lengua escrita –pueden dar fe de ello textos enteramente escritos con, por ejemplo, la *equis*, muy difíciles de leer a primera vista– es a todas luces impronunciable en la oralidad, por eso la “e” es, con alguna razón, la forma de representación más elegida últimamente.

Por supuesto, existen, y en la Argentina se han visto muchas muestras, grupos a favor y grupos en contra del uso de este lenguaje. A favor están, por supuesto, los grupos feministas, los movimientos LGTB+ y también algunos políticos (convencidos u oportunistas); en contra, una larga lista de especialistas, con los académicos de la RAE en primer lugar.

Es útil recordar aquí el informe del lingüista Ignacio Bosque, “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”, de



2012, un análisis sobre nueve guías de lenguaje no sexista publicadas en España por distintas instituciones. Según Bosque, la mayor parte de esas guías “conculcan aspectos gramaticales o léxicos firmemente asentados en nuestro sistema lingüístico, o bien anulan distinciones o matices que deberían explicar en sus clases de lengua los profesores de Enseñanza Media”. Y en otros textos, advierte que “las palabras no discriminan a las mujeres. Lo hacen, en cambio, las prácticas sociales y (todavía) algunas leyes. El uso del masculino como término no marcado puede ser insuficiente en ciertos contextos, pero de ahí no puede concluirse que ‘el masculino no engloba a las mujeres’. Como la Academia sólo describe los usos lingüísticos que surgen y se extienden, y en ningún caso construye o crea el código lingüístico al que esos usos corresponden, Bosque concluye que “esta discusión [sobre el lenguaje inclusivo] no le toca a la Academia, sino a la sociedad y que, como institución que describe el uso social del lenguaje, ya tendrá oportunidad de alcanzarla”.

¿“LES NIÑES” EN LAS AULAS?

En enero de 2020, en un editorial del diario *La Nación* se pasaba revista a aquellas iniciativas de organismos públicos que adoptaban o aconsejaban adoptar el lenguaje inclusivo. Se mencionaron casos en la administración pública, pero también en algunas casas de altos estudios de la Argentina. Por



ejemplo, “en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se reconoció también la validez del referido lenguaje, mencionando entre los considerandos que se acompañan los derechos a la identidad de género de la comunidad universitaria”, y “la cátedra de Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional, que dicta el legislador porteño Leandro Halperín en el Ciclo Básico Común (CBC) de la UBA, anunció que aceptará el uso del lenguaje inclusivo tanto para los exámenes como para los trabajos prácticos”.

La adopción del lenguaje inclusivo en estas áreas demuestra, primero, un apresuramiento que –a mi modo de ver– tiene bastante de oportunismo político o de “estar a la moda” y, segundo pero no menos importante, un gran desconocimiento del idioma que se habla y de la responsabilidad que se tiene con respecto a él, sobre todo en ámbitos educativos. Es cierto, la realidad no está configurada por la lengua, pero la lengua es un código de comunicación y si éste comienza a cambiar, también cambiará la realidad.

¿Quién nos asegura, por ejemplo, que la errónea coordinación entre sustantivo y artículo –que avanza alegremente tanto en los medios de comunicación como en el habla cotidiana– de “*las* millones de personas” en lugar de “*los* millones de personas” no pueda deberse al incipiente uso del lenguaje inclusivo? Sin querer ser apocalíptica, estos nuevos errores, que se suman a muchos otros que se vienen queriendo corregir desde hace largos años, y sin lograrlo, me recuerdan al cuento de Ray Bradbury “El ruido de un trueno”, en el que por no respetar las reglas del viaje se cambia la historia de la evolución.

El lenguaje inclusivo nació como una estrategia para alcanzar un fin superior y como tal no puede discutírsele que ha logrado el objetivo. Pero no puede imponerse su uso al resto de la sociedad, porque se corre el riesgo de caer, curiosamente, en otro tipo de discriminación.

El filósofo italiano Benedetto Croce decía que, siempre, cualquier modificación en el lenguaje nace de una acción individual que es finalmente adoptada por el resto de los hablantes. Quizá sea muy pronto entonces para juzgar la influencia del lenguaje inclusivo en el resto de la comunidad del español. Dejemos que el tiempo haga su sabio trabajo. 🌱

CRITERIO

Para garantizar la continuidad de la revista es necesario el esfuerzo de voluntarios, suscriptores y anunciantes. Con sus apoyos colaboramos en la construcción de una sociedad mejor para todos.

Instituciones educativas, asociaciones y fundaciones colaboran para el sostenimiento de Criterio.



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA**
JESUITAS

Facultad de
Teología

APOYO A PACIENTES CON CÁNCER

Si usted es paciente o cuida a un paciente, ¿le interesa tener apoyo psicológico, orientación nutricional, actividad física, reiki, yoga y consejo médico, sin cargo?



F u n d a c i ó n
S A L E S
1976 • 46 años • 2022
www.sales.org.ar

Si le interesa
levantar su mano



y llámenos al: 0810-333-0045
o escribanos: sales@sales.org.ar



“Este Concilio invita a sostener a los medios de comunicación social que sirven a la evangelización y a la verdadera cultura. Una recta elección exige que se fomente lo que contribuye a la virtud, la ciencia y el arte, y que se evite lo que favorezca las malas comunicaciones”.

Decreto *Inter Mirifica* sobre los medios de comunicación
CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II

Empresarios de distintos sectores comparten las preocupaciones que reflejamos en nuestros artículos.



sophia

despliega el alma

Sophia es un medio digital que busca recuperar y desplegar la sabiduría ancestral de la humanidad.

www.sophiaonline.com



LAURITSEN

MARCAS & PATENTES

(11) 5277-7000

info@lauritsen.com.ar

ACOMPañANDO EL CRECIMIENTO DE
LA INFRAESTRUCTURA DE ARGENTINA



INGENIEROS CONSULTORES

WWW.ATECSA.COM.AR

ATEC S.A. - CERRITO 866, 5° - C.A.B.A

DZD AGRO

Planeamiento e implementación de estrategias de producción
y de desarrollo de productos y de soluciones agropecuarias

MARTÍN DÍAZ-ZORITA - GUSTAVO A. DUARTE

CRISTIAN BRAMBILLIA

INGENIEROS AGRÓNOMOS

San Martín 430 (6237) América (Buenos Aires) - Argentina

+54 2337 453009 - asesores@dzdagro.com.ar

SENGA SA

NEGOCIOS AGROPECUARIOS

CERRITO 866, 5° - C.A.B.A

“¿Responden de hecho los medios de comunicación
social a las expectativas suscitadas en cuanto
factores que favorecen la realización
del hombre en su 'libertad responsable'?”

Juan Pablo II



Estudios que generosamente
nos alientan en nuestra tarea.

"No ganamos la vida con lo que
recibimos, sino que hacemos
la vida con lo que damos".

John Maxwell



MARIANO DE VEDIA

Abogado - UBA

Av. Las Heras 2693, 6 piso (1425) CABA

Tel. (011) 15 5668 2785

Email: dr.mvedia@gmail.com

marianodevedia2012@gmail.com

MARÍA ALEJANDRA GUIDO

ESTUDIO GUIDO ABOGADOS

Talcahuano 638, 4° "E"

Tel./Fax: (005411) 4371-1518 y rotativas

www.estudioguido.com.ar

Estudio Jurídico Marcó

Fundado en 1.934

Hernán Hipólito Marcó - Gregorio Garro - Francisco José Torresán

Abogados

Tel. (03442) 425830 / 433013

e-mail: estudiomarcooficina@gmail.com

CP 3260 - Concepción del Uruguay. Entre Ríos.-

NFL&A

Navarro Floria, Loprete & Asociados

JUAN GREGORIO NAVARRO FLORIA

MARCELO ANIBAL LOPRETE

BERNARDO DUPUY MERLO

MATEO TOMÁS MARTINEZ

MARÍA EUGENIA PIRRI

TATIANA MARÍA MASSUN

Lavalle 1527, Piso 11 - 44 (C1048AAK) CABA

Teléfono: (54-11) 4375-3597 Fax: (54-11) 4375-3598

E-mail: estudio_nfla@nfla.com.ar

Web-site: www.nfla.com.ar

ESTUDIO JURÍDICO QUINODOZ

FUNDADO EN 1946

Roberto Ramón Quinodoz †

Roberto Carlos Quinodoz

Esteban Pablo Quinodoz

Ángel Daniel Eugenio Quinodoz

Fernando Andrés Quinodoz

María Evangelina Quinodoz

ABOGADOS

María Silvina Quinodoz / ESCRIBANÍA

San Martín 228 (E3100AAS) Paraná - Entre Ríos

tel./fax: (0343) 423223 / 4314661 / 4313118

e-mail: estudioquinodoz@arnetbiz.com.ar /

quinodoz@arnet.com.ar / escribaniaquinodoz@arnet.com.ar

www.estudioquinodoz.com.ar

CLAUDIO J. HORST SPEYER

ESTUDIO CHEVALLIER-BOUTELL,

SPEYER & MARIANI

clspeyer@chbsym.com.ar

Av. Paseo Colón 221, 8°, CABA

Tel: 5218-0044



**GENTILE
SARAVIA**
— Abogados —

www.gentilesaravia.com.ar

Caseros 628 - CP X5000AHM
Córdoba-Tel/Fax 54-351-4212209
estudio@gentilesaravia.com.ar

Ituzaingó 1013-CP X5800BQU- Río Cuarto
Tel/Fax 54-358- 4398663
danielcestilli@gentilesaravia.com.ar

General Paz 481 - X2681AHD - Villa María -
Tel/Fax: 54-353-452327
estudio@gentilesaravia.com.ar

Belgrano 1376 - CP X2400 - San Francisco -
Tel/Fax: 54-3564-649999
sanfrancisco@gentilesaravia.com.ar

Ing. Olmos 194 - CP: X5186GJD - Alta Gracia -
Tel/Fax: 54-3547 -430914
altagracia@gentilesaravia.com.ar

Hipólito Yrigoyen 271- CP X2550AGE. Bell Ville
Tel/Fax: 54- 3537-412660
bellville@gentilesaravia.com.ar

Francisco Beiro 287 de Marcos Juárez
Tel/Fax 03472 42 8032
marcosjuarez@gentilesaravia.com.ar

Dr. Jorge Horacio Gentile

Dr. Enrique Jerónimo Saravia

Gustavo Adolfo de Guernica

Juan José Sosa

María Alicia Cadario

Diego Germán Zarate

Federico Javier Bossi

María Erika Nanzer

Romina Patricia Verri

Tomas Celli

Carla Fernanda Simón

Mariana Torres

Agustín Alberto Traversaro

Juan Ignacio Cortez

Ignacio Javier Llaners

Guadalupe Quevedo Yermir

María Virginia Bocca

Rodrigo Ordoñez

Daniel Eduardo Cestilli

Lucía Carla Gatti

Eric Cross

Marco Zarate

Carlos Federico Juan Iturres

Jorgelina Rollan

"El sentido de la solidaridad, que es lo mismo que los católicos llaman la comunión de los santos, tiene para mí una significación muy clara. Quiere decir que, con nuestros actos, cada uno es responsable por toda la humanidad".

Gabriel García Márquez



Profesionales de distintas disciplinas acompañan los esfuerzos de Criterio por hacer un aporte al diálogo.



ARQUITECTOS
www.asz.com.ar

RODRÍGUEZ APARICIO CONTADORES
CONSULTORES DE EMPRESAS - AUDITORES

Av. Córdoba 1345, 15º A, CABA
Tel. 4811-4694
info@estudioaparicio.com
www.estudioaparicio.com

PATRICIA ACUÑA
DISEÑADORA DE INTERIORES
15 4437 9905

LILIAN MOYANO DE FOSSATI
DOCTORA EN MEDICINA
DOCENTE AUTORIZADA DE DERMATOLOGÍA DE LA UBA
CONSULTORIO 4813-2231

JUAN MANUEL BOGGIO VIDELA

TERRA PATRUM S.A.
ADMINISTRACIONES
terrapatrum@gmail.com



La Fundación Criterio agradece a las
Instituciones, Empresas y Profesionales
que favorecen el sostenimiento de su publicación.
La revista cumplió 94 años y es la más antigua del país.

Escribinos a
comunicacion@revistacriterio.com.ar
para saber cómo colaborar.

DE AFUERA Y DE ADENTRO

Gustavo Magdalena

Representante Legal del Instituto Marianista

La educación católica en nuestro país siente las mismas interpelaciones que toda la Iglesia. Se trata de una interpelación bifronte: por un lado, la que surge del afuera, del ambiente cultural y social, más notorio y fácil de percibir. Y la otra cara, más relevante aún para su lugar actual en la sociedad y sobre todo para su futuro, es el desafío proveniente de su propio seno, de su fuero interno.

Existe una larga tradición –tenemos escuelas fundadas con anterioridad a la Independencia– y una cobertura que alcanza a casi todo el territorio nacional. Las escuelas católicas han sido fuente de innovaciones y de adecuaciones –generalmente surgidas como respuesta a las necesidades del pueblo más que de reflexiones teóricas–, continúan forjando sentimientos comunitarios y de solidaridad y constituyen un valor para toda la educación nacional. Esa historia y ese tesoro cultural acumulado se enfrentan a un nuevo ambiente epocal que requiere ser asumido con adultez, discernimiento, claridad en el diagnóstico y creatividad.

Desde el retorno a la democracia, la educación católica en la Argentina ha ido asumiendo que su posición no puede pretender monopolizar o prevalecer por tradición en un escenario social caracterizado por el pluralismo, la secularización y la desconfianza hacia lo institucional. Este camino no siempre resultó fácil, en ocasiones porque a las propias instituciones educativas (y a la Iglesia toda) le ha costado dirigirse a hombres y mujeres cada vez más alejados de la llamada “cultura cristiana” con lenguajes adecuados y términos comprensibles para este tiempo y para las preocupaciones de los individuos y los diferentes grupos sociales y etarios.

Desde fuera de su seno y en el marco de la adecuación a este escenario plural, la educación católica debe enfrentar desafíos que le plantea la cultura actual, de los cuales quiero señalar tres. El primero es la confusión que existe en buena parte de la opinión pública respecto de los términos “público”, “privado” y “estatal”. Por diversos motivos, en este siglo se asocia “público” como el ámbito de acción estatal: en el caso de la educación, cuando se habla de “educación pública” se hace referencia exclusiva a las

escuelas que gestiona el Estado. De manera más velada, pero con fuerte calado en vastos sectores, se asocia lo “privado” con el “mercado”, con los negocios particulares. La carencia de matices y de precisión en los términos ha llevado a que varios sectores asocien la educación católica con el ámbito privado, por lo tanto, “reservada para algunos”, generalmente los pudientes: un espacio extraño para muchos, un ambiente que no es plenamente confiable. Por el contrario, es importante destacar que toda la educación oficial es pública, ya sea de gestión estatal o de gestión privada, y que las escuelas católicas son públicas, representan un aporte importantísimo para el pluralismo democrático y la riqueza educativa del país y, por lo tanto, merecen que las autoridades las entiendan, las promuevan sin vergüenza y no desconfíen de su buen hacer.

En segundo lugar, es cierto que está creciendo en nuestro país, como en el resto de Occidente, la influencia de algunas visiones antropológicas que distan de la que sostienen las tradiciones religiosas, incluida la cristiana. Esto no sería motivo de preocupación –los debates y la reflexión enriquecen a la sociedad– siempre y cuando estas visiones particulares no tengan pretensiones de monopolizar lo “correcto” y de tratar de imponer su visión como la única aceptable en términos de progreso e inclusión.

A partir de esta forma de pensar, asumida por los Estados, se diseñan disposiciones o resoluciones con un fuerte sesgo impositivo hacia las instituciones educativas y que frecuentemente se oponen a la cosmovisión de las escuelas católicas –y de otras confesiones–, provocan una clara colisión de derechos y violenta el principio constitucional de libertad de enseñanza. También generan división y sospecha entre autoridades e instituciones, impulsan una sola forma de entender y de considerar ciertos fenómenos y terminan por favorecer un tinte monocolor que empobrece y debilita el necesario pluralismo.

Por último, en cuanto a los desafíos que provienen de la cultura, no debemos olvidar la disputa por el lugar de la fe de los creyentes en la arena pública. No son

pocos los que consideran que la creencia religiosa debe circunscribirse al ámbito privado. Las escuelas católicas existen para proclamar el Evangelio, la falta de presencia de la visión religiosa en el espacio público —a través de sus propuestas curriculares, de servicio y de cooperación con la sociedad— cercena su misión. Siguiendo al filósofo y teólogo Francesc Torralba, pretender “privatizar” la expresión religiosa menoscaba la libertad de expresión y conlleva una pérdida de la pluralidad social, ideológica y religiosa, que es el fundamento básico de las democracias. Por su objeto social y por su raíz evangélica, las escuelas católicas profesan su fe en el espacio que les corresponde, el público, aunque para algunos eso es una injerencia e intromisión que no debe permitirse.

Con todo, el mayor desafío para la educación católica de los próximos años proviene de las profundas transformaciones que se están produciendo y se profundizarán en los próximos años en cuanto a su modelo de gestión. Efectivamente, se está agotando el modelo tradicional de animación de la educación católica, basado en la acción de comunidades religiosas que asumían y garantizaban la identidad católica y el carisma congregacional. Por haber asumido la misión compartida con los laicos, por carencia numérica de religiosos y religiosas, por una reorientación del papel de los consagrados en la misión, los colegios católicos están dejando de ser (y probablemente ya nunca serán) los colegios “de los curas o de las monjas”, mal que les pese a muchos creyentes.

El reto es enorme: ¿qué necesitan las escuelas católicas para sostener, realimentar, resignificar y recrear su identidad cuando sus “garantes tradicionales” ya no tienen la fuerza necesaria? No por nada hace algunas semanas la Congregación para la Educación Católica publicó la instrucción “La identidad de la escuela católica para una cultura del diálogo”, que “pretende acompañar la renovación (de la escuela católica) para responder a los nuevos retos que, en el cambio de época, el mundo plantea a la Iglesia”¹. La instrucción recuerda que la cualidad que determina la identidad de una escuela católica es la referencia a la concepción cristiana de la

realidad, donde Jesucristo es el centro de tal concepción (n° 20). Subraya como elementos indispensables para su servicio la sólida formación inicial y permanente de los docentes junto con su propio testimonio personal (n° 26 a 28) y enumera algunas orientaciones: crear un terreno donde favorecer la convergencia de distintos puntos de vista, saber afrontar los conflictos lógicos de toda comunidad, gestar una cultura interna del diálogo y del discernimiento, abrir procesos realistas de desarrollo y basarse siempre en la verdad y la prudencia².

En mi opinión, para lograr esta reafirmación identitaria se necesita un nuevo modelo de animación y una reconfiguración progresiva y sostenida de las instituciones. Las escuelas católicas de los próximos años necesitarán cristianos (religiosos y laicos) convencidos —“entusiasmados”, en palabras de Andrea Riccardi— y comunidades de creyentes que puedan seguir ofreciendo un espacio que viva y demuestre los valores evangélicos, para colaborar en la promoción integral y en la edificación de una nación y de un mundo más humano y fraterno. En concreto, el gran desafío de las escuelas católicas es formar educadores y directivos altamente capacitados en materia profesional, pero también claramente identificados con los valores del Evangelio y preparados para actuar en una sociedad plural. Equipos docentes y directivos que sepan interpretar, dialogar y proponer en un escenario cada vez menos influenciado por lo cristiano. Que utilicen un lenguaje secular para explicitar la visión evangélica integral de su proyecto educativo. Que sepan afrontar, con fundamento y sin temores, temas sensibles a nivel cultural y antropológico, inclusive a partir de sus propias dudas y búsquedas.

Es un desafío mayúsculo porque sin esa transformación asistiremos a un declive de la propia identidad de la educación católica y, por lo tanto, de su razón de ser. Si eso pasase, la sociedad argentina se empobrecería y la educación católica habrá enterrado su mayor tesoro. 

1. Congregación para la Educación Católica (2022), *La identidad de la escuela católica para una cultura del diálogo*, n° 96

2. Cf. *ibidem*, n° 84 a 96

EDUCACIÓN, DISCAPACIDAD E INFORMÁTICA

Antonio M. Battro

Miembro de la Academia Nacional de Educación y de la Pontificia Academia de Ciencias

Uno de los mayores avances de la educación actual es la aplicación sistemática de la informática con el alumno discapacitado. Contaré algunos ejemplos en los cuales he tenido la fortuna de participar desde el comienzo de esta genuina revolución de la educación especial, con la ayuda y el apoyo de tantos queridos colegas. Llegué, finalmente, a la conclusión: “*La Ciencia es Amistad*”.

Todo comenzó cuando en 1979 recibí una inesperada invitación para integrar la delegación del Vaticano en el Encuentro del Consejo Mundial de Iglesias (con sede en Ginebra), que tenía lugar en el MIT Massachusetts Institute of Technology. Como representantes de la Iglesia católica fuimos un pequeño grupo de expertos, entre los cuales se contaba el famoso y tan querido Jérôme Lejeune, descubridor de la trisomía del cromosoma 21, que produce el síndrome de Down, y que este año fue declarado “venerable” por el papa Francisco. Un sabio y un hombre santo. A su muerte se creó en París la *Fondation Lejeune* para continuar el fecundo camino que él había inaugurado, que este 2022 se expande con una filial en nuestro país con el nombre *Fundación Lejeune Argentina*. Una bendición para todos nosotros. Guardo como recuerdo imborrable un texto suyo que dice: “Una frase, sólo una frase dictará mi conducta, la expresión del mismo Jesús: ‘Todo lo que habéis hecho por el último de los míos, me lo habéis hecho a mí’”.

Nunca me olvidaré del día, durante aquel primer encuentro del MIT con Lejeune, en que me anunciaron que un joven con parálisis cerebral “había escrito una carta a su madre” gracias a los recursos de la informática más avanzada del Laboratorio de Inteligencia Artificial del MIT. Este laboratorio estaba a cargo de sus directores Seymour Papert y Marvin Minsky, amigos míos desde los años 60, cuando colaborábamos con Jean Piaget en su Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra. Fuimos enseguida con Lejeune a observar ese resultado extraordinario, fruto del notable trabajo de tesis del basileño José Valente, que se convirtió en profesor de la Universidad de Campinas y difundió la informática educativa por todo su país. Papert fue el creador del lenguaje LOGO, una verdadera revolución informática en el campo de la educación, que en nuestro país fue

Nunca olvidaré el día en que me anunciaron que un joven con parálisis cerebral “había escrito una carta a su madre” gracias a los recursos de la informática más avanzada del Laboratorio de Inteligencia Artificial del MIT.

promovido y perfeccionado por el ingeniero Horacio Reggini, otro gran amigo.

Después del encuentro en el MIT, Lejeune me invitó a colaborar en el servicio a su cargo en el Hôpital des Enfants Malades de París para seguir aplicando esos nuevos recursos informáticos con sus pacientes. Así lo hice, con la ayuda de Nicholas Negroponte, entonces director en París del flamante Centre Mondial Informatique y fundador del Media Lab del MIT. Su libro *Being Digital*, publicado en 1995, anticipó la profunda revolución informática que transformaría la educación. Décadas después desarrolló el ambicioso programa *OLPC One Laptop per Child* y me ofreció ser su Chief Education Officer. Como tal, visité decenas de países en todos los continentes para implantar estas tecnologías, una oportunidad excepcional para difundir la nueva modalidad digital, prestando particular atención a los alumnos con discapacidad.

Ya habíamos practicado los temas informáticos en diversas instituciones hospitalarias y educativas argentinas, y especialmente con niños hipoacúsicos en el Instituto Oral Modelo, con mi amigo y colega

Percival Denham. Allí los alumnos aprendían a usar las computadoras, desde pequeños, con sumo entusiasmo, a comienzos de los años '80. Desde entonces se ha avanzado muchísimo en la oralización de los alumnos hipoacúsicos que no necesitan, con esta modalidad, emplear el lenguaje de señas tradicional. Hoy, a estas tecnologías se añaden los implantes cocleares, que permiten incluso *escuchar* a la persona hipoacúsica, un avance prodigioso en la educación de los niños hipoacúsicos, en particular.

Por su parte, OLPC se arraigó profundamente en el Uruguay, que se convirtió en el primer país del mundo donde el gobierno *entregó en propiedad* una laptop a todos los alumnos y docentes de las escuelas públicas, primarias, secundarias y técnicas. Se trataba de la famosa *laptop verde XO*, una joya de la tecnología informática. En el Uruguay la llamaban la Ceibalita. De esa manera, se desarrolló una conciencia nacional compartida de apoyar una educación informática sistemática con la *Fundación Ceibal*, que ahora, gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), continúa su proficua labor con la entrega masiva de laptops y tablets para adultos mayores y jubilados, quienes aportan con gusto sus conocimientos en beneficio de las escuelas. Por supuesto, los alumnos con todo tipo de discapacidad se benefician enormemente con estos programas informáticos que cubren todo el país. Poco a poco, otros países comenzaron a desarrollar programas públicos semejantes, con éxitos y fracasos variables. Pero la modalidad informática en educación ya está instalada definitivamente en todo el mundo gracias a Internet, laptops, tablets, celulares, robots...

Además, en los últimos años, es menester destacar que las neurociencias cognitivas combinadas con las tecnologías informáticas han comenzado a tener una importancia creciente en la educación especial y, muy especialmente, en el caso de las personas discapacitadas, con muchos ejemplos excepcionales. Tal vez el más famoso fue el del gran físico británico Stephen Hawking, afectado de Esclerosis Lateral Amiotrófica (ELA), una enfermedad



progresiva que va limitando irreversiblemente las capacidades corporales. Tuve el privilegio de asistir a varias de sus presentaciones en la Pontificia Academia de Ciencias, de la que éramos miembros. Nunca en mi vida he visto algo semejante: un conferencista que no podía emitir palabra, apenas moverse y levantar su cabeza, pero que con ayuda de la tecnología informática más avanzada, fue capaz de transmitir sus ideas a través de la voz artificial emitida por la computadora y gobernada con sucesivos clics que controlaba con pequeños movimientos de sus mejillas sobre sensores en sus lentes. Sus conferencias eran apasionantes y conmovedoras. Todo se hacía por la opción informática básica: "to click or not to click". Hoy, tecnologías semejantes se emplean en la educación de alumnos seriamente dañados, y hace muy poco tiempo se publicaron resultados contundentes utilizando *neuroprótesis*, con un futuro optimista para muchos y cuyo impacto en la educación especial será inmenso.

Personalmente, quiero mencionar el caso ejemplar de Nico, un niño argentino con quien pude tratar. A los tres años, debido a una epilepsia severa, fue sometido a una hemisferectomía, por la que perdió gran parte del hemisferio cerebral derecho. A pesar de ello, con el auxilio de su admirable familia y de sus maestros, pudo completar su educación primaria y secundaria y comenzó a descollar



en las artes (pintura) y en el deporte (esgrima) en España, donde ahora vive y trabaja. La historia de sus comienzos con ayuda de las tecnologías informáticas está narrada en mi libro *Half a brain is enough* (2000). Este caso extremo nos alienta para seguir avanzando en la educación de todas las personas, aún de las más discapacitadas.

En este sentido, hace ya dos décadas se creó en Harvard, bajo la dirección de mi querido colega y amigo Kurt Fischer, la International Mind, Brain and Education Society (IMBES), que publica una revista anual, de vasta fama. Entre sus integrantes tuvo a prestigiosos científicos de diferentes países, como Daniel Cardinali, de la Universidad Católica Argentina; Fernando Vidal, ahora en ICREA, Barcelona; Stanislas Dehaene, del Collège de France y del INSERM/CEA; Pierre Léna, físico fundador con Yves Queré en Francia del Instituto *La main à la pâte*, que se ocupa de la educación en los primeros años de escolaridad, poniendo “manos en la masa”, es decir, construyendo proyectos; Wei Yu, de la Universidad de Nanjing y ex Ministra de Educación de China; Antonio Damasio, de la Universidad de California; Howard Gardner de Harvard; John Gabrielli del MIT; Maryanne Wolf de Tufts y muchos otros expertos reconocidos en neurociencias cognitivas. A este movimiento mundial de “neuroeducación” se

adhirieron científicos brillantes como Sidney Strauss, de la Universidad de Tel Aviv en Israel; Hideaki Koizumi de Hitachi en Japón; Sebastián Lipina del CEMIC, Conicet; y Diego Golombek, de la Universidad de Quilmes y del Centro Cultural de la Ciencia de Buenos Aires, para citar sólo algunos.

Con Fischer pudimos, como complemento, organizar hace quince años una Escuela anual dedicada a los temas tratados por IMBES, en el famoso Ettore Majorana Foundation and Centre for Scientific Culture, en el bellísimo pueblo de Erice, en Sicilia, una fundación del gran físico italiano Antonino Zichichi. Cada año organizamos en Erice un encuentro sobre temas de neurociencias donde han concurrido decenas de especialistas, y se puede consultar en la red (<http://mbe-erice.org>). Hemos perdido a nuestro querido Kurt Fischer hace dos años, pero su ejemplo nos seguirá guiando.

En definitiva, este corto relato tuvo el propósito de señalar hasta qué punto las más diversas disciplinas ligadas al estudio de las neurociencias cognitivas se están progresivamente combinando con las ciencias informáticas más avanzadas, lo que abre insospechados horizontes para el progreso de la educación y rehabilitación de las personas con discapacidades de todo tipo. 

CUATRO ESFERAS DE LA LIBERTAD

Edgardo Zablotzky

Rector de la Universidad del CEMA y Miembro de la Academia Nacional de Educación

El 31 de enero de 2020 el Cato Institute publicó una interesante nota de Neal McCluskey, director del Cato's Center for Educational Freedom. La nota discute dos esferas de la libertad: la libertad de actuar y la preservación de una sociedad en la cual exista diversidad.

La libertad de actuar significa esencialmente maximizar la autodeterminación; es decir, que no se use la coerción sobre los demás. Por supuesto, ello implica que el gobierno trate a todas las personas por igual y no favorezca a unas, en perjuicio de otras, en sus intentos por alcanzar sus objetivos en la vida.

La libertad educativa, entendida como el derecho de los padres a decidir la educación de sus hijos, es consistente con dicha acepción de la libertad, y la educación pública no lo es. Ésta implica intrínsecamente que el gobierno toma dinero de los contribuyentes y dice: "Esto es lo que los niños aprenderán, o no aprenderán, y si sus padres desean o necesitan algo más para sus hijos, deberán pagar dos veces por dicha educación diferencial, una a través de sus impuestos y otra a través del pago a la institución privada a la que eventualmente elijan enviarlos".

En septiembre de 2019 publiqué en CRITERIO una nota sobre el tema titulada: "¿Quién mejor que los padres para decidir la educación de sus propios hijos?". Ahora me limitaré a subrayar que nadie puede estar peor por tener la posibilidad de elegir. Si le preguntamos a un padre de niños en edad escolar si prefiere el actual sistema de educación pública gratuita o recibir un subsidio que le permita elegir la escuela a la que desea enviar a su hijo, ya sea pública o privada, religiosa o laica, su respuesta debería ser obvia, dado que ninguna familia estaría obligada a dejar de enviar a sus hijos a una institución pública. Todo padre que deseara una educación distinta para sus hijos, a la que hoy no tiene acceso por sus restricciones económicas, podría hacerlo, y quien prefiera que concurriesen a la escuela pública a la que asisten actualmente, también podría elegirla.

La segunda esfera de libertad, analizada por McCluskey, es el pluralismo, la diversidad, lo cual es consistente

también con el concepto de libertad educativa pero no así con la educación pública. Es claro que no es posible defender este principio si no se ponen límites al accionar del gobierno, de tal forma que no tenga la potestad de estandarizar la sociedad en perjuicio de grupos específicos de ciudadanos.

Pensemos, por ejemplo, en padres de determinadas comunidades religiosas, étnicas o de cualquier otro grupo que desea un tipo de educación específica para sus hijos, en algunas temáticas puntuales que van más allá de las habilidades que todo niño debe poseer para desarrollarse en la vida. La educación pública se basa en la premisa de que, independientemente de los valores de los padres, el Estado habrá de decidir qué entrará en las cabezas de los niños con el dinero que se recauda. La libertad de los padres para decidir la escuela a la que concurrirán, de permitirse independencia en las currículas de las escuelas privadas, restringiría al gobierno de tomar partido entre los múltiples intereses y/o valores de las distintas familias que conforman la sociedad, en temas tan sensibles, por ejemplo, como la ideología de género o la ley de educación sexual integral.

Veamos ahora una tercera esfera de la libertad asociada a la educación, la cual generalmente no es considerada por centrarse la atención tan sólo en la educación formal. A modo de ilustración, a principios de marzo pasado, el padre Pedro Opeka hizo pública una carta abierta condenando la invasión a Ucrania. En sus propias palabras: "Hermano Vladimir, este jueves 24 de febrero nos despertamos con gran asombro, al enterarnos de que declaraste la guerra y desencadenaste el ataque sobre la población ucraniana, nación soberana que respeta las leyes internacionales y nunca tuvo como intención atacar a Rusia... ¡Hombres y mujeres libres, humanistas de nuestro mundo! ¡Levanten su voz y condenen estas acciones bárbaras, atroces, contra el pueblo ucraniano!".

Hoy, casi un mes después, la condena al criminal accionar de Vladimir Putin es generalizada, hay crecientes llamamientos a nivel internacional para que la Corte Penal Internacional lo procese como criminal de guerra

por los ataques llevados a cabo contra civiles indefensos. ¿Qué se enseña sobre esta tragedia en nuestras escuelas? Al fin y al cabo, educar es más que la educación formal; educar es también educar en valores, como bien lo señala Jean-Michel Blanquer, ministro de Educación de Francia, quien en abril de 2018 declaró que “la escuela debe transmitir saberes pero también valores”.

Valores, he aquí la cuestión. De lo contrario podríamos llegar al absurdo de aceptar, como nos advierte Alberto Benegas Lynch, que un pueblo educado como el alemán permitió llegar al gobierno a Adolf Hitler, cuando en realidad el pueblo alemán era profundamente deseducado en contra de los valores de la libertad, por el estudio sistemático de ideas de autores como Herder, Hegel, Schelling y List en los colegios y universidades. Por ello, agrega: “Siempre la educación, para bien o para mal, prepara el ámbito de lo que sucederá en el terreno político”.

¿Qué valores enseñamos en nuestras escuelas? Cómo no recordar aquel tweet del, por entonces, ministro de Educación, Alberto Sileoni, en 2012: “Un buen educador es un militante que está comprometido con su trabajo”. Cómo no recordar el accionar de los talleres de la Cámpora en las escuelas, con el propósito de difundir los ideales kirchneristas. Cómo no recordar las declaraciones de la, por entonces, viceministra de Educación, Adriana Puiggrós, en 2020, frente a la emergencia sanitaria que nos tocó vivir: “El coronavirus infectó sociedades humanas enfermas de neoliberalismo. La destrucción ambiental llevada a cabo por el capitalismo financiero liberó el virus. El irrefrenable impulso de los dueños del capital produce una espiral que se retuerce engullendo a la sociedad”.

Retornemos a la tragedia ucraniana. Ursula von der Leyen, presidente de la Comisión Europea, expresó al respecto: “Si la libertad tiene un nombre, ese nombre es Ucrania”. ¿Qué valores enseñamos en nuestras escuelas? ¿No se debería enseñar el valioso ejemplo del pueblo ucraniano en defensa de su libertad?

Si deseamos nunca más ser gobernados por descabellados y/o corruptos iluminados, sean de la ideología que fueran, debemos educar a nuestros jóvenes para la libertad; nuestro futuro como sociedad depende de ello.

Veamos finalmente la cuarta y última esfera de la libertad que analizaremos en esta nota. Es claro que el propósito actual de la educación sigue siendo preparar a los jóvenes para desarrollarse en la sociedad que encontrarán en su vida adulta. Pero estamos en un mundo que cambia a un ritmo sin precedentes, por eso la educación también debe cambiar.

Aprender a aprender, esa es la idea. La tecnología lo facilita de una manera increíble si somos capaces de utilizarla. Por ello, centremos la atención en la formidable libertad que en el terreno educativo ha generado la revolución tecnológica.

Cada joven es distinto, y no puede caminar sobre esta cinta sin fin de adquisición de nuevos conocimientos si no goza de la libertad de elegir qué es lo que necesita aprender en cada momento y dónde puede encontrarlo. La revolución tecnológica permite justamente eso y el docente deberá ser un guía que motive al alumno a desear ejercer la libertad de aprender por sí mismo.

Llegará el día en que cada estudiante haga uso de dicha libertad para armar la currícula que desee, eligiendo cursos que se ofrezcan en distintas universidades y lugares del mundo, sincrónicos o asincrónicos. Será posible cuando en las búsquedas laborales no se requiera un título sino una certificación de conocimientos. Parece un futuro lejano, pero no lo es, y el paradigma educativo deberá cambiar. Ya no enseñar a nuestros alumnos conocimientos específicos, sino la capacidad de aprender por ellos mismos y de utilizar todos los recursos que la tecnología les ofrece para educarse a lo largo de su vida, haciendo un uso responsable de esta increíble libertad. 

EL DAÑO AUTOINFRINGIDO

Roberto Estévez

Profesor titular ordinario de Filosofía política en la UCA y presidente Asociación Civil Santo Domingo de Guzmán en Tandil

Hace tiempo que somos como niños y no podemos decir lo que pensamos o imaginamos. Cuando el censor desaparezca ¡porque alguna vez sucumbirá demolido por una autopista! estaremos decréditos y sin saber ya qué decir. Habremos olvidado el cómo, el dónde y el cuándo y nos sentaremos en una plaza como la pareja de viejitos del dibujo de Quino que se preguntaba: "¿Nosotros qué éramos...?"

Ésta no es una bravuconada, es el anhelo, la súplica de una ciudadana productora-consumidora de cultura. Es un ruego a quienes tienen el honor de gobernarnos (y a sus esposas, que quizás influyan en alguna decisión así como contribuyen al bienestar público con sus admirables tareas benéficas): déjennos crecer. Es la primera condición para preservar la paz, para no fundar otra vez un futuro de adolescentes dementes o estériles.

María Elena Walsh, "Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes", *Clarín*, 16 de agosto de 1979

VEINTE AÑOS DESPUÉS, HACE VEINTE AÑOS

En el año 2003 monseñor Carmelo Giaquinta¹ iniciaba un encuentro en ACDE² con la lectura de los titulares de diarios en los días previos:

27/09: "Repunta la economía tras 120 días de estancamiento", "Para Lavagna, el sistema jubilatorio es un fracaso";

26/09: "Kirchner pidió en la ONU apoyo para pagar la deuda", "Cómo afectará a los afiliados a las AFJP la quita de capital", "El comercio no es tan justo como parece";

25/09: "Para las AFJP peligra el futuro de las jubilaciones";

23/09: "Propuso la Argentina la mayor quita de deuda de la historia", "Rechazo de los acreedores", "El tránsito por un estrecho desfiladero";

22/09: "Lavagna propondrá hoy una fuerte quita en la deuda";

21/09: "El FMI urge que se aprueben reformas antes de fin de 2004", "Inquietantes sorpresas en el presupuesto". Y así podríamos seguir.

Giaquinta se confesaba pequeño –frente al gigante Goliat–, describiendo cómo en "cada una de las etapas" de su episcopado había "descubierto algún ángulo del campo de batalla en el que se hace el guapo el gigante que nos amedrenta a los argentinos".

"En la primera etapa, estando en Viedma (1980-1986), descubrí el gigantismo de Buenos Aires y el consecuente dominio despótico que ejerce sobre el resto de la República. Y que es preciso revertir. Pues este fenómeno, además de ser pesadísimo a nivel nacional, tiende a repetirse en todas las provincias; a saber: gran capital, y cuerpo flaco.

Este desequilibrio entre cabeza y cuerpo falsea la identidad de la Argentina y del argentino, y le engendra un cúmulo de enfermedades espirituales y sociales. Por ejemplo, pensar que el país es grande porque la ciudad capital lo es; que se puede vivir de espaldas y a costilla del campo; que es necesario armar un gran aparato estatal porque es preciso dar de comer a mucha gente que se amontona en los suburbios de las ciudades; etc.

En la segunda etapa (1986-1993), como Obispo de Posadas, descubrí otro ángulo del campo de batalla: la existencia del Tercer Mundo en la Argentina.

Y ello porque conocí al colono que, deslomándose de sol a sol junto con su mujer y sus hijos a quienes sacaba de la escuela para cosechar el tabaco, percibía al año \$1.500 pesos netos, mientras que un colono que fuese electo concejal de un municipio rural ganaba automáticamente \$2.800 pesos mensuales". De modo que "no sólo hay países que viven a costillas de los que producen las materias primas, sino que dentro de la misma Nación hay sectores que viven así".

En la tercera etapa (1993-2003), como arzobispo de Resistencia, descubre "otro ángulo del campo de batalla: el salitre moral que carcome a la sociedad, y que es la falta de conciencia como ciudadano del argentino en general y del cristiano en particular (...).



¿Cómo es que los mismos dirigentes estatales me dicen que si no es por medio de la Iglesia los dineros para tal o cual acción social no llegarán al pueblo? (...) ¿Qué clase de pastor soy si los fieles socialmente mejor posicionados, como son los empleados estatales, son incapaces, según lo confiesan ellos mismos, de hacer que los recursos para la asistencia a los más desposeídos lleguen a destino? Entonces tomé conciencia de que el gigante a enfrentar es un monstruo. Aparentemente invulnerable. Pero también empecé a darme cuenta de que la batalla hay que plantearla de manera muy diferente a como normalmente se lo hizo. Que hay un ángulo por donde es posible entrarle al gigante: la frente. Y que el arma a emplear es muy sencilla y muy eficaz, como la honda de un niño. A saber: crear en el pueblo argentino, y principalmente entre los cristianos, la conciencia de ser y vivir como ciudadano. El gigante es tal porque los adversarios somos enanos espirituales, sin conciencia de ciudadanos. Porque somos sólo habitantes de este suelo que lo usufructuamos, y no ciudadanos que lo construyamos como una Patria de hermanos. El problema se nos presenta como insoluble”.

Quien piense que “la lucha contra el gigante es sólo económica, y quizá por eso crea que el peor momento de la crisis ya pasó, se equivoca. Yo pienso lo contrario: que el peor momento tal vez todavía podría sobrevenir... insisto en que no siento que haya habido un cambio sustancial en la moral social de los argentinos, que nos lleve a buen puerto, a una democracia orgánica, participativa, basada en la mayor responsabilidad moral de cada uno de los ciudadanos y en la reforma de las instituciones” (2003).

AUTORIDADES, DÉJENNOS CRECER

El modesto pedido de la gran María Elena Walsh decía “Déjennos crecer. Es la primera condición para preservar la paz, para no fundar otra vez un futuro de adolescentes”.

Y aquí nos vemos, los adolescentes que temía María Elena, con las heridas que transcribimos de Giaquinta y otras que mencionaba, en el mismo año: la pérdida del valor de la palabra, el desprecio de la ley, que lo “público” no significa que es de todos, sino que no es de nadie, y la concepción mágica de la vida y, en especial, del Estado.

Estas heridas, que siguen debilitando al pueblo y lo disponen al autoritarismo, no nos han sido producidas por un vecino invasor, ni por los pérfidos extraterrestres que queremos ver bajo el ropaje del que alguna vez fue nuestro vecino –como en *V Invasión extraterrestre*, la serie que se estrenaba en el mismo año que nuestro gobierno democrático (1984)–, sino que son heridas auto infringidas.

Las autolesiones *conllevan la posibilidad de acciones agresivas contra uno mismo más graves e incluso mortales* (Clínica Mayo).

LA AUTOLESIÓN DE LA CLAUDICACIÓN EDUCATIVA

El ángulo por donde Giaquinta proponía entrarle al gigante (la frente) era crear en el pueblo argentino la conciencia de ser y vivir como ciudadano.

Ese ha sido, desde la fundación de la República, uno de los objetivos principales del sistema educativo argentino –junto a la lucha contra la marginalidad–. Sin embargo, en ese y otros aspectos el estado de la educación pública de la Argentina es lamentable, tanto de la que está bajo gestión estatal como privada.

El intento de los padres de salvar a sus hijos pasando de las públicas a las de gestión privada no siempre encuentra lo que busca, porque a toda la sociedad le resulta difícil discernir el norte, mantener un estándar de calidad (y a veces siquiera de regularidad).

Sin embargo, el crecimiento de la matrícula de la educación privada es elocuente, lo que ha impulsado a los ideólogos que gobiernan nuestro sistema educativo a combatirla, en lugar de ver la aspiración popular de mejora que representa.

La ideología es ante todo una enfermedad del alma, generadora de una realidad paralela, por eso convive sin contradicción el trabajo político para estigmatizar la educación pública de gestión privada, con su aprovechamiento para los propios hijos porque, como el colono concejal de Giaquinta, dispone de los recursos para hacer lo uno y lo otro³.

Los hijos de quien no dispone de esa holgura son castigados con una educación que certifica alumnos que concluyen la primaria sin poder escribir su nombre, la secundaria con lectura deficiente, pobre comprensión y débil desarrollo de la capacidad de pensamiento abstracto.

A la pregunta *¿Qué quiere decir más vale pájaro en mano que cien volando?* Los aspirantes a la Universidad respondían *No sé mucho de eso de casar pájaros con las manos, pero en mi opinión...*

Acceden a la universidad, pero la mitad fracasa en el ingreso (o CBC); de los que promueven el ingreso, la mitad fracasa en el primer año; y sólo entre el 10 y 15% se gradúa en la carrera que ha perseverado, razón por la cual el vicerrector de una Universidad ha propuesto recientemente complementar el ingreso sin exámenes con la abolición de los exámenes de carrera, lo cual implica en la práctica el egreso irrestricto.

La sociedad argentina está pasando del *país jardín-de-infantes* al *país bailanta-adolescente*, con mucha música, cotillón y la magia del relato, observando, impávida, como decrece la empleabilidad y crece la violencia, procurando a veces una solución individual, que tampoco la salva.

LO QUE SALVA ES LA MIRADA (SIMONE WEIL)

Aun cuando el presupuesto educativo crezca, los resultados empeorarán, como ya ha sucedido en el pasado, porque los incrementos presupuestarios siempre se diluyen en el clientelismo que posibilita en unos comer cada día y en otros (y otras) viajar a Cancún-Playa del Carmen.

Los verdaderos interesados en mejorar los resultados están a nivel del suelo, son padres, educadores, y ahora adolescentes, sin una gomera para intentar acertarle a Goliath.

Es necesario que bajemos del *¡salvo a mi familia!* –que es común al ciudadano de a pie y al colono concejal del relato– al núcleo de nuestro modo de ser ciudadanos y no habitantes, para, con generosidad y abnegación, obligar a que los marcos regulatorios federal y

Haber llegado no sólo a suspender las evaluaciones censales sino a prohibir su publicación de detalle es la consagración de la voluntad de convertir el sistema educativo en una caja negra para la sociedad.

provinciales abran las escuelas a la participación de los alumnos, los padres, los educadores, los directores y su entorno social.

En el documental *Esperando a Superman* (*Waiting for Superman*, 2010) uno de los padres explica: “Creíamos que nuestras escuelas eran pobres porque nuestros barrios eran pobres, ahora sabemos que nuestros barrios son pobres por nuestras escuelas”.

La comunidad próxima tiene mucho que decir y los consejeros escolares que existen en mi provincia no sólo son más burocracia partidaria, sino que, si quisieran hacer algo, tienen poco margen en lo que es relevante para la acción educativa.

La pretensión de las capitales provinciales de regular al detalle el diseño curricular y las normas de la vida de cada unidad escolar de sus provincias impide que los padres, los educadores, los directores y la comunidad circundante puedan incidir sobre el destino de las escuelas en algo más que en el mantenimiento del edificio.

Haber llegado no sólo a suspender las evaluaciones censales sino incluso a prohibir legalmente su publicación de detalle, es la consagración de la voluntad de convertir federalmente el sistema educativo en una caja negra para la sociedad.

Los tecnócratas de las capitales pueden decir lo que quieran, y fundamentarlo como quieran, porque nadie al nivel del suelo tiene acceso a la información para cuestionar sus desvaríos. Directores y educadores no pueden desarrollar lo que a su entender profesional es el

mejor método posible para esa unidad educativa, ni los padres pueden decir las necesidades de sus hijos –que el estado de la ciencia no tiene por qué haber acogido– en la particularidad que tiene cada paraje o barrio.

El modo de aprender a ser ciudadanos responsables es ejercer responsabilidades de ciudadanía desde lo más próximo, y lo más próximo al futuro argentino es la educación. Nuestros políticos creen que la única responsabilidad que podemos ejercer es votarlos, en un *Menú* cuando más cerrado mejor (la pareja de viejitos del dibujo de Quino ya se pregunta ¿qué eran las PASO?).

Si los padres queremos en verdad a nuestros hijos, deberíamos hacer oír nuestras voces para enterar a la tecnocracia educativa –las burocracias administrativa y sindical– de que podemos mucho más que el voto. Si no escuchan y no abren canales reales de participación a nivel centro educativo, deberíamos salir pacíficamente a manifestar nuestro desagrado, generar alternativas municipales, y no votarlos, como hicimos durante la pandemia.

Si aun así no resulta, seguiremos fundando escuelas alternativas, como la multitud de experiencias y modelos no comerciales desarrollados por cooperativas de trabajo, sindicatos, empresas industriales, iglesias cristianas, comunidades israelitas e islámicas, clubes de fútbol, asociaciones civiles y fundaciones, en la rica historia de la libertad educativa en nuestro país, fuente de multitud de innovaciones que luego fueron adoptadas por la gestión estatal. No serán la solución total del problema, pero –al estar estructuradas para escuchar– ofrecen al menos la solución para niños concretos, levantan el promedio general del sistema –a pesar de sus imperfecciones–, y testimonian que una mejor educación para todos sigue siendo posible en la Argentina. 

1. Quien fuera Obispo de Viedma, Posadas y Reconquista, había comenzado a recopilar las historias, que hace poco han visto la luz en el libro *En el ojo de la tormenta. Mártires en la Argentina de los setenta* (Marco Gallo, editorial San Pablo, 2020).
2. Charla de 7 de octubre de 2003 de la cual reproduzco párrafos textuales.

ATAQUES DESPIADADOS CONTRA EL PAPA FRANCISCO

Leonardo Boff

Teólogo brasileño. Ha escrito *Francisco de Asís y Francisco de Roma*, entre otros muchos libros.

Desde el principio de su pontificado hace nueve años, el papa Francisco viene recibiendo furiosos ataques de cristianos tradicionalistas y supremacistas blancos casi todos del Norte del mundo, de los Estados Unidos y Europa. Hasta hicieron un complot, involucrando millones de dólares, para deponerlo, como si la Iglesia fuese una empresa y el Papa su CEO. Todo en vano. Él sigue su camino en el espíritu de las bienaventuranzas evangélicas de los perseguidos.

Las razones de esta persecución son varias: geopolíticas, disputa de poder, otra visión de Iglesia y el cuidado de la Casa Común.

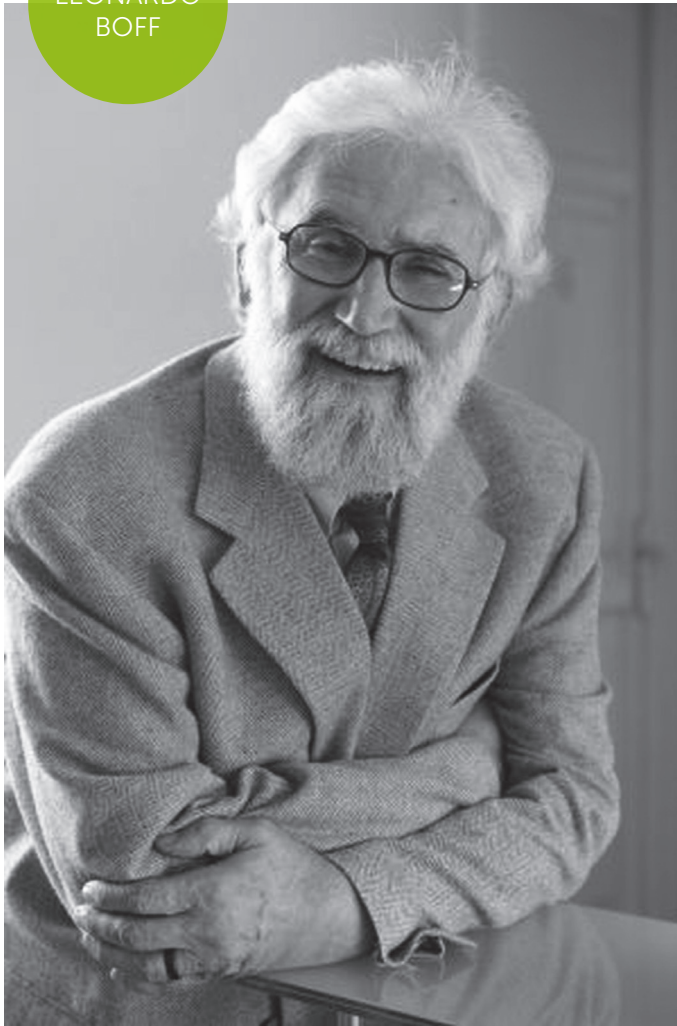
Levanto mi voz en defensa de Francisco desde la periferia del mundo, del Gran Sur. Comparemos los números: en Europa vive sólo el 21,5% de los católicos, el 82% vive fuera de ese continente, el 48% en América. Somos, por lo tanto, amplia mayoría. Hasta mediados del siglo pasado la Iglesia católica era del primer mundo. Ahora es una Iglesia del tercer y cuarto mundo que, un día, tuvo origen en el primer mundo. Aquí surge una cuestión geopolítica. Los conservadores europeos, con excepción de notables organizaciones católicas de cooperación solidaria, alimentan un soberano desdén por el Sur, especialmente por América Latina.

La Iglesia-gran-institución fue aliada de la colonización, cómplice del genocidio indígena y participante en la esclavitud. Aquí fue implantada una Iglesia colonial, *espejo* de la Iglesia europea. Pero a lo largo de más de 500 años, no obstante la persistencia de la Iglesia *espejo*, ha habido una *eclesiogénesis*, la génesis de otro modo de ser iglesia, una iglesia ya no espejo sino *fuentes*: se encarnó en la cultura local indígena-negra-mestiza y de inmigrantes de pueblos venidos de 60 países diferentes. De esta amalgama, se gestó su estilo de adorar a Dios y de celebrar, de organizar su pastoral social al lado de los oprimidos que luchan por su liberación. Proyectó una teología adecuada a su práctica liberadora y popular. Tiene sus profetas, confesores, teólogos y teólogas, santos y santas, y muchos mártires, entre ellos el arzobispo de San Salvador, Oscar Arnulfo Romero.

Este tipo de Iglesia está compuesta fundamentalmente por comunidades eclesiales de base, donde se vive la dimensión de comunión de iguales, todos hermanos y hermanas, con sus coordinadores laicos, hombres y mujeres, con sacerdotes insertados en medio del pueblo y obispos, nunca de espaldas al pueblo como *autoridades eclesiásticas*, sino como pastores a su lado, con “olor a oveja”, con la misión de ser los “*defensores et advocati pauperum*”, como se decía en la Iglesia primitiva.

Papas y autoridades doctrinarias del Vaticano intentaron cercenar y hasta condenar tal modo de ser-Iglesia, no pocas veces con el argumento de que no son Iglesia por el hecho de no ver en ellas el carácter jerárquico y el estilo romano. Esa amenaza perduró durante muchos años hasta que, por fin, irrumpió la figura del papa Francisco. Él vino del caldo de esta nueva cultura eclesial, bien expresada por la opción preferencial, no excluyente, por los pobres y por las distintas vertientes de la teología de la liberación que la acompaña. Él dio legitimidad a este modo de vivir la fe cristiana, especialmente en situaciones de gran opresión.

Pero lo que más está escandalizando a los cristianos tradicionalistas es su estilo de ejercer el ministerio de unidad de la Iglesia. Ya no se presenta como el pontífice clásico, vestido con los símbolos paganos, tomados de los emperadores romanos, especialmente la famosa *mozzeta*, aquella capita banca llena de símbolos del poder absoluto del emperador y del papado. Francisco se libró rápidamente de ella y vistió una *mozzeta* sencilla, como la del gran profeta de Brasil, dom Helder Câmara, y su cruz de hierro sin ninguna joya. Se negó a vivir en un palacio pontificio, lo cual habría hecho a san Francisco levantarse de la tumba para llevarlo a donde él escogió: en una simple casa de huéspedes, Santa Marta. Allí hace la fila en el comedor para servirse y come junto con todos. Con humor podemos decir que así es más difícil envenenarlo. No calza Prada, sino sus zapatos de siempre. En el anuario pontificio en el que se usa una página entera con los títulos honoríficos de los Papas, él renunció a todos y escribió solamente *Franciscus, pontifex*. En uno de sus primeros pronunciamientos dijo claramente que no iba

LEONARDO
BOFF

a presidir la Iglesia con el derecho canónico sino con el amor y la ternura. Un sinnúmero de veces ha repetido que quiere una Iglesia pobre y de pobres.

Todo el problema de la Iglesia-gran-institución reside, desde los emperadores Constantino y Teodosio, en la asunción del poder político, transformado en poder sagrado (*sacra potestas*). Ese proceso llegó a su culminación con el papa Gregorio VII (1075) con su bula *Dictatus Papae*, que bien traducida es la “Dictadura del Papa”. Como decía el gran eclesiólogo Jean-Yves Congar, con ese Papa se consolidó el cambio más decisivo de la Iglesia que tantos problemas creó y del cual ya nunca se ha liberado: el ejercicio centralizado, autoritario y hasta despótico del poder. En las 27 proposiciones de la bula, el Papa es considerado el señor absoluto de la Iglesia, el señor único del mundo, volviéndose la autoridad suprema en el campo espiritual y temporal. Esto nunca ha sido desdicho.

Basta leer el Canon 331 en el cual se dice que “el Pastor de la Iglesia universal tiene el poder ordinario, supremo, pleno, inmediato y universal”. Cosa inaudita: si tachamos el término Pastor de la Iglesia universal y ponemos Dios, funciona perfectamente. ¿Quién sino Dios puede atribuirse tal concentración de poder? No deja de ser significativo que en la historia de los Papas haya habido un crescendo en el faraonismo del poder: de sucesor de Pedro, los Papas pasaron a considerarse representantes de Cristo. Y como si no bastase, representantes de Dios, siendo incluso llamados *deus minor in terra*. Aquí se realiza la *hybris* griega y aquello que Thomas Hobbes constata en su *Leviatán*: “Señalo, como tendencia general de todos los hombres, un perpetuo e inquieto deseo de poder y más poder, que sólo cesa con la muerte. La razón de esto radica en el hecho de que no se puede garantizar el poder si no es buscando todavía más poder”. Esta ha sido, pues, la trayectoria de la Iglesia católica en relación con el poder, que persiste hasta el día de hoy, fuente de polémicas con las demás Iglesias cristianas y de extrema dificultad para asumir los valores humanísticos de la modernidad. Dista años luz de la visión de Jesús que quería un poder-servicio (*hierodulia*) y no un poder-jerárquico (*hierarquia*).

De todo eso se aleja el papa Francisco, lo que causa indignación a los conservadores y reaccionarios, claramente expresado en el libro de 45 autores de octubre de 2021: *De la paz de Benedicto a la guerra de Francisco* (*From Benedict's Peace to Francis's War*) organizado por Peter A. Kwasniewski. Nosotros le daríamos la vuelta así: De la paz de los pedófilos de Benedicto a la guerra a los pedófilos de Francisco, condenados. Es sabido que un tribunal de Múnich encontró indicios para incriminar al papa Benedicto XVI por su lenidad con curas pedófilos.

Existe un problema de geopolítica eclesial: los tradicionalistas rechazan a un Papa que viene “del fin del mundo”, que trae al centro de poder del Vaticano otro estilo, más próximo a la gruta de Belén que a los palacios de los emperadores. Si Jesús se apareciese al Papa en su paseo por los jardines del Vaticano, seguramente le diría: “Pedro, sobre estas piedras palaciegas jamás construiría



mi Iglesia". Esta contradicción es advertida por el Francisco, pues renunció al estilo palaciego e imperial.

Hay, en efecto, un choque de geopolítica religiosa, entre el Centro, que perdió la hegemonía en número y en irradiación pero que conserva los hábitos de ejercicio autoritario del poder, y la Periferia, numéricamente mayoritaria de católicos, con iglesias nuevas, con nuevos estilos de vivencia de la fe y en permanente diálogo con el mundo, especialmente con los condenados de la Tierra, que tiene siempre una palabra que decir sobre las llagas que sangran en el cuerpo del Crucificado, presente en los empobrecidos y oprimidos.

Tal vez lo que más molesta a los cristianos anclados en el pasado es la visión de Iglesia vivida por el Papa. No una Iglesia-castillo, cerrada en sí misma, en sus valores y doctrinas, sino una Iglesia "hospital de campaña"

siempre "en salida rumbo a las periferias existenciales". Ella acoge a todos sin preguntar su credo o su situación moral. Basta que sean seres humanos en busca de sentido de la vida y sufridores de las adversidades de este mundo globalizado, injusto, cruel y sin piedad. Condena de forma directa el sistema que da centralidad al dinero a costa de vidas humanas y a costa de la naturaleza. Ha realizado varios encuentros mundiales con movimientos populares. En el último, el cuarto, dijo explícitamente: "Este sistema (capitalista), con su lógica implacable, escapa al dominio humano; es preciso trabajar por más justicia y cancelar este sistema de muerte". En *Fratelli tutti* lo condena de forma contundente.

Se orienta por aquello que es una de los grandes aportes de la teología latinoamericana: la centralidad del Jesús histórico, pobre, lleno de ternura con los que sufren, siempre al lado de los pobres y marginales. El Papa

respetar los dogmas y las doctrinas, pero no es por ellas por donde llega al corazón de la gente. Para él, Jesús vino a enseñar a vivir: la confianza total en Dios-Abbá, a vivir el amor incondicional, la solidaridad, la compasión con los caídos en los caminos, el cuidado con lo Creado, bienes que constituyen el contenido del mensaje central de Jesús: el Reino de Dios. Predica incansablemente la misericordia ilimitada por la cual Dios salva a sus hijos e hijas, pues Él no puede perder a ninguno de ellos, frutos de su amor, “pues es el apasionado amante de la vida” (Sabiduría 11,26). Por eso afirma que “por más que alguien esté herido por el mal, nunca está condenado sobre esta tierra a quedar *para siempre* separado de Dios”. En otras palabras: la condena es sólo para este tiempo.

Convoca a todos los pastores a ejercer la pastoral de la ternura y del amor incondicional, formulada resumidamente por un líder popular de una comunidad de base: “El alma no tiene frontera, ninguna vida es extranjera”. Como pocos en el mundo, se ha comprometido con los emigrantes de África y de Oriente Medio y ahora de Ucrania. Lamenta que los modernos hayamos perdido la capacidad de llorar, de sentir el dolor del otro y, como buen samaritano, de socorrerlo en su abandono.

Su obra más importante muestra la preocupación por el futuro de la vida de la Madre Tierra. La *Laudato si* expresa su verdadero sentido en el subtítulo: “sobre el cuidado de la Casa Común”. Elabora no una ecología verde, sino una ecología integral que abarca el ambiente, la sociedad, la política, la cultura, lo cotidiano y el mundo del espíritu. Asume las contribuciones más seguras de las ciencias de la Tierra y de la vida, especialmente de la física cuántica y de la nueva cosmología el hecho de que “todo está relacionado con todo y nos une con afecto al hermano Sol, a la hermana Luna, al hermano río y a la Madre Tierra”, como dice poéticamente en esa encíclica. La categoría cuidado y corresponsabilidad colectiva adquieren completa centralidad hasta el punto de decir en *Fratelli tutti* que “estamos en el mismo barco: todos nos salvamos o nadie se salva”.

Los latinoamericanos le estamos profundamente agradecidos por haber convocado el Sínodo Querida Amazonia para defender ese inmenso bioma de interés para toda la Tierra y cómo la Iglesia se encarna en aquella vasta región que cubre nueve países.

Grandes nombres de la ecología mundial afirmaron que con esta contribución el papa Francisco se pone a la cabeza de la discusión ecológica contemporánea.

Casi desesperado, pero lleno de esperanza, propone un camino de salvación: la fraternidad universal y el amor social como los ejes estructuradores de una biosociedad en función de la cual están la política, la economía y todos los esfuerzos humanos. No tenemos mucho tiempo ni sabiduría suficientemente acumulada, pero este es el sueño y la alternativa real para evitar un camino sin retorno.

El Papa caminando solo por la plaza de San Pedro bajo una lluvia fina, en tiempos de la pandemia, quedará como una imagen indeleble y un símbolo de su misión de Pastor que se preocupa y reza por el destino de la humanidad.

Tal vez una de las frases finales de *Laudato si* revela todo su optimismo: “Caminemos cantando. Que nuestras luchas y nuestra preocupación por este planeta no nos quiten la alegría de la esperanza”.

Tienen que ser enemigos de su propia humanidad quienes condenan inmisericordemente las actitudes tan humanitarias del papa Francisco, en nombre de un cristianismo estéril, convertido en un fósil del pasado, en un recipiente de aguas muertas. Los ataques feroces pueden ser todo menos cristianos y evangélicos. Francisco los soporta imbuido de la humildad de San Francisco de Asís y de los valores del Jesús histórico. Por eso él bien merece el título de “justo entre las naciones”. 

Traducción de María José Gavito Milano



HABITACIÓN MACBETH

Versión para un actor de Pompeyo Audivert
sobre *Macbeth* de Shakespeare.
Centro Cultural de la Cooperación. Sala Solidaridad.

Guillermina I. Costantini de López
Profesora de Letras y crítica teatral

Habitación Macbeth constituye otro jalón notable en el proceso de reflexión sobre el teatro que viene desarrollando Pompeyo Audivert de la mano de la adaptación y reescritura de autores emblemáticos como Discépolo, Sánchez y Arlt. El *Macbeth* de Shakespeare –autor muy frecuentado y admirado– le permitió indagar en lo que él denomina el “piedrazo en el espejo” que supone esta obra: la ruptura de la ilusión especular del arte que a través de la fragmentación confronta al lector/espectador con aspectos oscuramente contradictorios y pluridimensionales de su propia naturaleza y de su accionar. La última de las cuatro grandes tragedias de Shakespeare nos muestra los difusos límites entre el bien y el mal, entre la libertad de elección y el destino y entre lo natural y lo sobrenatural, al tiempo que propone una descarnada mirada sobre el sentido de la existencia, homologándola con la ficción, y en especial con el teatro. A diferencia de *Macbeth*, que está obligado a “recitar su parte” por única vez y luego dejar el escenario de la vida, el actor que lo encarna –concebido como el sirviente Clov de *Final de partida* según aclara el autor–, conminado por las tres Brujas que, por orden de la hechicera Hécate/el público lo rescatan del foso, deberá una y otra vez, no sólo representar al héroe trágico sino a otros cinco personajes más del texto y servir también de servidor de escena. Audivert se convierte así, de manera prodigiosa –como pocos pueden hacerlo– en el habitáculo de los distintos partícipes de la tragedia seleccionados –Banquo, Lady Macbeth y las tres Brujas– pero también, ya fuera de esa ficción, es el propio actor devenido en utilero; de allí el título de la puesta.

En esta adaptación del texto original para un solo actor, Audivert –siguiendo con prácticas anteriores– realizó un minucioso trabajo desde un cotejo inicial de todas las traducciones disponibles, para luego resaltar los sentidos de la obra que le interesaron, como la relación entre el actuar de *Macbeth* y el del actor, movidos ambos por fuerzas sobrenaturales que los impelen a descubrir en ellos tendencias ocultas que asumen como máscaras.



“Las máscaras vendrán a ti, el alma nunca está desnuda” son palabras de Lady Macbeth fuera del texto original. Jugando con la intertextualidad, el autor apela a Beckett para el diseño del marco simbólico de la obra, aunque sin aclaración en el programa de mano que se entrega este año, lo cual es de lamentar. Un par de versos del *Poema Conjetural* de Jorge Luis Borges se cuelan en el parlamento final de *Macbeth* que quizás también soñó ser otro del que termina siendo.

La música de Claudio Peña, creada al ritmo del devenir de los ensayos y ejecutada en cello por él mismo, no sólo marca los cambios de escena con una súbita variación de ritmo, sino que genera o subraya los climas del derrotero interior de la pareja protagonista que, tironeada por el ansia de poder y los engañosos vaticinios de las Brujas en lucha con el remordimiento, cae desde la cima de su honorabilidad en un crescendo de violencia asesina. El diseño de luces de Horacio Novelle, asimismo, potencia la actuación de Pompeyo Audivert, realzando su matizada gestualidad que se suma a un prodigioso manejo de la voz, todo lo cual le permite encarnar a los distintos personajes sin interrupción, sin cambios de vestuario y en el marco de un diseño escenográfico con escasos elementos de utilería, pero muy significativos y funcionales. 



LIBERTAD Y CREACIÓN EN MARÍA LUISA BEMBERG

José María Poirier

Curiosamente, cuando se efectúan consultas a numerosos críticos cinematográficos de todo el país, los más elogiosamente mencionados son Leonardo Fabio y María Luisa Bemberg. Dos estéticas cinematográficas muy diferentes y, de alguna manera, dos países diferentes. Uno y otra dan cuenta de sus propios mundos, de su visión de la sociedad y sus personajes. En efecto, Bemberg creía que debía mostrar en la pantalla el mundo de su pertenencia familiar porque ningún otro podría haberlo hecho como ella.

Comenzó a filmar a los 59 años. Y consideró que no podía perder más tiempo, de manera que se entregó a una labor intensa. Siempre demostró marcado interés por la problemática de la mujer, y centró sus críticas a la sociedad patriarcal argentina y a las clases poderosas.

En la fructífera relación con la productora Lita Stantic, la filmografía de María Luisa conoció sus cumbres: *Camila* (con Susú Pecoraro e Imanol Arias), *Miss Mary* (con Julie Christie), *Yo, la peor de todas*, sobre Sor Juana Inés de la Cruz (con Assumpta Serna y Dominique Sanda) y acaso, también, *De eso no se habla* (con un siempre dúctil Marcello Mastroianni, no obstante lo inverosímil de la situación). Su hija, Cristina Miguens, en la avant premiere de *María Luisa Bemberg: el eco de mi voz*, documental realizado por Alejandro Maci, presentó la figura y el pensamiento de su madre resaltando su libertad creativa y su anticipación a los tiempos que le tocaron vivir. Bemberg murió en 1995, a los 73 años. Con este reciente estreno se celebra el centenario de su nacimiento, el 14 de abril de 1922.

En el documental emerge la personalidad tan marcada de la directora y su constante preocupación por defender un feminismo inteligente y profundo. En parte lo prueban las figuras elegidas como las ya mencionadas *Miss Mary*, *Yo, la peor...* y *Camila*. La primera presenta la figura de una institutriz inglesa en contacto con los estancieros argentinos (como muchas mujeres de la clase alta de su época, María Luisa no fue a la escuela sino que la formaron sus institutrices en el hogar, tema que siempre le pesó). La segunda se centra en la

En el documental *María Luisa Bemberg: el eco de mi voz* emerge la personalidad tan marcada de la directora y su constante preocupación por defender un feminismo inteligente y profundo.

extraordinaria figura de sor Juana Inés de la Cruz en el México virreinal, teniendo que enfrentar todos los prejuicios machistas que sostenían que las mujeres no podían abarcar una gran cultura y pretender terciar con los hombres poderosos de su tiempo. La tercera presenta la figura de Camila O'Gorman, hermosa joven porteña que se enamora de un sacerdote español e intentan huir para preservar su relación. Finalmente, tanto el clérigo como la joven son fusilados por orden de Rosas, dado que habían sido juzgados como herejes. Camila estaba embarazada y sin embargo no se tuvo en cuenta la legislación de la época, que hubiera debido respetar la vida de su hijo.

María Luisa Bemberg: el eco de mi voz es la oportunidad de conocerla a través de sus registros personales y también de los testimonios actuales de personas que trabajaron con ella. Emerge la recia personalidad de Bemberg, que no se detenía ante ninguna dificultad. Por otra parte, también se advierte la que hoy llamaríamos ridícula mentalidad argentina del momento, que suponía que una mujer no estaba hecha para dirigir películas: su lugar era el hogar y los hijos. En ese sentido, ella fue una pionera y pagó en primera persona las polémicas que despertaba con su obra, incluyendo la censura. 

CINE HECHO POR UNA MUJER

Daniel Sendrós

Crítico cinematográfico, periodista cultural y profesor universitario

Alejandro Maci, hoy director, y Juan Pablo Galli, hoy productor de peso, recién empezaban a trabajar en el cine cuando se conocieron durante el rodaje de la comedia *De eso no se habla*. Y conocieron y admiraron a su directora. Aprendieron de ella. Casi 30 años después, con *María Luisa Bemberg: el eco de mi voz*, le han rendido un hermoso homenaje. Lo estrenaron precisamente el día de su centenario, el 14 de abril. Irónicamente, ese fue el único homenaje realizado en esa fecha —y lo hicieron dos hombres.

Con demora van apareciendo otros, casi a cuentagotas, a cargo de mujeres intelectuales y cineastas. El Museo del Cine prepara una exposición recién para mediados de año. En otro tiempo, y en otra sede, había toda una sala permanente con su nombre, con vestuarios y materiales de escenografía de *Camila*, *Miss Mary*, *Yo, la peor de todas*, donados por ella. Recuerdo el día que trajo semejante tesoro, y para festejar su instalación organizó un asado para todo el personal.

Recuerdo también la primera vez que la vi. Fue en una reunión con periodistas, a propósito de *Momentos*, su primera película. Las autoridades del entonces Instituto Nacional de Cine la habían mandado al Festival de Cartagena. “Pero ese es un festival de izquierda, y yo soy una señora burguesa”, nos decía, entre perpleja y molesta. Por supuesto, ahí su película no ganó ni la menor mención. La señora burguesa era, ante todo, una señora. No sólo culta, elegante, adinerada y con natural don de mando, sino bien educada, sencilla, generosa y cordial. Esto es lo más importante. Era apasionada, pero no levantaba la voz, no hacía ostentación de nada, trataba a todos como a sus iguales, y a todos escuchaba, porque siempre quería seguir aprendiendo. Cuando una jornada se alargaba más de la cuenta, no mandaba al ayudante “Dígale a mi chofer que me espere”, sino “Por favor, dígame al señor López que voy a demorarme tanto tiempo”. Cuando Cronistas programó una película suya en una semana de preestrenos (no recuerdo cuál era), no pidió entradas gratis, como hacen habitualmente tantos directores, sino que, para ayudar a Cronistas, compró una buena cantidad, que repartió entre sus amistades.

Incluso compró la suya. En la promoción de sus películas siempre participaba un encargado de prensa bastante inútil. No lo necesitaba, pero igual le daba trabajo. Y cuando él se enfermó gravemente, ella, sin decirlo, pagó su internación y su entierro.

Son cosas que me constan, y hay otras que me han contado corroborando estas buenas acciones. Y una que todos saben: cuando pagó el tratamiento de Alejandra Podestá en España para hacerla crecer unos centímetros (era la enanita que protagonizaba *De eso no se habla*). Sobre ambas hay un interesante documental, *Un sueño hermoso*, de Tomás De Leone.

Se cuenta de una vez que le pegó a un joven crítico. El muchacho había escrito en *El amante del cine*: “Lo único que me gusta de María Luisa Bemberg es la cerveza Quilmes” (el abuelo había fundado ese negocio, y de ahí provenía la fortuna familiar). Ella no se mostró ofendida, no reclamó al director de la revista, nada. Pero una

María Luisa Bemberg era culta, elegante, con natural don de mando, educada, sencilla, generosa y cordial. Era apasionada, pero no levantaba la voz, no hacía ostentación, trataba a todos como a sus iguales, y a todos escuchaba.



vez se cruzó con el maleducado en una sala, lo miró y, sonriendo, le dio unas palmaditas en la cara. Quedaron amigos. A *El amante*, dicho sea de paso, Fabián Sancho la había rebautizado, con mucha propiedad, *El pedante*.

Cabe recordarlo. Bemberg se convirtió en realizadora cuando ya pasaba los 50 años, y cuando a nivel mundial el cine hecho por mujeres apenas alcanzaba el 5% del total. Y fue la primera en Argentina con rango profesional, llegada al público y carrera mantenida. No sólo eso. Ella abrió puertas, alentó a las nuevas camadas, contribuyó a mejorar la industria criolla, y como feminista “de las de antes” marcó un diálogo fértil y amable entre clases sociales y entre hombres y mujeres. Creía, y así supo decir, que el feminismo no se impondría sobre “el patriarcado”, sino que tanto el feminismo como el machismo terminarían desapareciendo “cuando se llegue a la igualdad”.



Una sala del Gaumont lleva su nombre (ahí se estrenó el documental de Maci), hay un buen libro de artículos recopilados por Julia Kratje y Marcela Visconti, *El asombro y la audacia. El cine de María Luisa Bemberg*, y hay una película de Raúl de la Torre, *Crónica de una señora*, con una escena impagable donde Graciela Borges componiendo a una mujer de clase alta, inútil y aburrida, quiere trabajar en algo por primera vez en su vida y el marido, papel a cargo de Lautaro Murúa, la desautoriza con toda habilidad, razón y maldad. Ese diálogo lo escribió María Luisa Bemberg. Casi todo el guión lo escribió ella, ese fue su primer trabajo para el cine. ¿Habrá algo de autobiográfico en esa escena? ¿Y habrá algo más que una coincidencia con la enanita de la película, que prefiere la libertad del circo antes que la comodidad de la vida burguesa? Como una clave, ambas, actriz y directora, tenían casi el mismo peinado. 🍃

REFLEXIONES EN TORNO A PARAÍSO, DE A. GURNAH

21 V Y LA RAZÓN DE LOS VENCIDOS

Elisa Goyenechea

Licenciada en Filosofía y doctora en Ciencias Políticas

“De los que vengan tras nosotros no reclamamos el agradecimiento por nuestras victorias, sino la rememoración de nuestras derrotas”.
W. Benjamin

“En [...] las obras de arte [acontece una] transfiguración, verdadera metamorfosis en la que ocurre como si el curso de la naturaleza, que desea que todo el fuego se reduzca a cenizas, quede invertido e incluso el polvo se convierta en llamas”.
H. Arendt

21V (21Voices) es un coro vanguardista e innovador.¹ Bajo la dirección artística del argentino Martín Benvenuto y con sede en San Francisco, 21V busca ser “un catalizador para el cambio”, extendiendo las fronteras artísticas convencionales. Su original repertorio incluye poesía y música “de las tres Américas”, producidas del 2000 en adelante. Además, 21V es un selectivo *ensemble* de voces agudas, abierto a todas las identidades de género, cuya agenda prioriza la cuestión de la igualdad. De allí que la “justicia racial”, un reclamo histórico en los Estados Unidos y predominante desde 2013 con el *Black Lives Matters*, haya sido su punta de lanza en el pre-estreno de noviembre de 2021.

La fórmula *Racial Justice*² puede sonar extraña a nuestros oídos, habida cuenta, además, de que el concepto mismo de raza está en entredicho. En los Estados Unidos no sólo no resulta impropia, sino que forma parte del discurso que defiende las *under-served communities*, referidas como *black and brown*. No sólo afro-americanos, los desplazados históricos, dejados fuera del “consenso universal” desde 1776 (injusticia –dicho sea de paso– que las enmiendas XIII, XIV, XV resultantes de la guerra civil, no lograron subsanar), sino también “latinos” y “asiáticos”.³ La sentencia de Thomas Jefferson al referirse al pecado fundacional: “*Indeed I tremble for my country when reflect that God is just: that his justice cannot sleep for ever* [Temo por mi patria al saber que Dios es justo y que su justicia no puede dormir para siempre]”⁴, anticipa la exhortación proferida en *Praise Song for Tulsa*: “*The justice America*

will come to see is Negro, Choctaw, Chickasaw, Creek. Your sweet Jesus best beware. When Justice come, It just won't care”⁵.

21V interpretó *Praise Song for Tulsa* [Canción de alabanza para Tulsa], en conmemoración de los cien años de la masacre de Tulsa (Oklahoma), cuando la más próspera comunidad afroamericana de los Estados Unidos fue literalmente barrida por hordas blancas, en mayo de 1921. Un siglo después, pese a los 300 muertos, centenares de heridos y 35 manzanas arrasadas por el fuego, nadie fue procesado y sentenciado, y ningún afroamericano ha sido indemnizado. Viola Fletcher, la superviviente más anciana de la masacre (107 años), dio su testimonio sobre la matanza ante la Comisión del Congreso, en mayo del pasado año.

La tarea de establecer la memoria de eventos trágicos silenciados, que aún esperan reconocimiento y justicia, exige una sensibilidad receptiva de “la razón de los vencidos”. Las narraciones de los que no tienen historia o, mejor dicho, de los que quedaron fuera del gran libro de la Historia, fue la preocupación de Walter Benjamin. Acuñó la fórmula “la tradición de los vencidos”, en la tesis VIII de sus *Tesis sobre el concepto de historia* (1940). En su momento, las Tesis confrontaron directamente al partido Socialdemócrata alemán y cuestionaron su fe indolente e ingenua en el progreso de la Historia. Con el correr del tiempo, sirvieron de inspiración a quienes indagaron las historias de los grupos humanos desplazados, vencidos y olvidados.

Benjamin no sólo puso en entredicho la ilusión del progreso, que el marxismo vulgar de la Socialdemocracia alemana⁶ había propugnado, sino que propuso también un *Jetzt-Zeit* [*nunc-stans*], al que aludió con la metáfora teológica de la “débil chispa mesiánica”, pues “el pasado lleva consigo un índice secreto que le remite a la redención”. La historia no trata del pasado, tampoco del futuro, sino del *ahora*. En cualquier caso, el mayor mérito de las Tesis fue examinar los resortes de la memoria (“la madre de todas las musas”, según Hesíodo), pues el recuerdo y la conmemoración son las

VIOLA FLETCHER,
SOBREVIVIENTE
DE LA MASACRE
DE TULSA



llaves de la escritura historiográfica. “Hacer” la memoria es salvar del olvido y asegurar la permanencia de los acontecimientos. El “Ángel de la historia” de la tesis IX, inspirado en el “Angelus Novus” de Paul Klee, resiste el embuste de la ilusión de progreso, que enmascara las “ruinas” de la historia. Por eso, la tarea del historiador y del poeta es “redimir”, es decir, recordar y salvar para la posteridad el remanente de la gran Historia. Dicho con Benjamin: el ángel busca “despertar a los muertos y recomponer los fragmentos”.

En las *Tesis* de 1940, junto al original enfoque de la temporalidad, pasa a primer plano el oficio del historiador, cuya destreza no es “ni informar ni entretener”, sino “comprender”, una actividad “sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad”⁷. Así lo formulará Hannah Arendt, deudora de Benjamin y su historiografía fragmentada, 15 años más tarde, invocando la autoridad de Catón: “*victrix causa diis placuit sed victa Catoni* [la causa victoriosa plugo a los dioses, pero la causa de los vencidos, a Catón]”. La imagen del historiador (y del poeta) que *rastrilla la historia a contrapelo*, demanda una actitud teórica que desciende del “carro triunfal de los vencedores” al llano

de los vencidos. Asimismo, tiene el mérito de reconocer que todo “documento [o monumento] de cultura” (civilización), es al mismo tiempo un “documento de barbarie”⁹. Nos gustaría sugerir que la novela *Paraíso* invita al lector a escuchar las historias de los vencidos e incorporarlas “a la gran narración sin comienzo ni fin” o, también al “gran Drama” de acciones y de padecimientos humanos, que es la historiografía.

Abdulrazak Gurnah, el autor de *Paraíso* y ganador del Premio Nobel de Literatura 2021, huyó de la persecución en Zanzíbar y se estableció en Inglaterra a los 18 años. La obra explora los rincones olvidados de la historia y describe la experiencia multiforme del exilio: del hogar, de la familia, de la comunidad de pertenencia e, inclusive, de uno mismo. Pues no estar religado al propio pasado, cultura y comunidad, es perderse a sí mismo. Para nuestro desconcierto, la frase “los Portales del Paraíso” aparece en el libro asociada a la colonización: “atemorizados por la ferocidad y la crueldad de los europeos, hablaban de ellos con asombro. [Los colonizadores] se apoderaban de la mejor tierra [...], obligaban a la gente a trabajar para ellos

PARAÍSO ABDULRAZAK GURNAH



con engaños, comían lo que fuese, aunque estuviera duro o podrido. Como si de una plaga de langosta se tratase, su voracidad no tenía límite ni decencia”. Y más adelante: “¿Y quién vive en ese Paraíso? Salvajes y ladrones que [...] venden a sus propios hermanos por chucherías. [...] No tienen ni Dios, ni religión, ni siquiera un poco de misericordia”.

Paraíso es maravilloso y terrible al mismo tiempo. Narra las acciones y, sobre todo, los padecimientos del pequeño Yusuf desde la aldea olvidada fuera de los confines del mundo civilizado. La pobreza extrema que la lectura sugiere, está tamizada por la propia visión de un niño feliz contenido en una atmósfera familiar, llena de aromas dulces y de olores repugnantes, de sabores y de paisajes exóticos: “debajo de los pliegues negros salía una mano pintada de henna [...]. Las mujeres despedían un perfume intenso que le recordaba el baúl de ropa de su madre [...], incienso hecho de aloe, ámbar y almizcle”. Pero un golpe del destino cambia su suerte. Como pago de una deuda contraída por su padre, Yusuf debe abandonar la comunidad familiar para servir al “tío Aziz” como esclavo. Su derrotero incluye viajes comerciales y huidas intempestivas, terrores e inclusive el amor, la más

perfecta forma de enraizamiento y estabilidad, que tampoco podrá prosperar. Huye hasta las últimas páginas, cuando tras la llegada de los colonizadores belgas y alemanes, el joven Yusuf corre tras ellos, en busca de supervivencia (posiblemente alistándose en los ejércitos conquistadores).

La historia de vencidos, olvidados y desplazados que Gurnah describe es, también, una pintura sobre mundos ignotos y experiencias foráneas, de los que no tendríamos noticia sin la determinación de rescatarlos del olvido. Inclusive en esos mundos temibles de rupturas devastadoras,

el autor hace germinar espacios íntimos de pertenencia y humanidad, de familias, compañías y amistades. Por momentos, el desarraigo y la desesperanza ceden solamente ante la pródiga abundancia de la vida: “Yusuf sólo deseaba que lo desterraran [...] a la arboleda silenciosa. [...] La granada era la culminación de todos los frutos [...]. Con su tronco y su fruto tan robustos y rollizos como la inminencia de la vida, el granado era el árbol de la fertilidad”. El lector se pregunta cuál es el paraíso aludido en el título. El paraíso es el niño. Es Yusuf cultivando el jardín. *Paraíso* es la inocencia perdida y rememorada a través de una historia. 🌿



1. <https://www.21vchoir.org>.

2. Cfr. “Racial Justice Act” de California de 2021.

<https://asmcd.org/press-releases/california-racial-justice-act-all-passes-first-legislative-committee>.

3. Para situarnos en contexto, no es superfluo recalar en la ley federal “anti-linchamientos”, que acaba de ser promulgada (tras un siglo de esfuerzos) con votos republicanos. Cfr. <https://www.npr.org/2022/04/02/1090474718/anti-lynching-law-hate-crimes>

4. Cfr. <https://www.let.rug.nl/usa/documents/1776-1785/jeffersons-notes-on-slavery.php>.

5. Cfr. <https://youtu.be/NE4QP5Nvgug>.

6. Para el debate en torno a la filosofía de la Historia en Marx, cfr. Tarcus, Horacio. (2008). ¿Es el marxismo una filosofía de la historia? Marx, la teoría del progreso y la “cuestión rusa”. Andamios, 4(8), 7-32. Recuperado en 13 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000100001&lng=es&tlng=es.

7. Las citas de H. Arendt corresponden al ensayo “Understanding and Politics” (1954). Cfr. <https://grattoncourses.files.wordpress.com/2016/12/understanding-and-politics-from-essays-in-understanding.pdf>.

8. Las citas encomilladas corresponden a la obra de 1940, Tesis sobre el concepto de historia. Cfr. <https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/sobre-el-concepto-de-historia.pdf>.

UN TESTIGO DE LA RESURRECCIÓN

Gianni La Bella

Teólogo y Profesor de Historia contemporánea en las Universidades de Módena y Reggio Emilia

El 18 de febrero de 2022 el papa Francisco reconoció las virtudes heroicas del cardenal argentino Eduardo Francisco Pironio, marcando un significativo punto de inflexión en su causa de beatificación, y esperamos que pronto sea proclamado beato.

La decisión fue acogida con gran alegría por el episcopado argentino y la presidencia del Celam, que expresaron, aunque con acentos diversos, un mismo y común sentimiento de alegría y gratitud al Papa por el testimonio dado por este creyente latinoamericano, por su “vida ejemplar y su misión abnegada” que lo convirtieron para el pueblo de Dios y para el episcopado, particularmente en Latinoamérica, “en un punto de referencia para su ministerio pastoral”. Al mismo tiempo, también se alegraron de la iniciativa del pontífice muchas congregaciones religiosas masculinas y femeninas, en cuyas comunidades ha quedado su vida cristiana ejemplar como un signo indeleble. Lo mismo ha ocurrido con muchas asociaciones de laicos y movimientos eclesiales de los que fue animador y pastor admirado y apreciado.

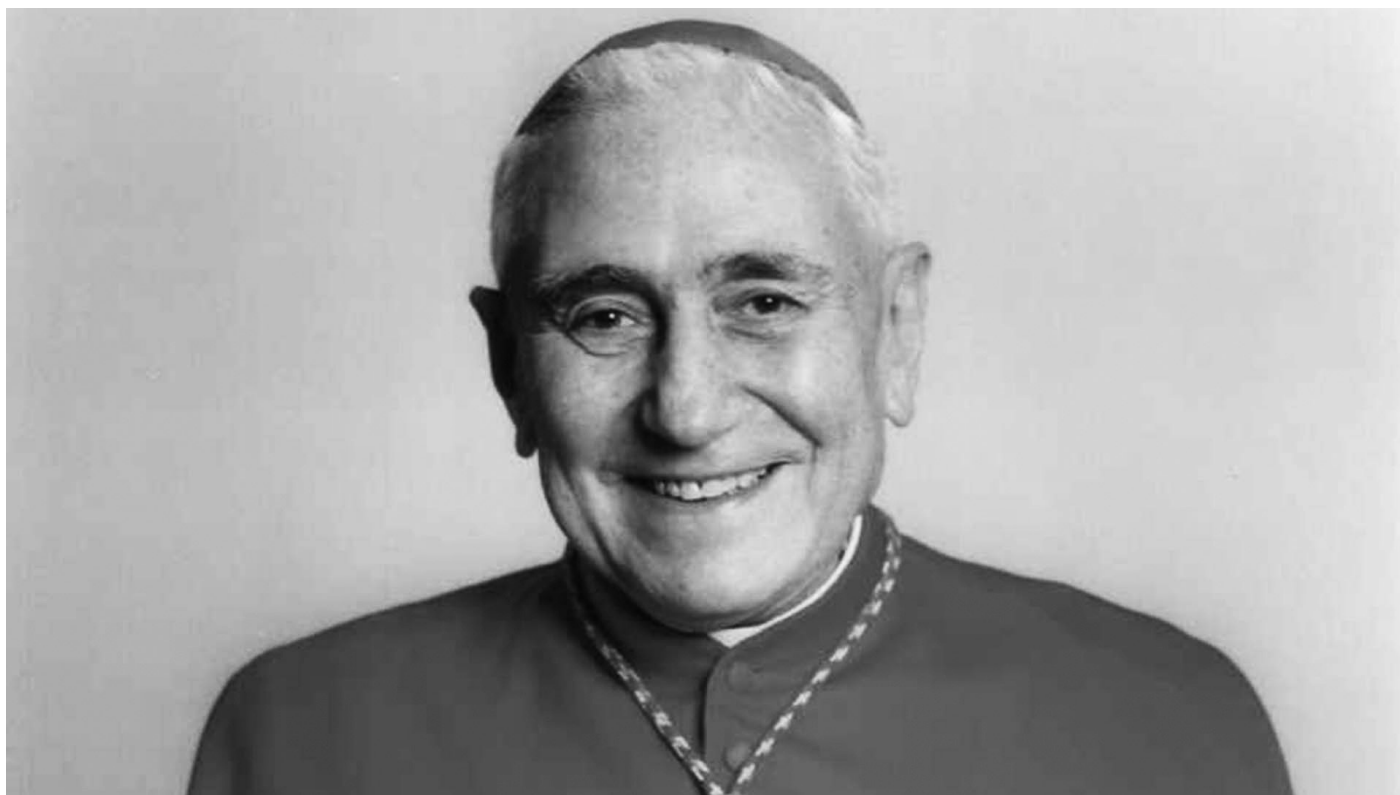
Conocí al cardenal Pironio a mediados de los años ‘70, cuando Pablo VI lo había llamado a Roma, poco más de dos años antes, para presidir como Prefecto de la Congregación para los Institutos Religiosos y la Vida Consagrada. En esos años se puede rastrear la especial relación de amistad, afecto y simpatía que siempre tuvo por la Comunidad de Sant’Egidio, a la que años más tarde, el 18 de mayo de 1986, día de Pentecostés, reconoció, para gran alegría nuestra, como la primera Asociación Pública de la Iglesia. Con muchos de nosotros en la comunidad, el cardenal tenía una relación estrecha y paternal, interesado en nuestro compromiso con los pobres y en nuestros encuentros diarios de oración en la Basílica de Santa María en Trastevere. Por eso he decidido escribir una biografía del cardenal, que espero se publique pronto.

Pironio fue sin duda una figura clave en la historia de las relaciones entre la Santa Sede y la Iglesia latinoamericana, un protagonista de los acontecimientos del catolicismo en el continente americano en la época

contemporánea, “una de las más grandes personalidades de la Iglesia del fin del milenio”, como lo describió el cardenal Carlo Maria Martini. Una breve lista de las principales responsabilidades a las que fue llamado durante su larga vida nos da una imagen de él y del nivel de su personalidad, que lo convirtió en uno de los más estrechos colaboradores de dos papas: Pablo VI y Juan Pablo II. Fue profesor, Rector del Seminario de Buenos Aires, Auxiliar de La Plata, Obispo de Mar del Plata, Secretario General y Presidente del Celam, Prefecto de la Congregación de Religiosos y posteriormente del Consejo Pontificio para los Laicos. Cuando el 6 de agosto de 1978 falleció Giovanni Battista Montini en su residencia de Castel Gandolfo, las quinielas de los responsables de la información religiosa, a nivel internacional, lo señalaban como uno de los principales “papables”, convencidos de que había llegado la hora de un “papa argentino”.

El diario *Clarín* publicó unos días antes del Cónclave un largo artículo en el que analizaba los probables candidatos, acompañado de una ilustración a toda página en la que aparecían las puntas de lanza del episcopado latinoamericano que, a juicio del órgano informativo argentino, podían aspirar al papado, preguntándose si le tocaría al *flaco* Eduardo Pironio o al *gordo* Aloisio Lorscheider.

La vida terrenal del cardenal Pironio se desarrolló en torno a tres etapas fundamentales: los años de su vida en la Argentina, su experiencia al frente del Celam en Bogotá y su estancia en Roma al servicio de la Curia. Un mismo hilo conductor acompaña estas diferentes épocas, constituyendo su polifacético perfil humano y espiritual, los rasgos característicos de su personalidad religiosa: su amor por la predicación de la Palabra de Dios meditada y proclamada con alegría; el reto de hacer de la esperanza teológica una virtud histórica activa y creativa, única perspectiva para hacer el mundo más humano; la centralidad de la oración, fascinado por la dimensión del silencio y la contemplación; la identificación con el misterio, la espiritualidad y la sabiduría de la Cruz; la devoción a María, Madre de la Iglesia y de todo



creyente; el amor apasionado y fiel a la Iglesia; la compenetración del ministerio sacerdotal con el culto de la amistad, de la que tantos se beneficiaron.

El entonces cardenal Jorge Mario Bergoglio escribió: “Recordar a Pironio, el amigo de Dios, trae consigo la nostalgia de no tener ya en la tierra a ese amigo de los hombres, de todos los hombres. Al mismo tiempo nos hace recordar, actualizando su vida, como se desprende de sus escritos, a lo largo de su ministerio pastoral y episcopal, a quien dejó a la Iglesia, especialmente en nuestro país, el camino de la amistad como medio para ir con seguridad y llegar a Dios con los hermanos”.

Pero, sobre todo, dejó la granítica certeza y la alegría por la gracia revolucionaria de la Resurrección, ruta polar de su vida cotidiana como cristiano del siglo XX.

No es casualidad que Pironio ideara y acuñara, para representar la profunda espiritualidad del catolicismo latinoamericano, la expresión: “Iglesia de la Pascua”. Así indicaba la vocación del catolicismo del que era hijo y maestro, la de una Iglesia abierta al mundo, al servicio de los hombres, fiel a la Cruz, donde los cristianos deben ocuparse de las cosas del mundo, transformando la historia desde dentro, a la luz de la Palabra de Dios y bajo la acción del Espíritu Santo. En su ministerio pastoral, fue hermano, amigo y pastor de todos, pero especialmente de los pobres, los jóvenes y los llamados a la vida religiosa.

El fundador de la Comunidad Ecueménica de Taizé, Frère Roger Schutz, escribió: “El cardenal reflejaba la imagen de una Iglesia que en los más pequeños detalles es acogedora, cercana al sufrimiento de los hombres,

Hombre de confianza de Pablo VI, Pironio supo traducir su pensamiento de forma original y creativa. También fue uno de los más grandes y auténticos intérpretes de la teología de la liberación.

presente en la historia y atenta a los más pobres. Era consciente de esta gran verdad de fe... Pironio, hombre de Dios, irradiaba la santidad de Dios en la Iglesia”.

Pironio fue un gran obispo latinoamericano, uno de los mayores intérpretes de su renovación. Ahora que se han abierto los archivos, es evidente que fue el animador, el director, el timonel de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano celebrada en Medellín, del 24 de agosto al 5 de septiembre de 1968, que como todos sabemos representó la traducción del Concilio Vaticano II en el contexto del Nuevo Mundo.

Fue hombre de confianza de Pablo VI, que supo traducir su pensamiento de forma original y creativa. Pero también uno de los más grandes y auténticos intérpretes de la teología de la liberación, vista como un nuevo e inédito pensamiento espiritual y pastoral de la Iglesia latinoamericana. Pironio fue un maestro y un referente, un hermano mayor, para una generación de obispos del Nuevo Mundo, entre ellos Enrique Angelelli y Oscar Arnulfo Romero. Para el Arzobispo de San Salvador fue indudablemente una figura de inspiración.

En julio de 1975, el obispo argentino predica los ejercicios espirituales a los obispos centroamericanos en la Posada de Belén. Romero llena unas sesenta páginas, en las que transcribe lo que dice Pironio. Son páginas densas, bien ordenadas y legibles. En su biblioteca privada guarda los libros del cardenal completamente subrayados. A Pironio se dirige en busca de iluminación, ayuda y consuelo, cuando siente que las dificultades y los malentendidos crecen a su alrededor.

Al trasladarse a Roma, Pironio ayudó durante más de diez años a la vida religiosa, en el momento más crítico de su historia postconciliar, en el camino de su adecuada renovación a la luz del Concilio Vaticano II. Bajo su dirección, se aprobaron 720 nuevas constituciones y se crearon 47 federaciones de hermanas. Este compromiso le llevó a participar personalmente en 136 capítulos generales, siendo consejero, pastor y amigo fraternal.

Transferido al Consejo Pontificio para los Laicos por san Juan Pablo II, que lo nombró presidente el 9 de abril de 1984, Pironio se dedicó, con una pasión sin igual, a la organización de las Jornadas Mundiales de la Juventud, en Buenos Aires en 1987, Santiago de Compostela en 1989, Czestochowa en 1991, Denver en 1993 y Manila en 1995, revelando una capacidad única para percibir las preguntas más profundas y los deseos más genuinos de los jóvenes, confiando en su entusiasmo y en su voluntad y creatividad. A él le debemos la redacción de la *carta magna* sobre la misión de los laicos en la Iglesia, la *Christifideles laici*.

Son muchas las cosas que aún podrían escribirse sobre él, pero creo que la palabra que mejor resume su compleja y polifacética personalidad es el Magnificat mariano, la brújula que ha guiado su camino en todo momento. Hoy, más que nunca, Pironio representa un modelo de cristiano del siglo XXI que ha abrazado la virtud de la mansedumbre, lo que lo convierte en un heredero de la tierra. Este hijo de la Iglesia argentina fue, sin duda alguna, un precursor que preparó el camino para el primer pontificado latinoamericano de la historia. 

LIBROS



SEGUNDA CASA

Rachel Cusk
Barcelona, 2021,
Libros del Asteroide



Antes de dar vueltas por la elegante rue du Bac, en París, la protagonista de esta novela que, según algunos críticos, sigue sorprendiendo “con la inconfundible originalidad y profundidad psicológica de su literatura”, refiere que ha encontrado el mal en un diablo que la perseguía en un tren. Recién entonces se topa con un anuncio y va a conocer la obra de un pintor (L.) que irradia “un aura de libertad masculina”. Enseguida aclara que “como mujeres nos hemos acostumbrado a traducirla a un idioma que podamos reconocer”. Será a ese artista a quien invitará años después a compartir la propiedad que tiene con su esposo en una región de marismas frente al mar.

Raquel Cusk, canadiense de 55 años, relata a su amigo Jeffers sus sentimientos y percepciones, la compañía de su marido, la visita de su hija y otros personajes que pasan por la remota campiña.

“La literatura de Cusk no se distrae, no sabe divertirse, está ocupada en llegar al fondo, a la verdad, en sacar los trapos (y escurrirlos) de la vivencia femenina de la libertad, sus peajes domésticos, la pareja, la crianza, el divorcio, el deseo, la identidad siempre partida, como sintiendo que debe pedir perdón o permiso”, escribe Ana Abelenda, crítica literaria de *La Coruña*.

Hacia el final del libro hay una confesión: “Bueno, he llegado al borde y me he caído”. Y una pregunta: “¿Por qué las cosas son más reales cuando han pasado?”.

En síntesis, me explica una crítica literaria amiga a quien aprecio: “Es una mujer en la mediana edad que descubre que su lugar ya no es el mismo, la atracción que despierta no es la de su juventud, pero no busca la plenitud de una conquista sino otro tipo de emociones”. Es cierto que la libertad de la que goza en sus reflexiones, y que su marido respeta siempre, la deja ser pero también parece incomodarle.

José María Poirier

SIGO AQUÍ

Maggie O’Farrell
Barcelona, 2021,
Libros del Asteroide



A los ocho años, la escritora irlandesa Maggie O’Farrell sobrevivió a una encefalitis. Si bien le quedaron secuelas, dice, esa experiencia tan cercana a la muerte le dio una osadía que puso a prueba en muchos momentos de su vida. Revisando sus diarios, que comenzó a escribir a los 11 años, decidió que tenía material suficiente para reunirlos en un libro. “Las experiencias cercanas a la muerte no son nada único ni excepcional (...). Pululamos todos por ahí como atontados, viviendo un tiempo prestado, hurtando los días, librándonos del destino, resbalando por los resquicios sin saber cuándo va a caernos el hacha encima”, escribe. Una de las experiencias que recupera sucedió cuando tenía 18 años. En una caminata, tuvo la certeza de que un hombre estaba ahí para atacarla. Si corría, él la alcanzaría. Si gritaba, nadie la escucharía. El hombre comenzó a hablarle de los pájaros, le colgó la correa de los prismáticos alrededor de su cuello y ella optó por desorientarlo a preguntas hasta poder estar cerca de la salida del sendero. Una semana después el hombre atrapó a una turista, la violó y la ahorcó con la correa de los prismáticos en ese mismo paraje.

Sigo aquí no es un manual de supervivencia, una novela de aventuras o un relato sentimental. Se trata de un conjunto de experiencias cercanas a la muerte (por azar, intrepidez o simple mala suerte) que hablan sobre el impulso vital en los momentos límite, contadas con la minuciosa escritura de una de las autoras contemporáneas más interesantes en lengua inglesa.

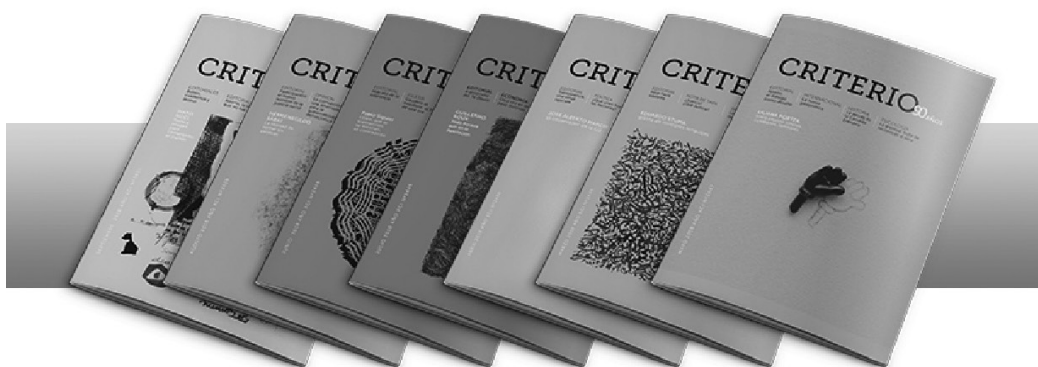
Romina Ryan

CRITERIO

94 AÑOS DE DEBATE NOS AVALAN

SUSCRIBITE HOY A LA REVISTA CRITERIO

y recibí un ejemplar en tu casa u oficina
todos los meses



Información para el diálogo entre la fe y la cultura
Elegí buscar nuevas respuestas a las preguntas que te preocupan

Suscripción mensual desde \$816

Suscripción desde el exterior a la
versión digital en PDF por U\$S 30 (anual)

Contactanos por Fb o por
Tel. 4371-6889/ 6759
Email: comunicación@revistacriterio.com.ar

WWW.REVISTACRITERIO.COM.AR



ASOCIATE

Sumate a la **transformación**
de la cultura empresarial

Conocé nuestra propuesta en acde.org.ar/asociate

[/acdeargentina](https://twitter.com/acdeargentina)

Enrique Shaw

empresa.org.ar

