

Editorial

Dos experiencias docentes ocupan el presente número de “Consonancias”, planteando una temática común, la del enriquecimiento de la identidad de los estudiantes de nuestra universidad. La primera, escrita por el Dr. Carlos Taubenschlag, lo hace desde una perspectiva sumamente original, la de la dimensión *lúdica* de la enseñanza. En un estilo ameno, directo y concreto, el autor plantea cuestiones de gran trascendencia, referidas a la *actuación* –en todos los sentidos del término– de la antropología que se enseña en nuestros aulas. Dicha actuación, si desea hacer plena justicia a sus convicciones teóricas, debe incluir –nos dice el autor– la dimensión lúdica. Taubenschlag, apoyando su reflexión en una rica tradición, nos ayuda a percibir el vínculo profundo entre lo estético, lo lúdico y lo religioso. Actuar la antropología de esta manera ayuda a concretar lo que “Consonancias” n.10 había propuesto acerca del itinerario formativo humanístico, en especial lo referente a facilitar el encuentro con la vida humana en su profundidad. El autor dialoga constantemente con ese y con otros números de nuestra publicación, concluyendo su reflexión en una propuesta de aplicación práctica.

El Profesor Vicente Espeche Gil, consejero del IPIS y docente en el Instituto de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, publica aquí la conferencia que pronunció en mayo de 2005 en el III Encuentro de Docentes Universitarios Católicos (Huerta Grande, Córdoba): “Misión del docente universitario católico argentino en el camino al Bicentenario”. El autor dirige su mirada a los alumnos de nuestra universidad, pensando en ellos como protagonistas de un futuro país que puede nacer a partir de la crítica situación presente. Aborda la cuestión de lo *identitario*, como aquello que revela la identidad de alguien, que lo define y lo distingue de otra. El docente católico debe ser testigo y transmisor de actitudes que, en lo cotidiano, ayuden a elevar el corazón hacia ideales nobles, actitudes capaces de superar algunos males muy propios de los argentinos. Toda la ponencia respira una atmósfera de confianza, sin dejar por ello de mirar los hechos con realismo.

En “Consonancias” n.8 habíamos escrito acerca de “El *imaginario* como fiesta del sentido”. De alguna manera, los dos textos que presentamos se conectan con esa temática tan rica, y nos recuerdan la importancia de hacer presente en la formación universitaria lo que va más allá de los límites de la razón, lo que nos conecta con un ámbito vital originario, con un “espacio en el cual nos es posible crear, inventar”. Ese espacio es el imaginario. Taubenschlag nos propone actuar en la docencia nuestra humanidad entrando con los alumnos en ese espacio creativo y lúdico, Espeche Gil nos invita a movernos en él para transmitir a los alumnos el gusto por un proyecto de país posible, proyecto que pide en ellos imaginación, seriedad y magnanimidad.

A la de estos dos docentes podemos agregar nuestra propia experiencia, movidos por el mismo deseo de enriquecer la formación integral, humanista y cristiana de los estudiantes de nuestra universidad..

Pbro.Dr.Fernando Ortega

ITINERARIO FORMATIVO Y DIMENSIÓN LÚDICA

Un aporte antropológico para optimizar la formación de los estudiantes

Carlos Taubenschlag

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo nace de la intención de participar activamente en el diálogo al que convocó *Consonancias* n.7 (marzo 2004) acerca de algunas dimensiones de la universidad (Vida, Sentido, Institución), a la luz de los “Aportes para pensar un itinerario formativo” (n.10, diciembre de 2004). Dichos textos son un eco de los encuentros que el Instituto para la Integración del Saber organizó entre abril y octubre de 2003 para hacer un diagnóstico de la situación de la integración del saber en el ámbito de la enseñanza dentro de la universidad. En ese momento el texto de referencia fue la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, en particular los nn.1-20.

Como docente de la UCA en las carreras de Filosofía y de Teología, he tenido la posibilidad de utilizar los números 7 y 10 de *Consonancias* como material didáctico. Uno de los temas que he desarrollado durante el primer cuatrimestre de 2005 fue el del diálogo entre fe y cultura en la encíclica *Fides et Ratio* de S.S. Juan Pablo II y la posibilidad de iluminar desde la fe las realidades humanas. Una aplicación concreta del tema es la que se presenta en dichos artículos de *Consonancias* y en las Editoriales respectivas, al explicar el proyecto educativo de una universidad católica y las propuestas diversas y convergentes para lograrlo, deteniéndose en elementos como el itinerario formativo y la integración del saber.

Una tipología de la actitud ética con la que los alumnos se acercan a nuestra propuesta académica señalaría que se pueden encontrar distintos perfiles, y que algunos alumnos están más en consonancia que otros con dicha propuesta. Algunos han elegido concientemente la UCA en el marco de la *universitas magistrorum et scholarium*, o por lo menos simpatizan interiormente con la idea sin saber formularla. Ellos buscan en la UCA una contención y una continuidad con el itinerario que recorrieron en la escuela media, y no sólo buscan algo, sino la Verdad. Buscan expresamente a Alguien. Muchos otros, en cambio, “vienen por el título”, según el modelo de la universidad “profesionalista”. Es especialmente cuando llega el momento de acercar nuestra propuesta al alumno de esa gran mayoría cuando comienzan los problemas de comunicación. ¿Cómo ayudarlos a comprender nuestro horizonte hermenéutico para estar seguros de que estamos hablando de lo mismo? Las propuestas de solución pueden plantearse, según *Consonancias* n.10, de dos modos.

1. En primer lugar, por un retrotraerse desde la superficialidad utilitarista hasta descubrir que los modos de existencia que proponen las ciencias duras y las humanidades están expresando un modo de existencia que se apoya, sostiene o funda en otros más auténticos y profundos modos de existencia que son los que les dan sentido. “Habría que *retrotraer ese modo de vivir a la vida en su totalidad*. Dicho de otra manera, habría que desocultar –ésa sería la tarea– en la vida misma como tal el origen de ese modo particular de vivir; mostrar que ese es un modo particular de despliegue de la vida, pero de la vida como tal. Se trata de ir hacia los orígenes. Habría que *retroceder hacia la motivación profunda* que secretamente alimenta ese modo de vivir y que en él

queda en cierto modo cualificada, sin dejar de estar presente, y que se podría suponer que ha sido «olvidada»».¹

Es en ese contexto de la vida profunda donde podemos contar con dos paradigmas de significación que parecen abarcar la totalidad de lo humano: el mundo viviente de la *liturgia* católica, con su lenguaje simbólico y su captación totalizante (no-disociada) y vital del espíritu y de la materia, de lo natural y de lo sobrenatural; y el mundo de lo *lúdico*, el mundo del ser y del obrar humanos que no se reduce a lo verificable ni a lo definible desde la sola conceptualidad filosófica ni científica, sino que abarca desde su misma raíz gestos, expresiones, actitudes, movimientos y emociones humanas que pueden y deben ser tenidas en cuenta cuando se habla de educación, y más aún cuando consideramos que hemos optado por una educación integral, humanista y cristiana. Dejando el lenguaje originario y simbólicamente eficaz de la liturgia para otra reflexión, en este artículo nos detenemos en la manera en que podemos tener más en cuenta la dimensión lúdica del hombre y el recurso a la misma en orden a hacer que el alumno se involucre cordialmente en nuestra propuesta educativa.

2. El segundo modo consiste en retrotraerse a los lenguajes originarios: “se trataría de sumergir a los alumnos inmediatamente en otros lenguajes que no son los lenguajes de las ciencias duras, es decir, en los *lenguajes originarios*. Se trata de los lenguajes del mito, de la literatura, de la poesía y del arte en general”.² La vigencia –consciente o no– de la dimensión lúdica del hombre se expresa en el lenguaje, y entonces propongo ampliar los lenguajes originarios incluyendo el lenguaje lúdico, tomando como fundamento antropológico la dimensión lúdica del hombre.

Quiero desilusionar enseguida a los simpatizantes de Nietzsche que hayan podido atisbar por un momento el rumbo lúdico y dionisiaco del danzante y burlón Zaratustra en estas reflexiones. Es verdad, como dice Mondin,³ que Nietzsche tiene una visión del mundo simultáneamente vitalística y lúdica: vitalística en cuanto el principio supremo de todas las cosas es la vida, y lúdica en cuanto la vida es un juego –porque la vida juega con nosotros– y entonces nosotros, dice, debemos tomarla como un juego. Es verdad que Zaratustra (como *alter ego* de Nietzsche) fue un profeta de la época en que vivimos, una época abiertamente dionisiaca: es la época del *homo ludens* y ya no la del *homo sapiens*. Afirma Mondin: “Esta es exactamente la época de la cual Nietzsche fue un anticipado profeta: es la época post-metafísica y post-cristiana que él había soñado”.⁴

Pero nuestro enfoque se halla en las antípodas de dicho planteo, ya que la fuente de este artículo no es Nietzsche sino Guardini y Huizinga, y el telón de fondo está dado por Santo Tomás y Pieper, en una línea clásica y humanista que nada tiene de nietzscheano ni de innovador. En todo caso, como se suele decir, tiene mucho de “puesta en valor” de cosas ya dichas que son muy valiosas y que podrían caer en el olvido. De Guardini voy

¹ *Consonancias* n° 10, 5-6.

² *Consonancias* n° 10, 6.

³ Battista MONDIN, *Storia della Metafisica*, Vol. 3, Edizioni Studio Domenicano, Bologna 1998, 485-498.

⁴ Ibid. 487. Dice también Mondin: “Más que como crítico de la religión, de la moral y de la metafísica, y como teórico del superhombre, Nietzsche fue grande y genial como intérprete de la situación cultural del propio tiempo: por haber sabido entrever y anticipar el huracán que estaba por abatirse sobre la modernidad y sobre su cultura; por haber comprendido que las energías morales y espirituales de Occidente se estaban agotando...y que estaba ya próximo el pasaje del *homo sapiens* al *homo ludens*” (p.497).

a asumir como presupuesto algunas ideas que expone en *El espíritu de la liturgia*,⁵ mientras que de Huizinga voy a tomar las líneas generales de '*Homo Ludens*'.⁶

Es desde esta perspectiva antropológica humanista, integral y cristiana que propongo unas reflexiones acerca de lo lúdico en general, acerca del jugar y de los juegos; acerca del espacio-tiempo que damos a la dimensión lúdica –en su acepción más amplia– en la docencia universitaria, en nuestro propio aprendizaje, en nuestra vida cotidiana; acerca de la manera en que desplegamos las implicancias de una antropología que abarca de verdad todas las dimensiones humanas, animándonos a involucrarnos en el jugar. Aquí sería oportuno recordar las palabras de San Agustín que cita Santo Tomás al explicar de qué manera los juegos son objeto de virtud: “nos recomienda San Agustín «ser indulgentes con nosotros mismos, aliviando un poco la tensión del espíritu». Ese alivio se consigue en los juegos de palabra y de obra, pudiendo por tanto ejercitarse en ellos el sabio”.⁷

Así como el sentido de las pinceladas de los pintores impresionistas no termina de captarse hasta que se distingue globalmente la figura que vamos constituyendo en una sumatoria de perspectivas, o hasta que uno toma un poco de distancia del cuadro, así estos párrafos irán ganando sentido a lo largo del artículo, de manera que los lectores irán teniendo una cabal idea de nuestra propuesta cuando hayan *visitado* el texto completo. Los ejemplos, metáforas y acontecimientos que voy a ir describiendo van a ser como pinceladas sobre la dimensión lúdica, que se irán integrando a lo largo de nuestra conversación a través del texto; y ciertamente, por ser lo lúdico un agente movilizador muy fuerte, estas pinceladas seguirán *dándonos que pensar* a cada uno, incluso después de haber leído este artículo. Hay que ir de a poco y por eso será necesario tener paciencia para ir mirando desde perspectivas distintas la riqueza de la dimensión lúdica.

Volviendo a la idea de que “habría que *retrotraer ese modo de vivir a la vida en su totalidad* [...], habría que [...] mostrar que ese es un modo particular de despliegue de la vida, pero de la vida como tal”, poco a poco completaremos el cuadro de la experiencia o vivencia lúdica con otras pinceladas, las de la experiencia *estética* y las de la experiencia *religiosa*. Descubriremos analogías en nuestra manera de reaccionar frente a estas dimensiones, así como estructuras similares en nuestra manera de introducirnos en la vivencia lúdica, en la vivencia estética y en la vivencia religiosa.⁸ De la experiencia pasamos a la expresión, y por eso llegamos al lenguaje lúdico, expresivo de una dimensión humana real que no es ni lo sólo afectivo, ni lo sólo intelectual, ni lo sólo volitivo⁹. Nuestra conversación a través del texto será un poco como recorrer un

⁵ Romano GUARDINI, *El espíritu de la liturgia*, Cuadernos Phase, Barcelona, 2000. La primera edición alemana fue *Vom Geist der Liturgie* (Friburgo 1918), publicada en la colección *Ecclesia orans*, n.1, promovida por la abadía benedictina de Maria Laach. En este artículo me detengo especialmente en el cap.V: La liturgia como juego (p.59).

⁶ Iohan HUIZINGA, '*Homo Ludens*': *a study of the play element in culture*, The Beacon Press, Boston, 1955.

⁷ ST II-II, 168, a.2: “Contra esto está la autoridad de San Agustín, quien dice en II *Musicae* : *Quiero que seas indulgente contigo mismo, porque conviene que el sabio relaje de vez en vez el rigor de su aplicación a las cosas que debe hacer*. Ahora bien: esta relajación del ánimo respecto de las cosas que deben hacerse se realiza mediante palabras y acciones de recreo. Luego conviene que el sabio y el virtuoso recurran a ellas alguna vez.”

⁸ Utilizaremos indistintamente las palabras experiencia y vivencia, dejando al margen las polémicas en torno a ellas.

⁹ *Consonancias* n° 14. Editorial, 1.

laberinto, como recorrer el laberinto interior de cada uno, que puede estar diseñado sobre la circularidad del ir y venir permanentemente (como en el laberinto de la nave central de la catedral de Chartres) o sobre lo lineal de la rayuela, ese laberinto radical, más primitivo y fácil que nos lleva de la tierra al cielo.

II. MUTUAS RELACIONES Y ANALOGÍAS ENTRE NUESTRAS VIVENCIAS LÚDICAS, ESTÉTICAS Y RELIGIOSAS Y EL LENGUAJE CON LAS CUALES LAS EXPRESAMOS

1. La vivencia lúdica

Un primer elemento en la zona del laberinto que estamos empezando a recorrer sería el que se refiere al vocabulario con el cual aludimos a la experiencia lúdica. A veces es importante partir de cómo expresamos los fenómenos, de qué terminología utilizamos para referirnos a ellos. A menudo nuestro lenguaje acerca de las cosas tiene una profundidad que se nos escapa, y vale la pena hacer una pausa para volver reflexivamente sobre nuestras palabras. Cuando decimos “qué lindo hubiese sido jugar”, “cómo me gustó”, o cuando preguntamos a alguien: “¿cómo lo pasaste en la Facultad con la fiesta de fin de curso?”, cuando preguntamos si fue linda o si no fue linda la fiesta, estamos utilizando espontáneamente categorías estéticas para referirnos a lo lúdico. A veces, cuando los alumnos nos quieren contar lo que pasó en la fiesta, nos dicen: cantamos, conversamos muchísimo, jugamos, nos divertimos, y resumen diciendo “estuvo lindísima”. O, en el caso contrario, dicen: estuvo aburrida, estuvo fea. Aquí las categorías de lindo y de feo, que son básicamente estéticas, se amplían a lo lúdico. Sin habérmoslo propuesto, estamos operando desde una razón ampliada. También de nuestras clases van a decir que son “lindas” o que son “feas”. Vayamos tomando nota de este espontáneo traspaso de lo lúdico a lo estético, de este utilizar el lenguaje de la experiencia estética para describir la experiencia lúdica.

Abriendo el diálogo desde el aspecto lúdico, nos trasladamos al terreno estético. Desde el punto de vista antropológico esto es posible porque hay como una coherencia interna que nos permite empezar en lo lúdico y terminar en lo estético, y de hecho todos aceptamos esa coherencia. El lenguaje expresa la realidad, y por eso Platón y Aristóteles, cuando querían profundizar sobre algo, a veces partían –o hacían partir a los personajes de sus obras– de lo que la gente común entendía por tal palabra, del uso que de tal palabra hacía el hombre de la calle. El camino que estamos recorriendo pasa por este tramo hermenéutico: ya que lo lúdico es tan inasible, tratemos de acceder a su identidad a través del lenguaje, que expresa la realidad. Interpretemos el lenguaje de las cosas, porque con el lenguaje expresamos la verdad de las cosas. Además, las cosas mismas son lenguaje dicho por el Artista Creador y por eso, además de ser todas buenas y bellas, todas tienen sentido, tienen *logos*.

2. La vivencia estética

Pasemos ahora a otra zona del laberinto humano, la zona estética. Este no es el lugar para entrar en la consideración profunda del diálogo actual entre estética y teología, entre teología y arte, para lo cual podríamos remitirnos al pensamiento de Hans Urs von Balthasar. Pero sí detengámonos en uno de sus aportes fundamentales, que fue recurrir al teatro –como paradigma– para mostrar (como en una gran analogía dinámica), las verdades de fe operantes en nuestra historia de salvación y la consumación de la historia

en el gozo y la gloria. Balthasar reemplaza el *topos* del “teatro del mundo” de Calderón de la Barca por el concepto moderno y más universalizante de teatralidad. Esa teatralidad realza o acentúa aquella dimensión dinámica en el anuncio y la recepción del Mensaje que este artículo atribuye a lo lúdico y al jugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que hay en común es un involucrarse más fácilmente a partir de un paradigma dinámico que responde más auténticamente a la verdad del hombre: el teatro y el juego son más que el solo discurso (y nuestra docencia a veces puede caer en el solo discurso).¹⁰

Parecería que la experiencia estética estuviese dificultada desde adentro en los alumnos por el *a priori* pragmático de “para-qué-materia-me-sirve-esto”, o por preconceitos culturales o sociales, o por una dificultad personal de timidez, de relación humana, de exponerse a la mirada de otro y, entonces, esa experiencia estética necesita ser “facilitada” por otro que acompaña, que propone, que contiene, hasta que esa experiencia estética se realiza. Entonces la persona queda “iniciada”, ha probado en sí misma la experiencia y queda destrabada para las siguientes.¹¹ Ya no sólo no opone resistencia sino que encuentra una positiva disposición para lo estético, por lo menos en la misma línea de lo experimentado. Con el tiempo, y con otras experiencias, el horizonte se irá ampliando. Esto que se da en lo estético se da también en lo lúdico. A veces necesitamos un “facilitador” (docente) que nos inicie en el universo lúdico, en el mundo del jugar. No basta que a uno se lo “expliquen”, como si se tratara de explicar una operación aritmética. Se trata de vivencias o experiencias, y las vivencias se transmiten por testimonio –por la credibilidad del testigo, más que por el hecho narrado. Algunas cosas pueden ser explicadas; otras, para comprenderse a fondo –y desde el fondo de uno mismo– deben ser anunciadas para que el que las escucha las haga vida.

3. Un primer paralelismo entre lo lúdico y lo estético: la contemplación

Así como existe una contemplación estética –empezar “mirando” la obra, y pasar, a través del asombro, a quedarse “contemplando” la obra–, existe también una contemplación lúdica, que unifica y concentra la personalidad en torno a un elemento del juego –o al juego mismo o al jugar–; es una contemplación que nos serena y que nos ayuda a estructurarnos como personas. Y por eso es capaz de generar paz y sosiego... es la tranquilidad de la que goza el que ha jugado, cuando ha jugado bien. La vivencia lúdica es instantánea: se capta de una vez, como la vivencia estética, y ya queda para siempre. Puede ser que quede como dormida, pero una vez despierta está allí con toda su fuerza. La risa es el despertador más eficaz para esas vivencias dormidas (se lo podemos preguntar a Bergson). Puede ser que el polvo del tiempo haya ido cubriendo

¹⁰ Podemos sugerir algunos ejemplos sencillos que nos pongan en situación. Si enviamos un e-mail a nuestros alumnos para invitarlos a ir al Pabellón de Bellas Artes, o a una actividad cultural afín a la carrera, o a ir al teatro, o a participar en una actividad que organizó algún Departamento de una de nuestras Facultades, o les decimos que viene el Maestro Barembain a Buenos Aires a dirigir, y los invitamos a escuchar el concierto, podremos comprobar que, excepto en el caso de un número muy reducido de alumnos que va a demostrar interés inmediatamente, muchos responderán al principio con poco interés o franca indiferencia. Por cortesía o por amistad, no se animarán a decirnos que la propuesta no les interesa demasiado, que francamente les parece aburrida y aceptarán la invitación con pocas ganas. Pero una vez que ese alumno en particular fue al Pabellón de Bellas Artes, o fue al teatro, o una vez que terminó el concierto, una vez que la experiencia estética terminó, muy probablemente se sincere y diga: no era tan aburrido lo del Pabellón, realmente me gustó el concierto. Incluso se anima a decir: avísenme si hay otro, así invito a otros compañeros.

¹¹ La cuestión es más compleja, pero resumo en orden a la brevedad; además está la cuestión de la gracia.

nuestras vivencias lúdicas y no aparezcan a flor de piel, pero cuando el soplo de la memoria, la imaginación o la empatía las envuelve uno las encuentra súbitamente como en el momento en que uno las experimentó. Uno las tiene dentro y nos enriquecen como personas, y tal vez lo que hacía falta era destrabarlas. Porque en realidad sucede eso: nuestras estructuras estéticas y lúdicas quedan sin educar, o han sido educadas deficientemente, o han sido educadas bien –virtuosamente, diría–, y después, por falta de ejercicio, se han ido trabando, como los engranajes de un mecanismo que no se ha usado durante mucho tiempo. En esta reflexión vamos a tratar de ir destrabando alguna de esas estructuras de ser uno mismo y de captación de la realidad, para tener una vivencia más rica del mundo, de los demás y de nosotros. En definitiva, se apunta a que podamos lograr que nuestros alumnos se involucren más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a que podamos, mediante el recurso a metodologías lúdicas –en sentido amplio– remolcarlos del banco de arena del racionalismo donde han encallado y puedan volver a navegar en libertad, con toda la capacidad que tienen y no sólo con la de la sola inteligencia, o la sola voluntad, o el solo afecto. Para poder navegar mar adentro, tenemos que empezar por querer navegar desde el corazón.

4. Un segundo paralelismo entre lo lúdico y lo estético: creatividad e impulso investigador

Vayamos registrando entonces, mientras recorremos el laberinto que somos nosotros mismos, un paralelismo entre experiencia lúdica y experiencia estética, no sólo en cuanto al lenguaje sino en cuanto a la realización misma de la experiencia o a la iniciación en la experiencia estética y en la experiencia lúdica. Ahora agregamos un segundo nivel: el de la creatividad, que incluye el impulso investigador tan típico del *ethos* universitario. Cuando uno llega espontáneamente, o gracias al facilitador-docente, a la vivencia estética o lúdica, puede dar el paso que lleva a la creatividad: no solamente gozar por el arte o por el jugar sino llegar a ser uno mismo creador de arte o de juego, ser artista o ser jugador en el sentido de creador y facilitador de experiencias lúdicas. Así uno pasa de la apreciación estética a la creación estética. No sólo uno es capaz de distinguir lo lindo de lo feo sino que –aprendizaje técnico mediante– uno puede producir lo bello, o incluso lo feo, y esto vale desde la creación de un trabajo práctico a una maqueta, desde un *paper* hasta una monografía con valor de examen final. A lo largo de estas pequeñísimas experiencias se irá desarrollando el gusto por ver las cosas como son y también de otra manera, y el presentar las cosas como son y también de otra manera, elaborando las hipótesis que nos inician en una actitud vital de investigadores.

Detengámonos en la relación entre el área lúdica del laberinto y el área estética. Parecería que la experiencia estética al principio nos cuesta, después nos empieza a gustar y esto genera en la persona la capacidad de estar en mejores condiciones para entrar en experiencias estéticas posteriores, de entrar más rápidamente y con más gusto –más virtuosamente, diría Santo Tomás. Es como ir entrenándose, como ir aprendiendo. Esta palabra que agregué ahora es muy importante: se trata de ir aprendiendo la captación estética, se trata de ir aprendiendo a entrar en lo lúdico. Así como podemos aprender a gustar las cosas bellas –y a distinguirlas de las feas–, y podemos aprender a apreciar una pintura o una melodía o una escultura o incluso una comida, así también podemos aprender a jugar y a *hacer de lo lúdico un camino para una razón ampliada, o más precisamente, para un conocimiento integralmente humano, donde lo racional es lo específico pero no lo único*. La actividad espontánea del arte y del juego necesitan ser contenidas y acompañadas. Tenemos que aprender a conocer integralmente. Aprender

en lo estético y aprender en lo lúdico. Hay muchos elementos dados, estamos estructuralmente diseñados para la creación estética y lúdica, pero socialmente necesitamos interactuar para que todo eso se desarrolle y se potencie. No somos como una palmera aislada en el desierto, que posiblemente pueda crecer y desarrollarse sola: los humanos necesitamos interactuar (la interacción es una de las dimensiones prácticas de la intersubjetividad).

No basta con una estimulación inicial (la bienvenida a los alumnos, misa de principio de curso, etc.), sino que *es necesaria una estimulación permanente* en cada clase, en cada etapa del itinerario formativo, que no debe ser sobre-estimulación, ni tampoco estimulación en contra de los objetivos naturales del desarrollo psico-biológico de cada mujer y de cada varón. Hay un juego espontáneo, y hay una creación estética espontánea, pero esas dimensiones humanas pueden siempre mejorarse y orientarse. Hay algo innato, pero hay algo que se aprende, y en consecuencia, necesita de un agente externo –el maestro–, que actúa como facilitador. Estas dimensiones humanas de creación artística y lúdica, insisto, deben ser contenidas y acompañadas, ya que por ser humanas están siempre expuestas a la fragilidad del mal (de la maldad nuestra o de los otros), y sin darnos cuenta –y con la mejor buena voluntad– podrían subordinarse, como todas las buenas intenciones, al egoísmo, a la búsqueda de poder, a la violencia, a la soberbia, a la lujuria y a todos los pecados capitales que llevamos potencialmente dentro. El hecho de que estas dimensiones sean naturales en el ser humano no quiere decir que sean siempre buenas; nuestras acciones llevan siempre la cicatriz de la debilidad humana, que los cristianos consideramos consecuencias de un pecado original. Son dimensiones naturales, pero de una naturaleza caída y luego elevada por la gracia.¹²

5. La vivencia religiosa

Vamos recapitulando lo anterior para poder entrar en una tercera zona de este laberinto. Hay un aprendizaje de lo estético, hay un aprendizaje de lo lúdico. Hay un vocabulario afín a las dos realidades y ambas realidades tocan lo más hondo del corazón del hombre.¹³ Hay elementos “instintivos” y hay elementos culturales que surgen de la interacción humana. Lo lúdico y lo estético tienen algo que ver con el desarrollo de la personalidad y con el camino de maduración personal de cada uno, con la cristalización de la personalidad de cada uno en las distintas etapas de su vida. La tercera zona del laberinto que quiero invitarlos a recorrer es la zona religiosa. Lo que sucede en lo lúdico y en lo estético, también sucede en lo religioso. A veces, en nuestro mundo tan necesitado de creer en algo o en alguien, cuando uno invita a un adulto a compartir una experiencia religiosa, se expone a que lo miren con perplejidad, o con una actitud que está entre la curiosidad y la lástima, y le digan: “eso es para chicos”, “jugar es para los chicos, rezar es para los chicos”. Esto es importantísimo, y muy revelador: los adultos que no juegan porque “jugar es para chicos”, seguramente tampoco rezan. Es lo que se

¹² Esa creación estética o esa actividad lúdica espontáneas se observan en los niños pequeños que juegan y organizan los objetos que tienen al alcance de la boca o al alcance de la mano, y pueden comenzar a aferrar; y en los que juegan con agua y tierra y se embarran y hacen pequeñas figuras que representan aquello que van conociendo. Se ve en los chicos que en la orilla del mar y sin que nadie les haya pedido que lo hicieran, construyen sus castillos sin siquiera levantar la vista hacia esas olas que en cualquier momento podrían hacerlo desaparecer.

¹³ Entiendo hombre en sentido genérico, en correcto castellano, refiriéndome al corazón de la mujer y al corazón del varón.

deduce del hermoso capítulo V de la obra de Guardini que cité más arriba, el capítulo que se titula “La liturgia como juego”.

Quiero subrayar esta realidad: está bien que estemos abiertos al arte, está bien que juguemos, está bien que recemos. El corazón humano está hecho para amar, y San Agustín ilustra muy bien esto diciendo “ama y haz lo que quieras”. El amar verdadero tiene muchas semejanzas con el jugar, y el amor verdadero (no el amor pensado, el amor definido, sino el amor amante, el amor del que ama al amado) tiene que estar dispuesto a captar la belleza que el otro nos muestra, tiene que estar dispuesto a seguir las reglas del juego que el otro nos exija. Hablo del amor verdadero, de aquel que ha recorrido el camino que va del *eros* al *agapê*. La palabra humana, que es palabra dicha a alguien o a sí mismo, entra en el hecho lúdico, entra en el hecho estético, y entra en el hecho religioso. En lo estético entra también como palabra de admiración, o como comunicación de lo que uno ha experimentado.¹⁴ Estas ganas de ir y contar forman parte de lo lúdico, de lo estético y de lo religioso. Las buenas experiencias tienden a ser compartidas, porque el bien tiende por sí mismo a difundirse. El compartir humano no sólo pasa por los gestos: pasa por la palabra. La palabra dicha a Dios es oración, el hablar con Dios es rezar. Para esto a veces tenemos que destrabarnos; como para lo lúdico y lo estético, necesitamos un facilitador o un docente o un capellán universitario que nos inicie.¹⁵ Schiller decía –independientemente de la cuestión romántica– que si hubiera una buena educación estética no haría más falta la educación moral. Y creo que tenía razón, dejando abierta la exigencia, como nos pedía S.S. Paulo VI en *Evangelii Nuntiandi*, de un anuncio explícito del *kerygma*, del hecho histórico de la resurrección de Jesús de entre los muertos.

6. Redescubrimiento de la calma, la pausa, el silencio, el ocio, la fiesta, la contemplación

Uno de los tantos problemas que enfrentan nuestros alumnos es el problema de vivir en un mundo tan apurado como el nuestro, vertiginoso, en el que todos nos empujan, todos nos hacen correr, todos nos exigen todo para hoy –o para ayer, no hay margen para el tiempo–, y lo lúdico necesita tiempo, lo estético necesita tiempo, lo religioso necesita tiempo. La obra de arte instantánea, o ya hecha, existe como escuela, como teoría, pero no es nada más que eso, un intento, una exploración, una hipótesis. Es imposible jugar apurado, es imposible el gozo estético apurado, es imposible encontrar a Dios –y menos tratar de hablarle– estando apurado. Necesitamos mucho tiempo para ir elaborando las categorías de nuestro propio pasado, que nos ayudarán a vivir el presente. Es necesario saber demorarse en el pasado: el pensamiento es lento. Si es verdad que el símbolo da que pensar, también es verdad que para que nos pueda dar que pensar, hay que darse tiempo. No sólo las humanidades: todas las ciencias necesitan capacidad de pausa, para conocerse a sí mismas. Y el jugar saca tiempo, el jugar, por definición, por oposición a

¹⁴ Así, por ejemplo, el programa de ir al cine o al teatro o a el estadio, o a tantos lugares, exige siempre un ir a comer o al menos un ir a tomar un café como excusa o como lugar ideal para compartir lo experimentado, para contar algo, para escuchar al otro.

¹⁵ Retomemos el ejemplo. Hemos invitado a un adulto a compartir una experiencia religiosa; primero no quiso; después dijo que sí. Finalmente participó, superando su propia resistencia y al final le encontró el gusto, se empezó a animar, y la experiencia religiosa le cambió la vida. Y se transformó él mismo en testigo de su experiencia. Es cierto que no todos reaccionamos igual, y que muchos alcanzan la conversión lúdica o la conversión estética o la conversión religiosa sin pasar por las otras dimensiones, o llegan a unas sin llegar a las otras. Pero tenemos que saber que como están interrelacionadas, facilitando una facilitamos la otra, sobre todo cuando lo hacemos conciente y responsablemente.

lo grave de la vida –como lo plantea Santo Tomás en la cuestión acerca del jugar¹⁶ exige dejar de hacer otras cosas. En ese sentido una pequeña dosis de juego puede ayudar a inmunizar a nuestros alumnos (y a nosotros, docentes) contra el virus del activismo. El apuro es uno de los virus más fatales y más contagiosos que el ser humano enfrenta, y tiene que ser conscientemente advertido y combatido con la calma, con la serenidad, con el silencio, con la contemplación.

Solamente desde la calma, desde la serenidad, desde el silencio, desde la contemplación, es posible la experiencia lúdica, la experiencia estética, la experiencia religiosa. Por eso nos conviene ser muy amigos del silencio y de la contemplación. En el silencio y en la contemplación nacen las palabras más hondas y las visiones más profundas. Los músicos, los escritores, los pintores, saben bien de estos silencios, de estos vacíos, y su arte consiste en saber disponer de ellos. Es lindo descubrir, tomar cabal conciencia, de que los silencios forman parte de la música, que también nuestra vida es como una partitura llena de notas pero también de silencios. Tal vez el problema sea que en la vida universitaria actual hay demasiadas notas y pocos silencios, ya que es en los silencios donde se gestan la experiencia lúdica, la experiencia estética y la experiencia religiosa. Deberíamos poder decirle al alumno que si ha elegido la vida universitaria porque quiere buscar un sentido, pero elige un camino de ruido (una vida universitaria pragmática y utilitarista, sin silencio ni contemplación), ya está perdido desde el principio. Y digo ruido no sólo en el sentido sonoro, sino en el sentido de todas las interferencias y sobre-estimulaciones a las que la sociedad nos expone inermes. Como profesores tenemos que tener una especial delicadeza para iniciar a los alumnos en un camino de sabiduría sin exponerlos a situaciones con las que todavía no pueden habérselas. Para alcanzar esa iniciación lúdica, estética o religiosa hace falta la pausa, el silencio, el tan sano estar-haciendo-nada que los filósofos describen con la palabra *ocio*, y que está muy alejado de la vagancia o de la pereza. Cuando tratemos de disponernos a lo lúdico, a lo estético, a lo religioso, vamos a encontrar además otra dificultad: la falta de costumbre, la falta de hábito.

Nos cuesta vivir el ocio como ocio, la contemplación como contemplación, la pausa como pausa. Estamos tan programados para “hacer cosas” que la situación de ocio o de tiempo libre a veces se nos vuelve agobiante; algunos hasta la podrían vivir como una agresión, buscando entonces huir del “vacío” del tiempo libre, del ocio, del silencio, de la contemplación. Pero nunca va a haber una sana experiencia de juego, ni una sana y humanizadora experiencia estética ni religiosa si nos estamos escapando, si no aceptamos la realidad en todas sus dimensiones, y no sólo en las empíricamente verificables y cuantificables o en las económicamente redituables. Un claro ejemplo de la falta de capacidad para vivir el ocio festivo que nos abre a las dimensiones mencionadas, es, paradójicamente, el tiempo festivo religioso, el tiempo que las religiones destinan a un ocio festivo, a un descanso festivo, como entre los cristianos sucede con el domingo. Ya en el Antiguo Testamento la institución del sábado significaba reposo y abstención de ciertas tareas. Esto se orientaba a la memoria de las obras que el Creador había hecho con su Pueblo y educaba en la pausa, en la capacidad de admirarse, invitaba a la gratitud y a la alabanza. Lo vemos claramente en los dos relatos de la creación en el libro del Génesis. Dios contempla su obra y descansa, y una de las Diez palabras de la Alianza compromete al Pueblo a dedicar el séptimo día al descanso festivo, a la contemplación de las maravillas obradas por Dios. En continuidad

¹⁶ ST II-II, q. 168, especialmente art. 2: *Utrum in ludis possit esse aliqua virtus*.

con eso, el domingo cristiano es día de ocio festivo, de descanso o de pausa orientada a estar con uno mismo, a encontrarse con uno mismo y con los demás; y por supuesto, con Dios. Pero al perderse el sentido religioso de la fiesta y el sentido antropológico que la fiesta tiene aún antes de ser fiesta de tal religión, el día festivo pierde su sentido y se torna en su opuesto: día de no saber qué hacer, día vacío que hay que llenar a toda costa, día que intranquiliza. Es como si lo anheláramos, pero, cuando llega, quisiéramos saltarlo y pasar enseguida a la dura rutina del lunes, que nos da la seguridad de lo estable, la seguridad de lo acostumbrado y de lo pre-establecido. Eso sucede cuando nos falta la actitud festiva. Se nos hace difícil el jugar, el darnos un espacio para lo estético o para lo religioso. Incluso se puede constatar que, a veces, aunque nos damos esos espacios, los vivimos desde afuera, exteriormente, en sus ritos y ceremonias y convenciones superficiales, sin que nos humanicen ni nos modifiquen para mejor. Esa dimensión contemplativa no se capta sólo con la inteligencia, ni menos aún con los sentidos externos, se capta con el corazón.

7. El corazón humano

El corazón humano, lo más hondo de nosotros mismos –el corazón en el sentido bíblico, o en el sentido de Pascal–, será el lugar de la contemplación lúdica, estética y religiosa, que nos permitirá remontar cualquiera de esas vías para alcanzar otra distinta. ¡Cuántas veces hemos oído que la percepción de la belleza de algo fue camino para una experiencia religiosa! Si hemos perdido la fe, o si creemos, pero no practicamos ya nuestra religión, podemos hacer el intento de remontarnos a Dios por el camino lúdico o por el camino estético. Y si ya vivimos una fe, podemos, desde esa fe, enriquecer nuestras vivencias lúdicas y estéticas. De ahí surge el arte religioso, de ahí surgen las bases de una estética religiosa. Basta comprobar cuántas obras de arte han sido elaboradas por la cultura humana a partir de la religión: la arquitectura y el arte de tantas mezquitas, de sinagogas, de templos cristianos; escultura y pintura; la música que en las distintas religiones acompaña los ritos o incluso la música de inspiración religiosa referida a otros temas. Aquí hay una clarísima relación entre lo estético y lo religioso, que hoy en día nadie discute seriamente.

Al hacer algo por redescubrir la dimensión lúdica en la educación universitaria y por redescubrir el valor del juego y del jugar en los adultos, estaremos abriendo a esos alumnos universitarios o a esos profesores, a dimensiones de vida muy humanas a las que tal vez todavía no han podido tener acceso. Tal vez seamos como analfabetos funcionales con respecto al jugar. Por eso el jugar y los juegos no son solamente cosas para chicos; aquí hay dimensiones humanas muy importantes que cualquiera sea la religión que uno tenga –o deje de tener– hay que proteger, hay que desarrollar, hay que consolidar. Es en el corazón de cada mujer y de cada varón donde pueden interactuar esas dimensiones. El corazón es el espacio en el que esas dimensiones se encuentran e interactúan. No en el corazón cuyos latidos uno puede oír –aunque esos latidos también se intensifican en la experiencias que hemos mencionado, como ya constataba Aristóteles–, no en el corazón cuya actividad se registra en el electrocardiograma ni en el que se ve entre los pulmones en la radiografía, sino en el corazón como espacio específicamente humano, como el lugar natural de lo humano, tal como lo enseñan el Antiguo y el Nuevo Testamento.

No quiero que quede la impresión de que estas experiencias son irrealizables. Hay que empezar por lo fácil, por lo cotidiano, por conversar de estas cosas con los propios

alumnos, o con la familia. Todo esto es posible porque el corazón humano es capaz de descubrir el sentido último de las cosas. El corazón de la mujer y del varón tiene capacidad para interpretar la realidad, para descifrar las cosas, y para reconducir a la unidad las cosas que son diversas, desde la unidad interior del corazón mismo. Lo que hace tan grande y tan poderoso al corazón humano, lo que lo hace capaz de ver las cosas y las personas, capaz de entrar en diálogo e interactuar con ellas, lo que lo hace capaz de integrar lo lúdico, lo estético y lo religioso, es que el corazón humano es un corazón espiritual. Por más que el corazón de carne sea solamente carne (y cuando deje de latir uno se muera), nuestro corazón es un corazón humano y por lo tanto un corazón espiritual, y cuando uno se muera, seguirá existiendo de otra manera. Ese corazón espiritual es la parte afectiva de lo que los cristianos llamamos alma, y por ser el alma humana una substancia espiritual, es capaz de todo lo que hemos ido describiendo. El alma humana hace de cada mujer y de cada varón como un cierto confín, un cierto horizonte entre el mundo de los espíritus y el mundo de la vida biológica, como señalaba Santo Tomás al principio de la cuestión disputada *De veritate*. Por eso los corazones humanos son capaces de abarcar en sus miradas y en su comprensión toda la realidad, sea la que biológicamente está por debajo de las capacidades humanas, sea la que está por encima: la actividad de los ángeles, que conocen y que aman, y hasta donde Dios se revela y en la medida en que se revela como Trinidad, la actividad de las Personas Divinas.

El hombre es espíritu y materia o, más bien, si queremos ser precisos, no es ni espíritu ni materia, sino una tercera cosa: hombre. Así lo señala Santo Tomás en el opúsculo *De ente et essentia*. Ese nombre genérico de “hombre”, que se concreta en la mujer y en el varón, designa precisamente esa tercera realidad: lo humano. Esa es la riqueza que se expresa en el corazón humano. Ahí está lo lúdico, lo estético y lo religioso, y está el contexto vital en el cual se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual situamos la experiencia universitaria. Por eso es importante distinguir: acá no se trata sólo del alma en el sentido aristotélico de principio vital, ni del alma que considera el psicólogo, ni de los ecos biológicos que nuestro cerebro almacena; acá se trata de una substancia espiritual en el sentido tomista de los artículos I y II de la cuestión *De spiritualibus creaturis*. Esta substancia espiritual creada que es el alma humana tiene tanta riqueza de ser, de forma, de acto, que puede seguir existiendo aunque el cuerpo que la individualiza y expresa muera.

Podemos movernos en espacios vitales donde interactúan lo lúdico, lo estético y lo religioso porque en definitiva nuestra alma es espiritual y por eso es poderosa, tiene poder, tiene capacidad de ser y de actuar, de producir acciones, es principio de acción de lo corpóreo y es en sí misma como una acción siempre actuante, como si fuera una imitación creada del acto puro, que según Aristóteles en el libro *Lambda* de la *Metafísica* era “Pensamiento de pensamiento”... No todo lo humano tiene explicación “desde abajo”, desde lo animal y lo mineral. En realidad, el misterio del hombre sólo encuentra una clave de interpretación “desde arriba”, desde los ángeles y desde Dios que lo creó. O si queremos ir más a fondo, el misterio del hombre sólo se esclarece a la luz del misterio del Verbo Encarnado, de Jesús de Nazaret reconocido como Hijo de Dios, como enseña el Concilio Vaticano II.¹⁷ Por eso entre todos los hombres de todos

¹⁷ Constitución Pastoral *Gaudium et Spes* n° 22: “En realidad, el misterio del hombre sólo se esclarece en el misterio del Verbo encarnado. Porque Adán, el primer hombre, era figura del que había de venir, es decir, Cristo nuestro Señor, Cristo, el nuevo Adán, en la misma revelación del misterio del Padre y de su amor, manifiesta plenamente el hombre al propio hombre y le descubre la sublimidad de su vocación”.

los tiempos hay tantas cosas en común: no porque las hayan adquirido a lo largo de una evolución cultural, adaptándose a un lugar o a una situación, sino porque las llevan dentro por ser hombres. Quién sabe si no sería esto lo que intuyó Platón cuando describió el conocimiento como recuerdo del mundo de las ideas... Esta realidad corpórea y espiritual es la que la liturgia reconoce de hecho en los sacramentos: el agua del bautismo no será solamente el agua que lava el cuerpo, sino el don del Espíritu que nos hace hijos de Dios; el pan de la comunión no será solamente pan: será signo sacramental del cuerpo resucitado de Cristo; y así con los demás sacramentos.

III. ALGUNAS APLICACIONES PRÁCTICAS

1. Nuestra comunicación con los alumnos

Habiendo dejado para otra ocasión la meditación del paradigma de la vida litúrgica de la comunidad universitaria –que, como hemos indicado en la Introducción, es el otro paradigma de significación que parece abarcar la totalidad de lo humano– vamos a ceñirnos ahora a la posibilidad real de revalorizar la dimensión lúdica de los alumnos en orden a que se puedan involucrar más activamente en la propuesta “integral, humanista y cristiana” de la UCA. Con un sano realismo, me hago cargo de que la implementación de recursos lúdicos en muchos casos requiere de parte del docente no sólo una afinidad connatural con el tema sino un aprendizaje práctico del cómo, el cuándo y el porqué de la ludo-educación. No todos los docentes (ni tampoco los alumnos) tienen por qué sentirse llamados a esto y en ningún momento se afirma que todo tenga que pasar por la ludo-educación ni mucho menos. Los números anteriores de *Consonancias* dejaron abierta la instancia de un lenguaje que hiciera posible el diálogo entre ciencias duras y humanidades, y además nos invitaron a retrotraernos a los lenguajes originarios que pueden tender puentes a un nivel más profundo entre todas las actividades y los saberes del hombre, que es como el contenido transversal que está presente en toda nuestra reflexión.

¿Qué lenguaje entienden nuestros alumnos hoy? ¿Desde dónde escuchan lo que les decimos? ¿Cómo se verifica –si es que llega a verificarse– un encuentro entre los horizontes hermenéuticos del docente y los de cada uno de los alumnos, entre el horizonte hermenéutico de la UCA y la expectativa de cada alumno? En los últimos veinte años nuestros alumnos han cambiado mucho, incluso más de lo que nos parece constatar. Si no tenemos un claro diagnóstico y no utilizamos los recursos que ellos están necesitando y pueden comprender “por empatía”, para usar en una acepción amplísima la expresión que popularizó Edith Stein, o “*per quandam connaturalitatem*”, como diría Santo Tomás, seguiremos nosotros dictando clase y ellos pasando por las aulas, pero no por nuestras clases. Una de esas dimensiones vitales y profundas que tienen lenguaje propio es la liturgia, que acompaña la vida universitaria. Otra es la dimensión lúdica.

Cuando hablamos de comunicación, no se trata meramente de hablar castellano o de hablar en el idioma del alumno. La comunicación es algo que se apoya sobre la lengua hablada, pero que va mucho más lejos. No sólo hay una hermenéutica de los símbolos, de la palabra y del texto: también hay una hermenéutica de la acción. Y las acciones lúdicas pueden leerse o comprenderse patéticamente, en la riqueza inexpresable del *pathos*. Lo que propongo es integrar, entonces, otro lenguaje originario, el lenguaje lúdico, dentro de los recursos que tenemos a mano y que no siempre sabemos utilizar a

la hora de compartir el saber que hemos alcanzado con nuestro grupo de alumnos o con los demás docentes.¹⁸ Ya se insistió en que cada carrera es distinta, en que cada una tiene sus características particulares; además, cada Facultad tiene algo así como su “historia personal” en la manera de encarar la cuestión de los lenguajes originarios en el mejoramiento de la relación educativa. Como se ve, esto está mucho más allá de agregar en el perfeccionamiento docente un original curso de metodología: me estoy refiriendo a la impostación de fondo del problema, en su raíz antropológica, y no a innovar en los caminos (en los *mét-odos*). Lo que propongo aquí es una visión general; habrá que ver, siempre en diálogo vivo entre los distintos agentes de la comunidad universitaria, de qué manera esta propuesta puede ser aplicada, o no, y con qué alcance, en cada unidad académica y en cada asignatura en particular.

2. ¿Se trata solamente de elegir una carrera, o estamos eligiendo un modo auténtico de vivir?

Un camino para plantear este enfoque al alumno es empezar por la noción de universidad y por el sentido de una opción personal por la misma y, en ese marco, seguir por la opción que hace cada alumno por una universidad católica. ¿Qué entendemos o intentamos hacer cuando entramos en la universidad? ¿Nos damos cuenta de que estamos haciendo *una opción de vida*? ¿O nos estamos limitando a destinar los próximos cinco años de nuestra vida a acumular un amontonamiento pompeyano de entrenamientos, técnicas y saberes redituables? En estas líneas quiero poner en foco la contribución de la institución universitaria como tal a la madurez humana profunda de quienes recorren sus itinerarios formativos: entrar en la universidad no sólo presupone haber “elegido una carrera”; presupone antes haber elegido un modo de vivir libremente la propia vida con lucidez.

La universidad humanista sostiene y acompaña a sus alumnos primero –y a los docentes y a toda la comunidad universitaria después–, en el proceso personal de maduración del hombre *culto*, por encima de o dando por supuesto –aunque nunca hay que darlo del todo por supuesto– el decisivo aporte tangencial que hace la universidad al proveer de herramientas conceptuales y técnicas a los alumnos para contemplar, conocer y eventualmente modificar la realidad (la universidad “profesionalista” de *Consonancias* 10). Aquí entiendo hombre *culto* en el sentido amplio de cultivado, del cultivo interior de las dimensiones humanas integral y religiosamente consideradas y no en relación con la imagen difusa que el hombre de la calle podría tener del estereotipo del hombre culto, que lo vincula de manera reductiva a las bellas artes o a las buenas maneras o al gusto por la lectura y la música clásica. Menos aún entiendo aquí *culto* en el sentido de la cultura enciclopedista, que en su paradigma extremo está en las antípodas del paradigma de la integración del saber, que desde los remotos Cursos de Cultura Católica inspira y nutre nuestra Universidad. Sea que se acentúe el aspecto más intelectual o el aspecto más afectivo, según las afinidades personales con San Alberto Magno y Santo Tomás de Aquino o con San Buenaventura y su *De reductione artium ad theologiam*,¹⁹ siempre encontramos una imagen unificada de hombre, de la persona humana en su totalidad y de una jerarquía orgánica interior. Del equilibrio entre *intellectus* y *affectus* brota la

¹⁸ Incluso habría que pensar en la conveniencia de proponer que esto se hiciera a nivel institucional, y no quedara librado solamente a la buena voluntad de algunos docentes.

¹⁹ A partir del cual se descubre en todas las artes y las ciencias humanas una escondida alusión a la Sabiduría divina, según la tradición agustiniana y franciscana.

percepción humana más integral de lo demás y de sí mismo, que se acerca mejor a lo hondo de las cosas, que siempre son hondas, vestigio, misterio.

La universidad cumple con su cometido en la búsqueda del bien que es verdad cuando dinámicamente compromete a los alumnos y a todas las partes de la comunidad universitaria en la búsqueda de ese Bien que es Verdad, en ese camino de lucidez y de sentido al que se refiere *Consonancias* n.7 y con el cual coincidimos: lucidez humana sobre la vida humana, lucidez en niveles distintos, cada vez más abarcadores, una “universidad como institucionalización de ese ir haciéndose cargo, de ese progresivo camino de lucidez que apunta a una meta probablemente nunca alcanzada. La universidad es la institucionalización del sentido en cuanto caminar-hacia, pasando por las distintas disciplinas, la institucionalización del caminar lúcido hacia la meta que es hacerse cargo de sí mismo, hacia la libertad”.²⁰

3. Incorporar la dimensión lúdica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Hasta aquí he resumido y comentado, desde mi propia perspectiva (el objeto se constituye incorporando a lo largo de la historia distintas perspectivas), lo que los números anteriores de *Consonancias* planteaban, mostrando la profundidad de la cuestión y ampliando lo que significa descubrir la etapa universitaria como vida universitaria, y la vida universitaria como verdadera vida, como así también el recurso a los lenguajes originarios, agregando el aporte original de incluir el lenguaje de la liturgia y el lenguaje lúdico entre dichos lenguajes originarios, para proponer finalmente una incorporación institucional de cierto recurso antropológico a lo lúdico para que los alumnos se involucren mejor en el proceso de dejarse iluminar y de alcanzar gradualmente una mayor lucidez y un mayor sentido acerca de sí mismos, de los otros, del todo y del Otro.

Ahora quiero explicar un poco más este recurso a una visión integral del hombre que incluye lo lúdico, en la línea ya mencionada de Huizinga. El sentido de esta propuesta es ir mejorando, completando, haciendo más abarcadores los círculos concéntricos de lucidez ya mencionados, tratando de sacar todas sus consecuencias. Para eso propongo contar específicamente con la dimensión lúdica del alumno –para unos fines– y con la dimensión lúdica del docente –para otros–, como una más entre las dimensiones a tener en cuenta en el diseño de los programas, en la distribución de los tiempos y los lugares y en el estilo de vida de la UCA.

El ejemplo histórico del valor que se da al aspecto competitivo en general, y deportivo en particular, en las antiguas universidades europeas y en las modernas universidades actuales, puede motivarnos a la hora de reflexionar sobre la importancia de las actividades lúdicas como recurso didáctico a nivel institucional, a nivel de confección de los programas y a nivel de clase (encuentro educativo), para balancear o contrapesar el pragmatismo vigente, para dar un antídoto contra el apuro de nuestros alumnos y colegas. No dejemos de advertir que el deporte tiene una enorme componente lúdica (jugamos al tenis, jugamos al fútbol, jugamos al golf, etc.), además de ser humanamente valioso: *mens sana in corpore sano*. También, extendiendo antropológicamente el concepto, jugamos a las cartas, en inglés se dice que se juegan los roles teatrales, se juegan los instrumentos. El vocabulario del jugar está pues asociado con muchas

²⁰ *Consonancias* n° 7, 6.

actividades humanas que Huizinga describe en todas las culturas, por primitivas o por desarrolladas que sean, religiosas o no. El humanismo integral exige una tematización de lo lúdico humano. Y ante la evidencia del valor antropológico del juego y del jugar en la cultura, se nos exige en conciencia que apliquemos esta dimensión a la educación, en lo que se llaman aspectos ludo-educativos de la educación general, o simplemente ludo-educación. Y esto porque la comunidad universitaria se enriquece por el juego en su doble componente de comunidad y de universitaria.

La vivencia que la joven o el joven que ingresa tiene de lo lúdico puede ser un punto firme a partir del cual el docente puede hacer contacto efectivo con su corazón (la ya mencionada cuestión del *retrotraerse* a un modo de vida más auténtico y profundo, y de vincular con ese fondo valioso lo que se va viviendo e incorporando). Y como decíamos antes, unificando sapiencialmente a los discípulos de Buenaventura con los de Tomás, el verdadero aprendizaje incluye toda la persona, incluye *intellectus* y *affectus*. La dimensión lúdica de la persona está en la línea de una cierta y analógica causa material, que el docente –y el alumno mismo– debería tener en cuenta a la hora del encuentro educativo. Así la dimensión lúdica podrá ser tematizada y luego transitada como un recurso didáctico, que en manos de docentes idóneos y maduros se mostrará eficaz colaboradora del proyecto institucional. El respeto de los tiempos verdaderamente humanos, con lo que tienen de ocio, de sabático o dominical, de festivo, de socializante o comunitario y de lúdico, abre al apresurado y pragmático alumno a descubrir su aptitud natural y espontánea para el ocio, para la fiesta, para la contemplación, para el *intellectus* y el *affectus*, para la integración comunitaria (con su grupo de amigos, con su curso, con los profesores, con el proyecto de la UCA asumido desde lo hondo de su propio corazón, etc.).²¹

La inserción prudente, gradual y oportuna de elementos lúdicos en la programación anual de la asignatura y en el plan de clase, así como la incorporación sistemática y rigurosa de actividades lúdicas extracurriculares –como la valoración de la amistad, la vivencia de la intersubjetividad, la empatía con el otro, lo deportivo y lo artístico²²– ayudan a romper el esquema *a priori* de un demasiado mecánico “escuchar-repetir-recibirse-tener el título” que algunos parecen haber asimilado en la escuela media y pretenden aplicar acríticamente en el nivel terciario. Estas metodologías que apelan a lo lúdico, y que nunca son sin más simplemente “jugar”, sino que expresan una posibilidad de sacar todas las consecuencias de la antropología de la unidad substancial que profesamos, ayudan a las jóvenes y a los jóvenes a reconducir sus proyectos de vida según un modelo más auténticamente humano.²³ Además, tenemos la ventaja de que

²¹ A través de recursos lúdicos se pueden corregir y afianzar dimensiones normalmente en crisis en esa edad, entre los 18 y los 23, que es la edad promedio de nuestros alumnos cuando cursan las carreras, como el respeto por las normas, el enfrentar las dificultades ordinarias, incluso el aprender a superar gradualmente las dificultades extraordinarias que a veces aparecen a mitad de la carrera y a veces antes: desaliento, miedo de no poder terminar, incertidumbre por la carrera elegida, ganas de cambiar de carrera, *surmenage* o cualquiera de las variantes de agotamiento psicofísico o de los síntomas con los que nos encontramos, desde la bulimia y la anorexia nerviosa hasta los ataques de pánico y los bloqueos durante los exámenes.

²² Como por ejemplo olimpiadas deportivas y científicas, concursos literarios y fotográficos, teatro, salidas a comer, etc.

²³ Para ejemplificar, puedo hablar de mis años como alumno en la carrera de Filosofía (1977-1981). Esa dimensión lúdica, ese detalle o matiz lúdico que acompañaba la formación, yo mismo lo encontré en la recepción que nos ofrecieron los alumnos mayores, y la retribuimos cuando despedimos a los que egresaban. Había un enorme espacio para cafés filosóficos, debates, retiros, tiempo libre pasado en el Centro de Estudiantes, deporte, estudio en común, etc. El buen clima que todo eso creaba tenía al largo o

casi todas estas actividades lúdico-deportivas o artísticas ya figuran entre las propuestas que los Centros de Estudiantes vienen realizando, con desparejo resultado. Tal vez es el momento de retomar todo eso no como una mera preocupación de los Centros de Estudiantes para orientar el tiempo libre de los estudiantes, sino como una opción institucional para el beneficio del conjunto de la “comunidad de docentes y alumnos que buscan el saber”, y de a poco integrar ese espíritu en los programas, en las clases y en las evaluaciones. Ya la misma captación de la benevolencia del que nos escucha cuando comenzamos la clase, o el tipo de ejemplos inteligentes y divertidos que podemos poner o la manera de preguntar y responder que mantiene la atención de la clase, forman parte de esa actitud lúdica a la que nos referimos en este artículo.

4. La gratuidad desinteresada del juego y el jugar

De todas maneras no se está proponiendo una instrumentalización de lo lúdico en un sentido banal, porque lo lúdico es una dimensión que vale por sí misma y que se justifica por sí misma, de manera que sería un reduccionismo el considerarla como un medio para un fin. Parafraseando a San Bernardo en una homilía sobre *El Cantar de los Cantares*, podemos decir: jugamos porque jugamos, jugamos por jugar²⁴. O con menos poesía, pero con mayor precisión, citemos al Aquinate para decir que las acciones del jugar, por sí mismas, no están ordenadas a fin alguno²⁵. Esa gratuidad emparenta las artes liberales con lo lúdico, y por eso es lúdico lo que, por su esencia de gratuidad, puede ayudarnos a recuperar la vida universitaria en su identidad “liberal” más honda.

El jugar consiste en desplegar en el tiempo un ocio gozoso que no está finalizado a otra cosa. Es verdad que a la universidad se viene a estudiar y no a jugar, pero aquí está precisamente la clave antropológica del problema y la verdad antropológica de nuestra propuesta.

Si planteamos el estudio sólo desde una dimensión racionalista no habrá lugar para ninguna dimensión lúdica en la universidad, como tampoco lo habrá para la dimensión artística (excepto, claro está, en las carreras específicas). Pero si planteamos el estudio universitario como ese camino humano de lucidez al que ya se refirieron los números anteriores de *Consonancias*, en cuanto ese camino se recorre en lo hondo del corazón del alumno y no sólo en su razón razonante, todo lo que a nivel educativo llegue a la razón y llegue también al corazón hará que se involucre más y mejor en el proceso educativo. Y aquí lo lúdico tiene un papel que hasta ahora no se ha valorado suficientemente, tal vez por nuestros propios prejuicios racionalistas (que nos seducen para reducir la educación a transportar ideas claras y distintas al depósito que son los alumnos), o por la poca estima que en el mundo académico a veces se tiene por lo que no está escrito en los libros o no está científicamente probado,²⁶ o finalmente –y aquí entra el argumento humanista e integral– por relegar el juego a la etapa de nuestra vida que llamamos niñez, cosa que a la luz de Santo Tomás y de mi lectura del *Homo Ludens*

al mediano plazo un influjo benéfico en la disposición para aprender y para investigar. Pero era un influjo muy mediato y a partir de algunos pocos, que no llegaba a in-formar la actividad docente dentro del aula, y es allí donde nos parece que se pueden ir dando pasos.

²⁴ BERNARDO DE CLARAVALL, Sermones sobre *El Cantar de los Cantares* (sermón 83,4-6).

²⁵ “Los actos del juego, en sí mismo, no se ordenan a un fin. Pero la expansión que en ellos se da se ordena a una expansión y descanso del alma. Conforme a esto, es lícito hacer uso del juego siempre que se haga con moderación” (ST II-II, 168, 2 ad 3).

²⁶ No creo que sean muchas las publicaciones que tratan esta cuestión de la ludo-educación aplicada al ámbito universitario confesional.

de Huizinga es *antropológicamente falsa*. Lo lúdico forma parte de lo humano, en cualquier etapa de la vida humana que se trate, y no sólo de una etapa de la vida humana.

Ayudaría muchísimo a evitar el riesgo de vivir la universidad como un mero centro de capacitación técnica, ajeno a la vida verdadera,²⁷ el que los alumnos se pudieran encontrar ya desde los cursos de ingreso a la UCA con este enfoque aplicado (de una universidad que hace posible un camino de lucidez), el que se pudieran encontrar ya desde el ingreso con un ambiente de investigación, docencia y servicio vivido en la amistad, en la eutrapelia²⁸ y con apertura a lo lúdico deportivo, lo lúdico artístico, lo lúdico didáctico en el aula y en el examen, lo lúdico de la vida al aire libre (asados, utilización sistemática del campo de deportes, caminatas por la Reserva Ecológica o por los barrios tranquilos aledaños a las distintas sedes, campamentos, etc.).

5. Cuando la presión cultural hace difícil vivir la propia identidad

La presión externa puede poner en peligro nuestras raíces sapienciales al impulsar la creación de carreras cortas, reduciendo claramente el tiempo para profundizar en las relaciones humanas que acompañan y vivifican el tiempo de duración de la carrera. Esto tiene por lo menos una doble consecuencia negativa. Por un lado, hay menos tiempo en total para asimilar los contenidos y los hábitos de las distintas ciencias; por otro lado, en ese poco tiempo se concentran y se condensan las actividades y los contenidos, redundando en un aumento desproporcionado de las exigencias y encerrando a los alumnos en el círculo vicioso de la urgencia por lo útil, del apuro por lo práctico, de optar solamente por lo que “sirve”, de estudiar para el examen, del superficialismo enciclopedista del que habíamos querido rescatarlo. Además, desde el punto de vista de la intersubjetividad, es menor el tiempo (y de menor calidad, si podemos usar esta expresión) para interactuar con los profesores y con los demás alumnos en el itinerario siempre lento de pensar y de crecer.

La cultura no es un producto instantáneo, y la vida universitaria tampoco. Como toda vida necesita tiempo, se expande en la historia personal, familiar y nacional. Y si hacemos que el alumno empiece a saltar etapas, tarde o temprano no sólo se perjudicará el alumno, sino la universidad. Hay un tiempo de la vida universitaria que para ser factor de maduración, sentido y lucidez tiene que ser personalmente vivido. *Esa vida vivida no puede “darse libre” como una asignatura que preferimos no cursar.*²⁹

6. La coherencia de nuestro mensaje

²⁷ Que sería la que muchos de ellos viven fuera de la universidad, y que cada vez abarca más tiempo, desbordándose de los “fines de semana”.

²⁸ Virtud que regula la recreación propia y comunitaria, creando un buen clima personal y de convivencia.

²⁹ La autonomía universitaria (en el sentido de la autonomía del modelo de universidad, del derecho a pensar la universidad que queremos como Iglesia que peregrina en la Argentina), debería ser tal que no tuviera que someterse mecánicamente a un paradigma imperante, si en un determinado momento las normas de un paradigma vigente sobre la universidad estuvieran respondiendo a otra antropología, a otro modelo de persona, a otro criterio sobre lo que significa la educación y la formación académica que nosotros tenemos, que es específicamente humanista y católica, no sólo cristiana (y esto a favor del verdadero ecumenismo como lo entendió el Concilio Vaticano II, y no en contra).

La cuestión que se planteaba en *Consonancias* n.7 era cómo lograr que el alumno se involucre en el proceso educativo. La reflexión hecha sobre la dimensión lúdica como un elemento más a tomar en cuenta en dicho proceso educativo tiene sus presupuestos. Entre ellos mencionaremos no sólo la noción misma de proceso educativo sino la cuestión de cómo se lo implementa, esto es, la cuestión de la conducción educativa. La pregunta es: con mi manera concreta de dar clase ¿en qué modelo de proyecto educativo estoy involucrando al alumno? Podría suceder que mientras enseñamos la búsqueda de la verdad y de los valores, transmitamos, sin percibirlo, un doble mensaje. Tal vez los alumnos no se involucran por intuir, en alguna de nuestras propuestas, el estilo del pragmatismo activista y utilitarista del que ellos mismos quieren salir. Muchas veces nos cuesta entrar en empatía con ellos como para hablar y percibir un mismo lenguaje.³⁰

7. La lucidez, lo lúdico y Santo Tomás

Para ir concluyendo quiero retomar la noción de lucidez para vincularla a lo lúdico. Tengamos en cuenta que hay un ámbito de la lucidez que no es lúcido, y no por falta de lucidez, sino por meta-lucidez. Es el ámbito de lo lúdico, que no está mecánicamente asociado con la lucidez. En primer lugar, porque la lucidez tematiza y lo lúdico no. O mejor, lo lúdico pone entre paréntesis la tematización. Es decir, la lucidez tiene siempre un correlato objetivo, es lucidez de algo; no existe algo así como una lucidez de nada, una lucidez en abstracto. Aún en el caso reflejo, el de la lucidez de la lucidez, siempre al principio hubo un correlato. Lo otro es encandilamiento, no lucidez. Pero en el estar jugando no se tematiza nada directamente, sino que se vive, se experimenta, se goza. Mientras la lucidez tematiza, lo lúdico pone entre paréntesis, hace *epoché* de la tematización para contentarse con vivir la vida sin pensarla. Lo lúdico humano tiene una dimensión contemplativa, gozosa. Es ocio y es gozo. Es fiesta. No se juega instrumentalmente para algo, sino que se juega por jugar. Por eso la lucidez de lo lúdico es una lucidez no-lúcida o meta-lúcida, es una lucidez simplemente vivida.

Por eso la vigencia explícita de la dimensión lúdica en cada uno es por sí misma sanante, o para usar la expresión de Santo Tomás, recreante. ¿Pero qué es esta *recreatio* sino lo que nosotros llamamos sanación? “Las acciones de juego por sí mismas no están ordenadas a fin alguno, pero el placer que en ellas se siente se ordena a cierta recreación del alma y al descanso”.³¹ Por eso es fiel al pensamiento de Santo Tomás el planteo antropológico que sugiere utilizar talleres de juego como caminos de sanación. El Angélico explica muy bien al tratar del juego,³² que acerca del jugar existe una virtud específica, la que Aristóteles llamó eutrapelia (y que nosotros, dice, podemos llamar gozo).³³ Es dentro de esa virtud del “gozo” donde tienen derecho de ciudadanía los juegos, los chistes, las bromas y el humor. Y explica que así como el hombre necesita el reposo corporal, dado que las fuerzas del cuerpo son limitadas, así también el alma tiene que someterse proporcionalmente a esa misma ley, de manera que la agilidad espiritual se restaure por el reposo espiritual, que se concreta procurando una disminución de la tensión del espíritu a través de los juegos y las fiestas, y es preciso usarlos para

³⁰ Algunos ejemplos que mencionan los alumnos: un estilo educativo que desalienta las intervenciones, programas que no llegan a cumplirse pero que se vuelven a entregar tal cual al año siguiente; bibliografías obligatorias que suponen que nuestros alumnos tienen más tiempo del que realmente tienen, cuando la mayoría de ellos –como nos tocó a nosotros– trabaja, y trabaja mucho.

³¹ “...se ordena a una expansión y descanso del alma” (ST II-II, 168, a 2, ad 3).

³² ST II-II, 168, a 2, *corpus*.

³³ “El Filósofo, por su parte, pone una virtud que se ocupa de los juegos, que él llama *eutrapelia* y que nosotros podemos llamar *alegría* (*iucunditatem*)” (art.2 *sed contra*).

descanso del alma. Vuelve a remitirse a Aristóteles, que afirmaba que en la vida es necesario cierto reposo, y para conseguirlo hacen falta distracciones que lo proporcionen.³⁴ Y luego enumera algunos detalles prácticos, como aquel que toma de Cicerón cuando caracteriza el juego en los adultos: “así como a los niños no les permitimos cualquier clase de juegos, sino solamente la recreación honesta, procuremos también que en nuestro juego haya siempre una chispa de ingenio”.³⁵

En esta línea la universidad puede ofrecer a los alumnos un ámbito para la lucidez sobre el propio sentido de la búsqueda personal que los trajo hasta la universidad y sobre el sentido de la *comunidad que busca el saber* en la cual se hallan integrados o tratando de integrarse. Poner un poco más el acento en la dimensión lúdica del aprendizaje, con moderación, en sus justos términos, sin demagogia, sin desmesura, orientará y acompañará a nuestros alumnos por el camino teórico y sapiencial que culminará en el ejercicio de sus propias profesiones desde una perspectiva humanista y humanizante. Muchas veces escuchamos a profesionales que agradecen a la universidad en la que se formaron el tiempo que pasaron en ella, más por la *experiencia universitaria como tal* que por la capacitación técnica o el *saber-cómo* que ellos mismos reconocen que se aprende mejor en las pasantías y en el ejercicio mismo de la profesión. En esta manera de ver las cosas, hasta sería injusto exigirle a la universidad que otorgue la totalidad de la capacitación de gestión. Lo que sí tiene que otorgar es la identidad universitaria, el “espíritu” de las artes liberales que informa toda la vida universitaria –en cualquiera de sus carreras–, el haber descubierto que cada uno vive una vida muy honda de la cual la vida universitaria es parcial epifanía.

8. Una opción institucional y la hipótesis de un proyecto de ludoteca para la UCA

Dije que hay dimensiones de la ludo-educación que podrían estar directamente en manos de cada docente. Hay otras que son institucionales. Por eso no basta que algún docente se sienta identificado con esta propuesta o que ya la venga poniendo en práctica con otro nombre o con otro acento; es necesario tomar una conciencia más institucional del tema. Una toma de posición posible, por ejemplo, es la decisión institucional de contar no sólo con aulas suficientes y amplios espacios para el encuentro informal de docentes y de alumnos, sino la de contar con ámbitos que puedan cumplir la función de “ludotecas”. La ludoteca o juegoteca, en sentido estricto, es un espacio (no sólo un espacio físico, sino un espacio que, si nos tomamos una amplia licencia, podríamos analogar al espacio transicional del que habla D.W. Winnicott)³⁶ en donde encontramos todo dispuesto para hacer una pausa en la investigación o en el estudio, y movidos por la virtud de la eutrapelia arriba mencionada nos decidimos a recrearnos un poco (en el sentido literal y analógico de re-crearnos, de hacernos de nuevo a nosotros mismos un poco) jugando esos juegos conocidos que nos invitan a jugarlos una y otra vez, y también animándonos a jugar a aquellos que nos permiten integrarnos con los demás fuera de la relación habitual. El crecer en las relaciones humanas es parte de la noción de comunidad educativa que está sosteniendo la noción de universidad, y por eso todo lo que proponemos en este artículo es absolutamente “clásico” y no pretende ser innovador, sino, en todo caso, pretende desplegar las virtualidades de la antropología

³⁴ *In IV Ethic.* C.8 n.1 (S.Th. lect.6).

³⁵ “Y también Cicerón dice a este respecto, en *I De Offic.*, que *así como no permitimos a los niños cualquier clase de juegos, sino sólo una recreación honesta, procuremos también que en nuestro juego haya una chispa de ingenio*” (ST II-II, 168, 2, corpus).

³⁶ Por ejemplo en *Realidad y Juego*, Gedisa, Buenos Aires, 1987.

que se enseña en la UCA, que es la antropología de la unidad substancial, en la que alma y cuerpo son consideradas un todo, algo único.³⁷

En la universidad debe haber espacios que hagan posible la vida de la comunidad universitaria, y en la vida normal hay espacio para lo lúdico, en su sentido más amplio.³⁸

El haber podido compartir alguna actividad lúdica adecuada al grupo y al lugar, esto es, el haber podido interactuar con los alumnos en el ambiente académico de una manera distinta del mero estar-sentado-escuchando-al-profesor, nos involucra de una manera más honda en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El haber podido jugar resume muchas actitudes que se apoyan en esa vida profunda hacia la cual planteábamos retrotraer al alumno. Es entonces el haber podido expresarse, el haber experimentado el germen de la comunidad no sólo en la declaración de principios sino en la realidad, lo que le da herramientas y capacidades a los alumnos para vivir mejor y más “desde adentro” la vida universitaria. Así, los capacita para ser más libres en adelante, más dueños de sí mismos, para no sentirse tan condicionados por lo que puedan pensar los demás, para sentirse cómodos siendo como son sin tener que adecuarse a ser como los demás esperan que sean.

La convergencia del camino lúdico con el camino estético y con el camino religioso mejora el rendimiento en cada una de las áreas, para decirlo en términos de eficacia, o nos mejora como personas, para decirlo en términos de salud y madurez. Cuando estos caminos convergen, se apoyan mutuamente, se enriquecen mutuamente. Entonces la idea de la juegoteca puede superar no sólo un aspecto inicial reduccionista y parcial del lugar-para-que-los-universitarios-jueguen, y el aspecto analógico de “espacio transicional”, sino que puede abrirnos a algo más, que no voy a desarrollar y solamente dejo planteado, y es simplemente esto: me parece que además de otros aspectos, la ludoteca puede expresar la idea arquetípica del santuario, en la línea de Huizinga. Me parece que el espacio de la ludoteca y el espacio del santuario tienen mucho en común. Y me estoy refiriendo al santuario como tal, de cualquier religión que sea; no me estoy refiriendo sólo al edificio de culto. Los distintos niveles educativos previos a la universidad, al acompañar la educación lúdica del niño, le dan posibilidades de interactuar libremente con un mundo en el que ejercerá su libertad y su creatividad a través del juego. Eso lo hará también capaz, como vimos hace un rato, de afrontar con más gusto y facilidad el terreno de lo estético y de lo religioso.

³⁷ Sabemos bien que esta terminología de alma y cuerpo, cuya raíz es griega, puede compatibilizarse con la antropología semítica, que muestra el misterio humano desde otro enfoque.

³⁸ Sobre cómo organizar una ludoteca para gente de edad universitaria y para todos los agentes de la comunidad universitaria y no sólo los alumnos, se puede conversar después. En todo caso digamos ahora que no es necesario ceñirse a los juegos de mesa o de tablero, a juegos de ingenio, de estrategia, de habilidad y destreza. Abrirse a la dimensión lúdica permitiría ir diseñando juegos nuevos vinculados a los desafíos de cada carrera y de las distintas asignaturas, y generar metodologías lúdicas específicas para cada asignatura, además de otras que ayudarían a quienes van ingresando, a captar el espíritu de la UCA. El concepto de ludoteca nos acerca a espacios diseñados expresamente para acompañar la actividad lúdica y su integración con las demás dimensiones humanas, manteniendo una explícita apertura a valores estéticos, religiosos y de convivencia (así como se diseña expresamente una biblioteca o una capilla, y no nos limitamos a asignar un lugar para la lectura y para depositar los libros, o para rezar y venerar las imágenes que expresan nuestra fe).

La celebración religiosa tiene algo de lúdico, y el lugar sagrado responde antropológicamente a las características del lugar de juego. En ambos casos quedan al descubierto actitudes parecidas, que pueden enriquecerse recíprocamente. Ya hemos hablado de algunas de estas actitudes o experiencias: de la contemplación, del éxtasis, del “como si” de la fe, a partir de la cual el creyente vive abriéndose a otros interminables mundos más allá del mundo del más acá. En el campo de juego nos regimos por el “como si” del juego, que permite o exige actitudes, relaciones interpersonales, actividades, silencios, etc. El templo es el lugar del “como si” de la fe, donde el creyente pone en juego actitudes similares. La diferencia es que para el creyente, el “como si” y la realidad se identifican, el “como si” de la fe es la realidad, en la línea de la inclusión de la verdad mítica en la verdad histórica, como la propone C. S. Lewis.³⁹ Para el creyente, cuando termina el juego, el santuario sigue siendo santuario. Es como si un chico soñara que juega y al despertarse descubriera que está jugando.

Los que participan en un rito están adhiriendo a una creencia, como los que juegan están adhiriendo a la creencia del “como sí” del juego y de las reglas de ese juego, solamente que lo viven como realidad y lo profesan como realidad a partir de los testigos de la fe. Hay un ritual de los deportistas que se cambian en los vestuarios, que saludan a la multitud cuando entran a la cancha o al lugar de juego, que festejan, que saludan al despedirse, que comparten impresiones en un tercer tiempo, que van a comer. Todas estas cosas no pasan sólo porque de hecho son imprescindibles para que el encuentro deportivo se realice: también han adquirido a través del tiempo un sentido de ritual profano, como también hay un cierto aspecto de ritual profano en algunos actos patrios (o su versión demagógica en algunos actos proselitistas) o en la manera de vincularnos con los símbolos patrios. En la celebración eucarística, también hay un peregrinar o un llegar al santuario, hay de parte de los sacerdotes un revestirse con las vestiduras y ornamentos apropiados, un entrar procesionalmente al templo, un saludo y una despedida ritual, un quedarse después a compartir. El espacio ritual del juego es aquí el espacio sagrado donde transcurre la celebración. Hay gestos propios del estar en la cancha y hay gestos propios del estar en el templo; y cada uno tiene su manera propia de exigir una cierta etiqueta, un ir vestido como para la cancha o un ir vestido como para la misa o para la universidad. El primitivo círculo mágico junto al fuego es ahora el perímetro del templo, o el perímetro delimitado por las mismas personas que participan, como sucede en las misas multitudinarias que se celebran al aire libre. Entonces el templo está hecho verdaderamente por los fieles, en la línea de lo que describen San Pedro y San Pablo en sus cartas, y en la línea de la liturgia que describe el Apocalipsis o la carta a los Hebreos, que nos abren a la contemplación del culto definitivo, en espíritu y en verdad, en la nueva Jerusalén. Para los que en su camino de maduración humana se sienten más en consonancia con el momento estético, el lugar del rito será el teatro, o será el museo, o será el lugar de la *performance* o de la instalación que se recorre y que eventualmente se modifica. La creación de espacios o ámbitos que puedan cumplir la función de las ludotecas ya descriptas en nuestra universidad puede ser un elemento más dentro del conjunto de recursos con los que intentamos ofrecer a los alumnos y docentes

³⁹ C.S.LEWIS, *God in The Dock*, Glasgow, 1979, citado por el Card. Christoph Schöborn en “Navidad, mito y realidad”, Edicep, Valencia, 2000. Allí encontramos estas palabras de Lewis: “El corazón del cristianismo es un mito, que al mismo tiempo, es un hecho. El antiguo mito del dios moribundo desciende, sin dejar de ser mito, desde el cielo de la leyenda y de la imaginación, a la tierra de la historia... Por ser el mito un hecho, no cesa, sin embargo, de ser mito: éste es el milagro” (*God in The Dock*, 44).

la posibilidad de retrotraerse a esa vida profunda desde la cual podrán vivir con más fruto esta etapa de su vida.

IV. CONCLUSIÓN

Hemos mencionado tres aspectos complementarios pero distintos: la valoración institucional de lo lúdico como dimensión antropológica de nuestros alumnos (y de nosotros mismos) que no podemos descuidar sin caer en contradicción con nuestra teoría antropológica; la implementación de metodologías lúdicas en el aula (en la enseñanza, en la evaluación, etc.); y la hipótesis de la presencia de lugares análogos a las ludotecas en los predios de la universidad, con una función simultáneamente análoga a la de la biblioteca y complementaria de la misma, articulándose con el Pabellón de las Bellas Artes y las capillas de cada edificio, a falta de un templo propiamente dicho.

Al proponer esta especie de *quaestio disputata de ludo*, espero haber hecho un aporte que como se ve no apunta sólo a lo metodológico sino a profundizar la antropología subyacente en nuestro ejercicio de la docencia. No me refiero a considerar nuestra concepción teórica de la antropología, sino la que de hecho expresamos y en la cual procuramos que nuestros alumnos se involucren, a través de nuestra manera de planificar la asignatura, de hacer el plan de clase, de encontrarnos con los demás docentes y con los alumnos en la conciencia viva de esa comunidad universitaria fiel a sí misma y siempre cambiando para mejor que es nuestra Universidad Católica Argentina.

MISIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO CATÓLICO ARGENTINO EN EL CAMINO AL BICENTENARIO ⁴⁰

Vicente Espeche Gil

Se nos ha invitado a decir lo que pensamos sobre la “Misión del docente universitario católico argentino en el camino al bicentenario”.

En otras palabras, se trata de la educación, la formación y el testimonio que debemos ofrecer a la generación que hoy estudia y que serán los jóvenes profesionales en el bicentenario

El tema que se nos ha propuesto supone la convicción de que los católicos, por el hecho de serlo, tenemos algo importante que aportar a la Argentina. Algo que está unido a nuestra condición de universitarios y a nuestro carácter de gente para la que la práctica de nuestra religión representa algo determinante en nuestra vida privada tanto como en el ejercicio de nuestra responsabilidad como ciudadanos. En otras palabras, aquello a lo que se refería el Cardenal Eduardo Pironio cuando hablaba de “la eficacia histórica de la fe” (1).

Debo admitir que lo que he preparado está hecho desde la experiencia de un profesor que enseña a los alumnos que ingresan a una universidad católica. Sin embargo, creo que, en su esencia, cuanto aquí se dice vale también para los docentes católicos que enseñan en cualquier universidad.

La identidad

Lo que querría compartir con ustedes esta mañana parte de la visión de la misión del educador universitario como un ejercicio de acompañamiento en el proceso de descubrimiento o construcción de una identidad en la persona de cada alumno.

Ahora bien, la relación discípulo-maestro no se da aislada de un contexto social y cultural históricos.

Unos y otros están sometidos a los mismos procesos culturales que bullen en su sociedad.

Pero mientras los maestros están normalmente más curtidos, los alumnos son más permeables a todo lo que venga de afuera. Es así que los maestros de alguna manera “compiten” por atraer el interés de corazones y mentes abiertas durante las horas de clase, con lo que los alumnos reciben en el resto del día, donde encuentran elementos identitarios tanto positivos como negativos.

Nuestra tarea es ayudarlos a consolidar una identidad integrada y a sobreponerse a las tendencias de disgregación que ellos encuentran a diario en su vida social.

Por ello, para que la misión identitaria del educador universitario sea posible y significativa considero que, en forma paralela, le corresponde a la universidad observar

⁴⁰ Conferencia pronunciada en el III ENDUC (Huerta Grande, Córdoba) el día 21 de mayo de 2005.

e investigar la realidad social y cultural en su evolución, pensarla, debatir sobre ella. Desde allí le corresponde proponer informaciones e ideas en la constante recreación de la identidad de la cultura en la que la universidad misma está inserta, de la que forma parte como institución viva.

A su vez, en el ejercicio de la docencia y en el ejercicio de pensar la realidad, la misma universidad va conformando su propia identidad académica y docente.

Es desde esa identidad universitaria en permanente consolidación que el profesor ayuda al alumno a crear su identidad

La Universidad tiene entonces, ante sí, esta triple responsabilidad identitaria: *acompañar* la construcción de la identidad de la persona del alumno, *contribuir* a la permanente recreación de la cultura de la sociedad de la que forma parte, y *asumir* la conformación de su propia identidad como institución de relevancia en la sociedad.

Cuanto venimos diciendo de la triple dimensión de la responsabilidad identitaria de la Universidad aparece como atravesado vectorialmente por las coordenadas de tiempo y espacio.

En cuanto al *tiempo*, porque la universidad forma parte de una corriente que la precede, que es la tradición y, en nuestro caso –es el tema de nuestro encuentro– queremos que esté también en tensión hacia el tiempo de nuestro bicentenario.

Lo mismo vale para nuestros alumnos, que provienen de las familias argentinas y vale también para nuestra sociedad y su cultura, que también tiene una historia y una historia de su cultura.

En cuanto al *espacio*, nuestra universidad de hoy se mueve en un contexto concéntrico regional que es “mercosureño”, latinoamericano; americano y global, porque estamos viviendo en la fase de la globalización de las relaciones humanas en el planeta.

Hacer un desarrollo pormenorizado de todo lo que implica el cruzamiento de estos contextos de espacio y tiempo nos llevaría más lejos de donde podemos llegar en esta exposición.

Pero sí creo que es preciso tener presentes tres nociones:

- que la historia no comienza ni termina con nosotros, como muchas veces nuestro individualismo nos hace creer, sino que formamos parte de una tradición que es nuestro deber asumir, revitalizar y devolver solidariamente a la generación siguiente;

- que nuestro país no es el comienzo ni el fin del mundo, sino que formamos parte de la comunidad internacional, la que espera mucho de nosotros, y con la que vivimos, convivimos y con la que somos interdependientes;

- que tanto la tradición recibida en el tiempo como el espacio compartido, conforman nuestra identidad en términos de los valores que hemos heredado y el marco de nuestras relaciones humanas en todos los planos: el personal, el familiar, el político y

el internacional y comprometen la coherencia que debe existir entre el enunciado de aquellos valores y nuestra conducta acorde con ellos.

Hasta ahora hemos venido hablando de identidad. Pero, ¿qué entendemos por identidad? Por el momento, entendamos identidad como “el hecho de ser una persona la misma que se supone o se busca” (Diccionario de la Real Academia Española). Sea que la identidad sea supuesta o que se la busque, hay allí un elemento de *credibilidad*.

Se busca lo que se *confía* que se habrá de hallar, se supone lo que se *cree* que es o se quiere llegar a ser.

La persona busca ser lo que quiere ser por sí y para los otros, porque lo *cree* valioso.

Los otros suponen, o sea, *creen* que la persona es lo que parece ser, de donde está en juego la veracidad y por tanto la verdad.

Para los argentinos la noción de identidad evoca inmediatamente la frase del Libertador: “Serás lo que debas ser y si no, no serás nada”. En otras palabras, seremos creíbles porque somos veraces y de verdad, o dejaremos de ser.

La confianza

Por lo que hemos venido diciendo, porque hablamos de una triple tarea de ayudar a construir una identidad del alumno, de la sociedad y de la misma universidad, en el marco de una tradición y de un horizonte de bicentenario; y porque, en definitiva, la identidad tiene que ver con la credibilidad, creo que el primer contenido identitario que se debe proponer al estudiante en esta nuestra cultura del descreimiento, es precisamente la confianza.

Confianza en sí mismo, en la naturaleza de ser creatura, que cada uno ha recibido y que sirve de base para edificar la propia persona.

Confianza en el valor intrínseco de la ciencia y de la investigación, como lo hace la Iglesia (2).

Confianza en el don divino de la razón, como recordaba el Cardenal Grocholewski,

Confianza en la universidad que recibe al alumno, que debe ser justificada por la conducta y el testimonio de sus enseñantes.

Para que ello sea posible, también la universidad debe inspirar confianza, ayudando a su vez a la sociedad a que recupere la confianza en sí misma. Ello supone que la universidad haga entonces lo que es propio de ella: buscar ella misma y enseñar una actitud y ejercicio activo de búsqueda de la verdad en la identidad del alumno y en la cultura en que el alumno vive y crece.

La confianza, en su expresión más alta, se convierte en una presentación creíble de la fe.

Lo que de una universidad católica se espera, es que a sus alumnos católicos se les ofrezca una oportunidad creíble para que puedan encontrar una identidad de fe.

Una formación humanista y cristiana

Los alumnos que entran a una universidad católica tienen derecho a recibir lo que se les ofrece: una formación humanista y cristiana, que supone –pero que va más allá de– los contenidos científicos, ya que lo que en realidad ofrecemos es una formación universitaria para la vida.

Dice monseñor Pietro Sambì, nuncio en Tierra Santa, que hay personas que en nombre de la tolerancia y para favorecer el diálogo y evitar fricciones con otros, esconden la propia identidad. Es que en nuestra cultura, en nombre de una mal entendida tolerancia, se confunde identidad con integrismo o fundamentalismo.

En Europa se vive este fenómeno y en ello hay un rasgo de debilidad. Un diálogo que parta de una no identidad es inútil porque no tiene en cuenta la realidad sino una ficción. El verdadero diálogo parte de identidades precisas que quieren conocerse en el respeto recíproco y en la identificación de lo que se tiene en común.

Es así que ya que las universidades católicas están abiertas a creyentes de otras confesiones o a no creyentes, a nadie le puede llamar la atención que en una universidad católica sus alumnos puedan recibir con respeto y lealtad una propuesta de fe, a la que en todo caso serán libres de responder como lo indique su conciencia.

La esperanza

Así como hablamos de la triple tarea de construir una identidad del alumno, de la sociedad y de la misma universidad, siguiendo las trazas que de nuestra tradición nos llevan al bicentenario, creo que en circunstancias como las que vivimos, el segundo contenido identitario que se debe proponer al estudiante es el de la esperanza.

Se ha caracterizado a nuestra cultura como atravesada por distintos ejes de desesperanza.

¿Cómo es posible esperar? ¿Qué existe que pueda ser objeto de esperanza en un clima de indiferencia, de relativismo, de inmediatez, de “hipervaloración del presente” que deriva de la sociedad de la información en tiempo real? ¿Qué se podría esperar si fuera cierto que para los jóvenes de hoy la única utopía es la de sobrevivir al día? O como dice Griselda Gambaro: “Hoy la utopía de los jóvenes es subsistir”. (3)

Es cierto, hay jóvenes hartos de hastío. Pero nosotros encontramos en la universidad jóvenes sedientos de entusiasmo. Tenemos que ayudarlos a ver que existen opciones, necesidades y espacios que sólo ellos pueden elegir, satisfacer y ocupar, hallando el sentido en el camino.

También aquí hay una progresión en el sentido de la esperanza.

Está en primer lugar la razonada esperanza en el futuro de la propia Patria, que cuenta con un territorio donde abundan recursos naturales y donde todo está todavía por hacer.

Una Patria que está adornada con una población animada de un saludable sentido de progreso, que quiere vivir en paz y que ha demostrado una ejemplar capacidad de recuperación.

Desde la independencia se nos mostró el camino de una Argentina grande, no tanto por su espacio como por su vocación de grandeza, conciente de su responsabilidad americana y de su apertura global. Eso lo podemos haber dejado desdibujar, pero está en nuestra cultura profunda, anida especialmente en las universidades, en sus bibliotecas y en el legado de nuestros pensadores y científicos formados en ella. Muchos se habrán ido a buscar otros rumbos, pero salieron de aquí y también existen los que han vuelto para quedarse, como nos recordaba recientemente Santiago Kovadloff en el diario La Nación (“La identidad nacional bien entendida”, 15/5/2005).

Es en nombre de esta esperanza que debemos rehuir la tentación de la queja permanente, de que todo lo vemos mal. Existe un apesadumbramiento generalizado que es preciso resistir porque no conduce a nada bueno.

Un amigo mío, diplomático chipriota, me contó una anécdota que le tocó vivir. Tenía un remendón de confianza, de origen turco. Una vez fue a llevarle sus zapatos para arreglar. Mi amigo estaba furioso por algún contratiempo que le había ocurrido y se quejaba. El zapatero, sabio, le dijo: “mi amigo, no te quejes, tus amigos no lo necesitan...y tus enemigos no te creerán de todos modos”.

Señales de esperanza

No nos faltan señales de esperanza en que fundar nuestro empeño.

Los argentinos hemos superado la tentación del recurso al golpe de Estado que nos caracterizó durante décadas del siglo XX.

Creo también que hemos aprendido a rehusar la tentación de la hiperinflación.

Igualmente pienso que después de la dura y costosa crisis del 2001, cuyos efectos nos acompañarán todavía por años, evitaremos endeudarnos irresponsablemente otra vez.

Por sobre estas esperanzas se eleva la esperanza teologal, que no es cualquier esperanza superficial.

Se trata más bien de la esperanza a la que hemos sido llamados por el Señor, que requiere abrir e iluminar los ojos del corazón, un corazón que es sede no sólo de los afectos sino también del conocimiento (4).

Se trata de la esperanza de la que hablaba el cardenal Pironio cuando decía que “la esperanza es el modo de ser cristianos” (5).

Esta identidad de la esperanza supone una mirada fresca sobre nuestro tiempo, una mirada amorosa sobre nuestro hoy dolido.

Este es el tiempo que nos ha confiado el Señor, tiempo de hoy y tiempo del bicentenario.

Nuestro tiempo, el único posible y real para nosotros. El mejor.

Mal podríamos enseñar a nuestros alumnos a amar su tiempo si no empezáramos por amarlo nosotros mismos.

Juan Pablo II tenía cifradas muchas esperanzas en nuestras universidades católicas, cuando decía que ellas representan un rico patrimonio para la Iglesia de la “gran primavera cristiana” que Dios está preparando (6).

¿Cómo haremos para convertirnos en testigos, y más que testigos, en autores de esa primavera? Con la esperanza que nace de la fe recibida y vivida.

Seamos “misioneros de esperanza”, como reza el lema propuesto para la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano: “Discípulos de Jesucristo en la Iglesia católica, misioneros de esperanza para la nueva evangelización de Latinoamérica y el Caribe al inicio del tercer milenio”.

Solidaridad

Llegamos entonces en el camino de la búsqueda de la triple tarea de construir una identidad del alumno, de la sociedad y de la misma universidad, siguiendo las huellas de nuestra tradición y hacia el bicentenario, al tercer contenido identitario que creo debemos proponer a nuestros estudiantes, que es el de la solidaridad

La solidaridad se nos manifiesta como necesidad de producir cambios en muchas dimensiones de nuestra vida social que requieren una profunda revitalización.

Una manifestación de la solidaridad a que me refiero, consiste en que hoy en día la sociedad argentina necesita poder dialogar con su universidad y recibir de ella propuestas e ideas que la ayuden a plantearse horizontes de apertura. Esto se corresponde con lo que decía Pedro Morandé: “La universidad debe interrogarse acerca de su responsabilidad respecto del deterioro de la subjetividad de la sociedad”.

Universidad y sociedad

El debate que proponga la universidad, desde la libertad académica, deberá tener sin duda un ánimo de colaboración responsable con la sociedad y las instituciones políticas.

Dice *Ex Corde Ecclesiae* en su Art.7 § 2: “Las Universidades Católicas, cuando sea posible y de acuerdo con los principios y la doctrina católicos, colaboren en programas de los gobiernos y en los proyectos de Organizaciones nacionales e internacionales en favor de la justicia, del desarrollo y del progreso”.

Pero no debemos olvidar que la tradición universitaria argentina registra en 1918 un hito importante signado por el valor de la libertad, bajo la dimensión de la autonomía.

Nuestra democracia ha recorrido un largo camino desde entonces y en ella la universidad no sólo tiene el derecho sino el deber de ejercer su libertad de expresión.

Los universitarios católicos nos sentimos también herederos legítimos de esa tradición

“Si es necesario, la Universidad Católica deberá tener la valentía de expresar verdades incómodas, verdades que no halagan a la opinión pública, pero que son también necesarias para salvaguardar el bien auténtico de la sociedad” (Ex Corde Ecclesiae n.32).

Para que la universidad cumpla solidariamente ese servicio para con la sociedad no podrá conformarse con la sola función de producir graduados que se sumen a la masa anónima de los graduados. ¿No será que tenemos que pensar en hacer renacer, dentro de las existentes, universidades renovadas, más acordes con las exigencias de la hora?

Es así que, como universidad, tenemos que proponer alternativas creíbles para una cultura que ha ido dejando desdibujarse una identidad que tuvo, y terminó fomentando la banalidad y el vacío. Lo que queremos encontrar, mediante la reflexión, el diálogo y el debate, es una visión del país que trascienda la superficialidad que transmiten y proponen medios de comunicación que nivelan hacia abajo, que no ven en la persona sino una dimensión complaciente porque se es joven, o porque se tiene dinero, poder político o atracción física.

Individualismo

Los argentinos estamos aquejados de un fuerte y zozco individualismo que nos paraliza. Somos capaces de ver el camino pero no de recorrerlo, porque hay que recorrerlo entre todos y no hemos aprendido a hacerlo todavía.

Trabajar en equipo no sólo es no sólo hacerlo codo a codo con los colegas de hoy, sino que es también abrir una brecha para los colegas de mañana y estar atentos a la brecha de la tradición auténtica que debemos respetar. Como dijimos antes, no podemos seguir cometiendo el frecuente error de creer que la historia comienza y termina con nosotros, en el lapso de un período electoral, sin proyección generosa hacia el futuro, sin reconocimiento humilde del camino abierto por otros antes que uno.

Los argentinos queremos llegar al bicentenario con una Argentina mejor, siendo mejores nosotros. Para ello necesitamos cambiar la visión, cambiar los malos hábitos que nos instalaron en la desconfianza y la desesperanza y que nos han colocado en una situación de solidaridad deficitaria.

Así como podíamos ver señales de esperanza en el haber aprendido a rehusar la inflación, la dictadura y el endeudamiento, debemos ver las cosas que todavía van mal y que, por lo tanto, es preciso cambiar.

Veamos algunos ejemplos.

En un diálogo que se desarrolló el año pasado en Munich, entre el entonces cardenal Ratzinger y el profesor Habermas, este último decía que “entre los miembros de una comunidad política sólo se produce una solidaridad si los principios de justicia logran penetrar en la trama más densa de orientaciones culturales concretas y logran impregnarla”.

Quiere decir entonces que la cuestión se encuentra a nivel de la gente que ha sido o que no ha sido impregnada de un espíritu de respeto a la ley.

Si esto es cierto, como bien parece serlo, entonces resulta claro que entre nosotros, en la Argentina, nuestro problema con la Justicia, además de institucional, es un problema cultural, porque tenemos una actitud desconfiada respecto de la ley, ya que no vemos tanto las instituciones como las personas que las encarnan y, como no creemos en éstas, tampoco creemos en aquellas.

Esta es una prédica, una conducta y un testimonio que nos compete a los laicos y con particular responsabilidad a quienes desde la universidad tenemos la posibilidad de impregnar de principios de justicia a nuestra cultura

La Universidad es un lugar apropiado para reflexionar sobre la manera de reinstitucionalizar la Justicia, el parlamento, los partidos, la administración y el Estado. A juzgar por los resultados, no pareciera que esa reflexión se esté haciendo con suficiente vigor en el seno de esas mismas instituciones. El desafío consiste en hacerlo mientras tales instituciones continúan en su precario funcionamiento. ¿Cómo hacer los cambios sin producir rupturas que irroguen más costos que los que produce el actual estado de cosas?

Entre las acciones que se pueden hacer está la formación de universitarios dispuestos a la edificación de una política y una administración pública hecha por mujeres y hombres cuya idoneidad, conforme lo pide la Constitución Nacional para el desempeño de los cargos públicos, resulte de un *cursus meritorum* que la sociedad exija y no de un *excursus digitorum* del que la sociedad descrea.

La universidad puede ser el foro donde se muestre y demuestre que existen cuestiones de interés nacional, que pueden y deben ser debatidas a la luz del día.

La universidad puede ahondar y plantear lo que la Argentina puede ofrecer al mundo y lo que el mundo necesita de la Argentina, generando en la gente la satisfacción de sentirse instalados en el camino hacia una identidad significativa

Hagamos de la universidad un ámbito de luz donde se demuestre y enseñe a recuperar la posibilidad de creer, la libertad de creer entre nosotros y en nosotros mismos.

Esto es posible. Ha sido la Universidad Católica Argentina la que, sin hacer ideología, se ha ocupado por estudiar con rigor científico la deuda social respecto del derecho de los hombres y mujeres concretos que tenemos a nuestro lado, sin trabajo, sin seguridad, sin educación para sus hijos, sin salud y sin acceso a las expresiones más elevadas de la cultura. Este es un ejemplo que merece ser imitado, alentado y sostenido.⁴¹

Los laicos formados en las universidades católicas, desde una identidad de fe, de esperanza y de caridad, estarán en condiciones de hacer un seguimiento de los signos de los tiempos en su propio país y en el mundo, y de discernir, a la luz del Evangelio, aquellas cosas que deban ser denunciadas y aquellas que deban ser promovidas.

⁴¹ Cf. el sitio de la UCA en Internet referido al Barómetro de la Deuda Social .

Así nos iremos convirtiendo unos a otros en personas e instituciones nuevamente capaces de generar confianza.

Ese cambio será una manifestación de liberación y de libertad

Y la prueba de que lo estemos haciendo será la de la alegría.

Pablo VI hablaba de la bendita libertad que produce la alegría de la fidelidad al orden querido por el Señor (7).

Eso supone en los profesores una actitud, una manera de enseñar que sea siempre un reflejo de aquella alegría que nadie podrá quitarnos y una invitación a sumarse a ella. (8)

“Los estudiantes sean conscientes de la seriedad de su deber y sientan la alegría de poder ser el día de mañana «líderes» calificados y testigos de Cristo en los lugares en los que deberán desarrollar su labor.”(9)

Si nos mostramos tristes y desanimados, si vemos que todavía no damos ese testimonio, puede ser señal que nuestro gozo no es completo y si tal es el caso, una explicación posible es que no nos hemos animado a pedir nada. El Señor nos invita a que pidamos y recibamos, para que nuestro gozo sea completo. (10)

Notas:

(1) “*Cardenal Eduardo F. Pironio. Un testigo de Esperanza*” Actas del Seminario Internacional realizado en Buenos Aires del 5 al 7 de abril de 2002. Ponencia de Mons. Lucio Gera, p. 429.

(2) *Ex Corde Ecclesiae* n° 15.

(3) Lanac, 19 marzo 2005

(4) Ef 1,18 y notas de la Biblia de Jerusalén.

(5) “*Cardenal Eduardo F. Pironio. Un testigo de Esperanza*”. Actas del Seminario Internacional realizado en Buenos Aires del 5 al 7 de abril de 2002. Ponencia de Mons. Lucio Gera, p. 426.

(6) Cf. Carta Encíclica “*Redemptoris missio*”, N° 86.

(7) “*L’Anno liturgico con Paolo VI*” Libreria Editrice Vaticana, Ciudad del Vaticano, 1992, p. 393.

(8) Jn 16,20

(9) *Ex Corde Ecclesiae* n° 23.

(10) Jn 16,20.