

6 REVISTA

**Shemá: La escucha como
encuentro creativo-emotivo**

Daniel Judkovski
CABA, Argentina

¿Por qué hebreo?

Meir Bunytow
Ciudad de México, México

**Cinco lecturas musulmanas
de Moshé Mendelssohn**

Ezequiel David Antebi Sacca
Buenos Aires, Argentina

**La era de la Información
Inteligente: Hacia un nuevo
contrato pedagógico**

Marcelo I. Dorfsman
Israel



REVISTA
IBEROAMERICANA DE
PENSAMIENTO, CULTURA
Y EDUCACIÓN JUDÍA



ISSN 3079-9287

Una línea de texto

Natalia Sucari
Córdoba, Argentina

**La Judeofobia en la Guerra
de Malvinas desde Los
Pichiciegos de Fogwill**

Ivonne Abadi Chayo
Ciudad de México, México

**Los orígenes de la comunidad
judía en Santa Fe y el
compromiso de transmisión**

Julieta Bulletich
Santa Fe, Argentina

Milta N° 6

Septiembre 2025

Revista Iberoamericana
de Pensamiento, Cultura
y Educación Judía.

EDITORIAL

Ethel Barylka (Israel)

Con gran entusiasmo presentamos el **sexto número de MILTA**, un espacio que continúa afirmándose como punto de encuentro para el pensamiento, la investigación, la creación cultural y el diálogo.

En esta edición se conjugan temas que, aunque diversos a primera vista, comparten un mismo hilo conductor: **la búsqueda de sentido en el vínculo entre identidad, transmisión y contemporaneidad**.

Desde la reflexión pedagógica sobre la *era de la información inteligente*, hasta la propuesta de la *escucha como encuentro creativo-emotivo*, los artículos aquí reunidos nos interpelan acerca de cómo habitamos el presente y cómo pensamos la educación, la cultura y la vida en comunidad.

La memoria ocupa un lugar esencial: ya sea en la reconstrucción de los orígenes de la comunidad judía en Santa Fe, en el interrogante sobre el hebreo como lengua de identidad, en las lecturas musulmanas de Mendelssohn o en la exploración literaria de la judeofobia en la Guerra de Malvinas.

Este número aparece en el mes de **Tishrei**, tiempo de renovación, introspección y compromiso, y lo hace con la cercanía del **segundo aniversario del ataque del 7 de octubre**. Se trata de un hecho que ha conmovido profundamente los cimientos de nuestro mundo judío, tanto en Israel como en la diáspora, y que nos convoca a reafirmar el valor del diálogo y la necesidad de construir un futuro común.

Ese futuro no puede edificarse únicamente sobre la memoria del dolor, sino que requiere la voluntad activa de revisar lo acontecido, de educar para la vida y de apostar por la vitalidad de nuestra cultura y nuestro pueblo. En este sentido, cada palabra, cada reflexión y cada gesto de intercambio que se recogen en estas páginas constituyen una contribución —por pequeña que sea— a esa tarea colectiva de imaginar y dar forma a un mañana más justo, inclusivo y esperanzador.

En conjunto, estos trabajos componen un **mosaico plural** que invita al lector a detenerse, escuchar y dialogar. **MILTA 6** es, así, una nueva apuesta por tender puentes entre disciplinas, tradiciones y voces, convencidos de que la riqueza del pensamiento surge de la diversidad y el intercambio.

¡Que tengamos un año de mejores noticias!

Shaná Tová
Ethel Barylka



SOBRE LA AUTORA

Ethel Barylka. Directora de la Revista Milta. Profesional en el área de la educación judía. Cursó sus estudios en la Universidad Hebrea de Jerusalén, en Filosofía y Literatura Hebrea y su Maestría en el Instituto de Judaísmo Contemporáneo de la misma universidad. Terminó sus estudios de Procuración de Justicia ante Cortes Rabínicas en las Instituciones de Or Torá Stone en Jerusalén. Es profesora en el Centro Melton de Educación Judía de la Universidad Hebrea de Jerusalén y del Centro Académico Herzog. Fue coordinadora y directora de diversos proyectos educativos en el ámbito judío latinoamericano. En varias oportunidades realizó tareas educacionales en México, Brasil, Uruguay, Chile, Argentina y España; y fue docente en diferentes instituciones académicas de Israel. Creadora y directora del proyecto «Mujer y Judaísmo» – www.mujeryjudaismo.com. Es autora de: *Judaísmo en Femenino* (2018), *Apuntes sobre la identidad judía postmoderna* (2002) y *El desafío de la Realización – Historia del Hanoar Hatzioni* (1989).

ÍNDICE DE ARTÍCULOS

5

**Shemá: La escucha como
encuentro creativo-emotivo**

—
Daniel Judkovski
CABA, Argentina

33

Una línea de texto

—
Natalia Sucari
Córdoba, Argentina

12

¿Por qué hebreo?

—
Meir Bunytow
Ciudad de México, México

37

**La Judeofobia en la Guerra de
Malvinas desde Los Pichiciegos
de Fogwill**

—
Ivonne Abadi Chayo
Ciudad de México, México

18

**Cinco lecturas musulmanas de
Moshé Mendelssohn**

—
Ezequiel David Antebi Sacca
Buenos Aires, Argentina

44

**Los orígenes de la comunidad judía
en Santa Fe y el compromiso de
transmisión**

—
Julieta Bulletich
Santa Fe, Argentina

23

**La era de la Información Inteligente:
Hacia un nuevo contrato pedagógico**

—
Marcelo I. Dorfsman
Israel

Directora y Editora: Ethel Barylka – Israel
Asistente de edición: Yanina Grinberg – Israel

Consejo Editorial:
Emilio Betech – México
Meir Bunytow – México
Silvia Cherem – México
Daniel Colodenco – Argentina
Laura Fainstein – Argentina
Liora Gomel – Argentina
Raquel Markus-Finckler – Venezuela
Aliza Toker – Argentina
Eduardo Torres – Israel

Comité asesor
Yerahmiel Barylka – Israel
Tomás Freund – Brasil
Estela Kalinsky – Argentina
Marcos Metta Cohen – México
Alberto Senderey – Israel

Diseño Gráfico: Pamela Sadras – Argentina
Website: Tamara Patrich – Argentina

Dirección: Hagavish 4, Maale Adumim, Israel

ABSTRACTS

Shemá: La escucha como encuentro creativo-emotivo

Daniel Judkovski

Este artículo reflexiona sobre la crisis contemporánea de la escucha, enmarcándola como un fenómeno perceptivo, creativo y emotivo. A partir del Shemá, palabra ancestral de la tradición judía que convoca a escuchar en múltiples dimensiones —recibir, estudiar, interpretar, crear y amar—, se plantea la escucha como un espacio vital de encuentro y resistencia ante la homogeneización global. El estudio explora la fragilidad y la potencia creadora del sonido y el silencio, proponiendo a la escucha como vehículo de comunión, intimidad y renovación espiritual y cultural, tanto en lo musical como en la vida cotidiana.

¿Por qué hebreo?

Meir Bunytow

Este artículo reflexiona sobre la centralidad del hebreo en la educación judía, cuestionando su enseñanza desde una visión meramente funcional. A partir de un recorrido histórico de la red Tarbut y de la experiencia en México, se plantea que el hebreo es más que un idioma: es identidad, cultura, memoria y proyecto colectivo. Frente a los desafíos de la globalización y los cambios educativos, se sostiene que enseñar hebreo implica formar comunidad, transmitir ethos y sostener la continuidad del pueblo judío. El texto defiende al hebreo como vehículo de pertenencia, creación y compromiso histórico.

Cinco lecturas musulmanas de Moshé Mendelssohn

Ezequiel Antebi Sacca

Este artículo analiza cinco lecturas musulmanas contemporáneas de Moshé Mendelssohn, figura central de la Haskalá. Se distinguen dos grandes corrientes: una crítica, que lo percibe como amenaza modernista que erosiona la tradición (Abd AlRahman, Muslim Skeptic), y otra favorable, que lo valora como modelo de reforma racional y tolerante aplicable al Islam actual (Akyol, Dandia). Finalmente, la comparación con Syed Ahmad Khan (Ahmad) resalta tanto la universalidad como los límites del proyecto ilustrado de Mendelssohn, subrayando la necesidad de traducir sus ideas a contextos culturales no europeos. El estudio muestra coincidencias, tensiones y diálogos posibles entre judaísmo e Islam.

La era de la Información Inteligente: Hacia un nuevo contrato pedagógico

Marcelo I. Dorfsman

Este artículo analiza la transformación del contrato didáctico en la era de la inteligencia artificial generativa (IAG). A partir de un recorrido histórico desde los

años 80 hasta la actualidad, Dorfsman muestra cómo las tecnologías digitales y, más recientemente, la IA han reconfigurado la relación entre docente, alumno y conocimiento. Propone un “nuevo contrato pedagógico” sustentado en tres ejes: producción, interacción y ética/resistencia. Frente a la creciente integración de la IAG en la educación, el autor plantea la necesidad de redefinir roles, competencias y regulaciones, promoviendo un aprendizaje interactivo, consciente y éticamente responsable en contextos híbridos humano-máquina.

Una línea de texto

Natalia Sucari

Este ensayo reflexiona sobre la educación judía como un entramado de tradición y renovación, articulado en torno a conceptos fundamentales como Din y Jesed, la memoria (Zajor), el debate y el valor del hebreo como Sfat Am. A través de citas de pensadores clásicos y contemporáneos, se explora cómo la enseñanza judía combina certezas con preguntas abiertas, transmitiendo una herencia cultural que no se limita a repetirse sino que se reinventa en cada generación. La educación aparece así como una línea de texto continua, que conecta pasado, presente y futuro.

La Judeofobia en la Guerra de Malvinas desde Los Pichiciegos de Fogwill

Ivonne Abadi Chayo

Este artículo analiza la representación de la judeofobia en la novela Los Pichiciegos de Rodolfo Fogwill, ambientada en la Guerra de Malvinas. A partir de los estudios de David Nirenberg, Gustavo Perednik y Hernán Dobry, se examinan dos mitos centrales: el deicidio y la tensión entre integración y rechazo. El análisis evidencia cómo prejuicios antiguos se transforman y persisten, incluso en contextos de lealtad nacional y sacrificio patriótico. A través del caso de los soldados judíos argentinos, se revela la paradoja de defender la patria mientras se enfrenta discriminación interna y exclusión.

Los orígenes de la comunidad judía en Santa Fe y el compromiso de transmisión

Julietta Bulletich

Este trabajo indaga en los orígenes de la comunidad judía en Santa Fe, vinculados a la llegada de judíos sefaradíes —muchos de ellos “portugueses” o criptojudíos— desde España y Portugal a través de Brasil y el Río de la Plata durante la época colonial. A partir de fuentes históricas y hallazgos arqueológicos, se sostiene la hipótesis de una temprana presencia judía en la región. Asimismo, se reflexiona sobre la relevancia de transmitir esta memoria y se presentan las acciones del Museo Judío Hinenu, cuyo objetivo es preservar el legado, fortalecer la identidad comunitaria y promover el diálogo intercultural.

Shemá: La escucha como encuentro creativo-emotivo

Daniel Judkovski (CABA, Argentina)

I. La crisis actual de la percepción

En 1957, en su discurso de recepción al Premio Nobel de Literatura, Albert Camus expresó:

“Indudablemente, cada generación se cree destinada a rehacer el mundo. La mía sabe, sin embargo, que no podrá hacerlo. Pero su tarea es quizás mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga. Heredera de una historia corrompida — en la que se mezclan las revoluciones fracasadas, las técnicas enloquecidas, los dioses muertos y las ideologías extenuadas; en la que poderes mediocres, que pueden hoy destruirlo todo, no saben convencer; en la que la inteligencia se humilla hasta ponerse al servicio del odio y de la opresión—, esa generación ha debido, en sí misma y a su alrededor, restaurar, partiendo de amargas inquietudes, un poco de lo que constituye la dignidad de vivir y de morir.” (Camus, 1996).

Expresión crítica, potente y cabal de un desafío generacional que sigue vigente y aún fortalecido más de 60 años después. En relación al marco de este ensayo, que intenta reflexionar sobre la escucha como entidad perceptiva creativo-emotiva, nos dispone a introducir y esbozar algunas problemáticas actuales que le impactan y la moldean.

La globalización, construcción del mundo expresada en la imagen de un globo —liso, superficial, sin matices diferenciales— tiende, entre otras cuestiones, a homogeneizar experiencias, búsquedas e inquietudes. Para sostener sus lógicas lo global requiere de relaciones cada vez más masivas, inmediatas y superficiales, que se activan a costa de desarticular o adormecer encuentros que requieren de intimidad y maduración. Vivimos una época “...en que corremos el riesgo de



SOBRE EL AUTOR



Daniel Judkovski. Músico, compositor, docente e investigador. Se graduó con los títulos de Máster en Composición Musical (CEAMC) y de Magíster en Didáctica de la Música (UCAE-CE). Obtuvo diversos premios internacionales, entre los que se destacan el primer premio en música acusmática de la *Fundación Destellos 2013* y el segundo premio de la *Unesco International Rostrum of Composers 2000*. Sus obras han sido programadas en diversas salas de concierto (Hong Kong Concert Hall, Witold Lutoslawski-National Polish Radio Hall, CCK, Teatro Colón, etc.) y difundidas en diferentes radios internacionales (Radio France, BBC Radio, NHK-Tokio, Radio Canada-CBC, UNAM Radio México, etc.). Actualmente se desempeña como coordinador adjunto de la Licenciatura en Música (Untref) y como profesor titular en las asignaturas Taller de Creación Musical I y II.

achatar toda comunicación convirtiéndola en una costra uniforme y homogénea” (Calvino, 1999:57). Se instalan medios cada vez más virtuales que ilusoriamente nos conectan pero que en realidad terminan gestando vivencias de aislamiento y, en extremo, de desolación. “Los tiempos en los que existía el otro se han ido. El otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo, el otro como infierno, el otro como dolor va desapareciendo.” (Byung-Chul Han, 2017:9).

Esta crisis comunicacional impacta sobre los modos y alcances de la escucha. Lo dialogado y lo escuchado se han ido debilitando en favor de lo telegráfico del mensaje de texto –superficial, chato, comprimido y comprimidamente leído–, socavando las posibles riquezas del encuentro sonoro, del matiz, del gesto, los silencios, las esperas e incomodidades propias del encuentro “real”. Los discursos sonoros se van diluyendo, en tanto que para que exista discurso debe haber previamente un oyente que se silencie y ceda espacio a la posibilidad del habla o sonar del otro. Y aún en lo residual que nos queda de lo escuchado, nos cuesta escuchar genuinamente a los otros:

“Otros pensamientos, otros ruidos, otras sonoridades, otras ideas. A través de la escucha, intentamos habitualmente encontrarnos a nosotros mismos en los otros. Queremos encontrar nuestros propios mecanismos, nuestro propio sistema, nuestra racionalidad, en el otro. En lugar de escuchar el silencio, de escuchar a los otros, esperamos escucharnos todavía una vez más a nosotros mismos.” (Nono, 1983:367)

La escucha se achata, se degrada y borronea. La palabra ‘escucha’ ya no es la misma bien entrado el siglo XXI. Debiéramos revisar sus implicancias, quizás desde sus potenciales y sentidos más esenciales, para pensar desde allí cómo abordar las problemáticas actuales que la moldean.

II. Shemá: solicitud ancestral de una escucha profunda

En este sentido crítico quizás resulte pertinente ir hacia “atrás”, hacia instancias culturales ancestrales, si lo ancestral nos permite deperezar la reflexión. En la tradición judía, una de las culturas ancestrales co-constructora de lo que llamamos civilización occidental, se hace gran hincapié en la escucha. Podríamos pensar esta tradición como una *cultura de la escucha* –o de una ética de la escucha– mas que una cultura de la visión. Gestada como tradición oral, aunque haya arraigado también en lo escrito (y, por ende, en lo visual), mantuvo viva la riqueza y el intercambio de la oralidad como medio de construcción de conocimiento –propio de las culturas orales ancestrales– y por ende, de la auralidad.

La escucha se achata, se degrada y borronea. La palabra ‘escucha’ ya no es la misma bien entrado el siglo XXI. Debiéramos revisar sus implicancias, quizás desde sus potenciales y sentidos más esenciales, para pensar desde allí cómo abordar las problemáticas actuales que la moldean.

Hay un versículo bíblico más que central y elocuente, que quizás sea el versículo fundamental en el seno de esta tradición. Dice así: “*Shemá Israel Ad-nay Elokeinu Ad-nay Ejad*” (Deut. 6:4). Una posible traducción sería: “*Escucha Israel, El Señor es Nuestro Di-s, el Señor es Uno*”. La expresión del encuentro profundo con lo divino se vehiculiza principalmente a través de la escucha. En el ritual cotidiano de la plegaria, el “Shemá...” se recita al

amanecer y al anochecer, tejiendo una intimidad diaria con estas seis palabras. Al recitarlas se suele cerrar y tapar los ojos en un intento de interrumpir el flujo perceptivo visual de manera de concentrarse en las palabras que se están recitando, enfatizando este “trabajo espiritual”¹ a través de la escucha. Atenuación visual análoga a un oyente que cierra los ojos para sumergirse en la música que está escuchando. Hay en este ritual de recitación del Shemá una solicitud insistente de cotidianizar una escucha activa e íntima como medio de profundizar en la vivencia de lo espiritual en tanto potencial humano.

Un recorrido interpretativo en torno a la palabra *Shemá* según diferentes comentaristas y exégetas bíblicos puede aportar luz en cuanto a su vastedad y profundidad y erigirse como disparador reflexivo. *Shemá* es escuchar, pero también, polisémicamente, implica recibir, estudiar, interpretar, internalizar, entender, meditar, crear, unir, amar.

Escuchar-recibir

La traducción de la Torá al arameo suele utilizar la palabra *Kabel* (recibir) para traducir *Shemá* del hebreo bíblico. Escuchar/recibir no implica consumir sonido en una actitud pasiva. Escuchar “*es un prestar, un dar, un don (...) una caja de resonancia en la que el otro se libera hablando (...) El oyente se vacía. Se vuelve nadie. Este vacío es lo que constituye su amabilidad*” (Byung-Chul Han, 2017:113-116). Escuchar es, en primer lugar, crear un espacio resonante y receptivo en pos de la revelación del sonido del otro.

Escuchar-estudiar

En el universo talmúdico existen expresiones recurrentes que dan cuenta del encuentro entre escuchar y estudiar. La expresión *Ta shemá*², que literalmente significa “Ven, escucha” es utilizada cuando un sabio le dice a otro “*Ven, estudiemos tal cosa*”. La expresión *Ka mashma lan*³ quiere decir “por

esto se nos explica que” y *Shemá miná*⁴ “podemos deducir de esto que”, referencias a expresiones que relacionan la escucha con la explicación y la deducción, o sea, modalidades del pensar y del estudiar. Una *shamayta*, que literalmente vendría a ser una “escucha”, se refiere concretamente a una enseñanza. En hebreo moderno *mashmaút* significa sentido o significación, es decir, el entendimiento que fluye en el interior de una palabra o frase. Estudiar, enseñar, deducir, significar, dar sentido: expresiones que surgen de la escucha en tanto comprensión, reflexión, interpretación e internalización.

Escuchar es, en primer lugar, crear un espacio resonante y receptivo en pos de la revelación del sonido del otro.

Cabe aclarar que en el seno de esta tradición la acción de estudiar no refiere al modo “bibliotecario silencioso”, sostenido desde lo visual, de lectura y pensamiento en soledad. Más bien apela a un encuentro con un otro en la discusión y en la puja oral/aural, en pos de aclarar, extender y renovar conceptos o ideas y sus impactos en la cotidianeidad. Se busca gestar espacios sonoros más que visuales, con la idea de quebrar la superficie dura de la palabra escrita y hacerla sonar para ahondar en comunión en su infinita profundidad. En este sentido, el modo de estudio talmúdico instaurado tradicionalmente se denomina *ja-brutá*, palabra emparentada con *jaber* (compañero) y con *lejaber* (unir). Se estudia unido al otro (un “diferente a mí mismo”), erigiendo una relación basada en la escucha, el diálogo y la discusión.

Escuchar-interpretar

La escucha atraviesa los límites de la comprensión lógico-secuencial de lo

1 La plegaria, expresa el Talmud (Ta'anit 2a), es una “labor del –o dentro del– corazón”.
2 Ver p. ej. en Shevuot 33a
3 Ver p. ej. en Sucá 42a
4 Ver p. ej. en Sanhedrín 5a.

consciente y alcanza, más en profundidad, dimensiones ocultas propias de lo inconsciente. La Torá relata un sueño perturbador del Faraón: *“El Faraón dijo a Yosef: He soñado un sueño, pero no hay quien lo interprete. Y he oído decir de ti que tú comprendes un sueño para interpretarlo”* (Gén. 41:15). La palabra “comprendes” está escrita *shomea* (escuchas). Rashi⁵ comenta que este comprender implica *“que escuchas atentamente y comprendes el sueño a fin de interpretarlo”*. Yosef logra, a través de este escuchar/interpretar en lo onírico, conectar en intimidad con zonas inconscientes e interiores del otro. Escuchar refiere a interpretar y reflexionar con hondura, sumergiéndose incluso en niveles que atraviesan los planos conscientes.

El Libro del Zohar⁶ expresa sintéticamente: *“Escuchar es entender”*⁷. Este entender se expresa con la palabra *Bináh*, que refiere, desde el misticismo kabalístico, a una de las fuerzas intelectuales creativas. Específicamente a esa fuerza que, partiendo del origen seminal, nebuloso y comprimido de una idea como inicio de todo proceso intelectual, lo amplía, extiende y profundiza. El Talmud expresa que *Bináh “se relaciona con entender una cosa a partir de otra”*⁸. *Bináh* es escuchar/entender en tanto tender puentes asociativos entre conceptos que a priori no están o no han sido todavía asociados, espacio intelectual vacío ubicado *entre* los conceptos o ideas que requiere ser colmado de reflexión creativa e impronta personal.

Bináh se asocia así con la palabra *Bein*, que significa entre. La Torá cuenta que Moisés escuchaba la voz divina específicamente desde el espacio *“...entre los dos querubines que están sobre el Arca del Testimonio”* (Ex. 25:22). La escucha se activa en ese espacio intersticial, potencial y vacío que requiere del despertar creativo asociativo para gestar sentido. Los querubines, a su vez, se miraban a los rostros. Rostro se dice en hebreo *panim*,

y se enlaza con *pnimiut* (interior), alusión a un encuentro en profundidad. La escucha en formato *Bináh/Bein* se erige como un espacio apto para el encuentro en intimidad.

Escuchar-crear

En un juego de relaciones de palabras por raíces lingüísticas, método interpretativo muy utilizado en la hermenéutica bíblica, *Biná* se relaciona con otros términos que permiten entender mejor esta fuerza intelectual en tanto escucha.

Bináh deriva en la palabra *Binián*, que significa construcción o edificio: entender/escuchar como construcción o creación intelectual. Al escuchar –habla, música, etc.– vamos progresivamente construyendo un “edificio” de ideas, conceptos, imágenes, reflexiones, emociones y sensaciones en nuestra conciencia, gestando, más evidentemente en lo musical, una especie de *imagen o idea sonora témporo-espacial virtual* en nuestra conciencia, siempre viva y dinámica. El oyente se involucra necesariamente en el crear musical, asociando las ideas sonoras sugeridas por el músico para gestar una estructura perceptiva renovadora, erigiéndose como co-creador.

Escuchar-meditar

Bináh engendra también la palabra *Hitbonenut*, que refiere a un antiguo método de meditación sustentado en asociar ideas o conceptos abstractos en relación a los mundos espirituales y a lo divino, a partir de un escuchar profundo las palabras que se están recitando. La escucha/*Hitbonenut* despierta una actitud de intimidad e internalización, quebrando la externalidad de la palabra para acceder a instancias más profundas, vastas y personales. En la plegaria, la *Hitbonenut* antecede y se direcciona hacia la recitación del *Shemá* con el objetivo de despertar el amor a lo divino. La palabra *Hitbonenut* es de carácter reflexivo. Rezar implica escuchar-

⁵ Comentarista bíblico medieval de recurrencia fundamental como apertura a todo emprendimiento de hermenéutica bíblica.

⁶ Libro del Esplendor o del Resplendor. Texto cabalístico fundacional del misticismo judío, cuya autoría se atribuye a Rabi Shimon Bar Iojai (que vivió en Galilea en el siglo I de la E.C.).⁷ Zohar Idra Rabá parte 3, 138b; ver también el comentario de Rashi en Bereshit 41:15.

⁷ Zohar Idra Rabá parte 3, 138b; ver también el comentario de Rashi en Bereshit 41:15.

⁸ Tratado de Jaguigá 14a.

se. Es *Bináh* operando direccionalmente hacia “adentro”: construcción de un recorrido intelectual, emocional y espiritual que apunta hacia esferas cada vez más hondas del ser. Hitbonenut implica “profundidad de consciencia”, y gesta una unión íntima con los conceptos que se meditan, logrando ampliar no sólo la consciencia de quien medita sino también el tema mismo en meditación. Llevado esto a la escucha musical, un oyente se sumerge y une en intimidad con la obra escuchada y a su vez la transforma renovando sus alcances y sentidos.

Escuchar-amar

En el jasidismo⁹ se explica que *Bináh* no implica solo la captación del concepto, sino más bien apela a que la persona sumerja y concentre su pensamiento con ahínco hasta que el asunto penetre y se adhiera profundamente en su mente y en su corazón. El *Zohar* expresa que “*Bináh es el corazón, y con ella el corazón comprende*”, erigiéndose como interfase entre lo intelectual y lo emocional. De esta manera, la escucha despierta un entendimiento emotivo profundo. Esto se evidencia en la estructura del texto que, en el clímax de la plegaria, enmarca la recitación del versículo “*Shemá Israel...*”: previo a su recitación está escrito “... *con amor*”; y a posteriori, “*y amarás...*” (Deut. 6:5), reafirmando que el despertar del amor a Di-s es “el concepto esencial del *Shemá*” (Rabi Schneur Zalman de Liadi, 1992:132). El amor, expresión emocional que remite a una unión profunda e íntima, se despierta a partir de la escucha, que vive, metafóricamente, enmarcada, inmersa y contenida dentro de lo amoroso.

Este amor fusionado con la escucha refiere también a un intento de encuentro genuino con el otro. En este sentido, el Talmud se pregunta en relación al momento del día (inquietud aparentemente lumínico-horaria) a partir del cual se puede recitar el “*Shemá...*”. Y se responde: “*a partir del momento en que la persona ve a su compañero desde una distancia de cuatro codos y puede*

reconocerlo”. Es decir, se recita el Shemá en el momento espiritual en el que se “ve” –el “ver” refiere también a una conexión espiritual muy potente– y se reconoce al otro en profundidad, creando un lazo en intimidad expresado en términos de lo amoroso.

III. La escucha como entidad creativa/emotiva

A partir de estas extensiones y derivaciones de la palabra Shemá es posible erigir algunos postulados relativos a la escucha en general, que repercuten y delinean también la escucha musical:

1. La escucha es frágil, compleja y laboriosa

Con el énfasis en analizar diferentes modos de acercamiento espiritual con lo divino, un líder jasídico del siglo XX¹⁰ traza una interesante comparación entre ver y escuchar. A partir de un dicho talmúdico que pareciera ser parco y obvio (“*Ver no es lo mismo que escuchar*”) plantea que la visión se nos impone desde afuera con una contundencia irrefutable otorgándonos una veracidad indudable de la realidad. A la vez, con lujo de detalles, lo que se ve es posible asirlo completa e inmediatamente. Lo visto “llena la conciencia y sacia el alma” y permanece en la memoria de manera cabal y duradera. Contundencia, irrefutabilidad, inmediatez y completitud expresan la impronta de la visión, cualidades que, en el contexto del misticismo, refieren a niveles de profunda conexión espiritual. Por su parte, continúa, la escucha implica fragilidad, refutabilidad e incompletitud: el mismo hecho visto puede ser dudoso y refutado al ser relatado oralmente y su impronta perceptiva puede debilitarse con el tiempo. Lo audible no provoca “completitud del alma” como la percepción visual. Por eso relaciona metafóricamente y espiritualmente a lo visual con el nacimiento, la vigilia, la revelación y la redención; mientras que lo aural refiere a

⁹ Corriente místico-popular que se gestó en las juderías de la Europa Oriental del siglo XVIII.

¹⁰ Menajem Mendl Schnerson, más conocido como el Rebe de Lubavitch.

la vivencia fetal, al sueño, al ocultamiento y al exilio.

Esta fragilidad de la escucha se evidencia considerando la sutileza de la materia sonora. Cuando escuchamos un sonido estamos ante una sutil perturbación de presión en relación a la estabilidad de la presión atmosférica. Fenómeno que no ocurre *en* las moléculas del aire, lo cual implicaría un cierto nivel de materialidad, sino que se transmite *entre* las moléculas. En rigor, lo que se propaga “no es materia sino energía” (Roederer, 1997:80). Es decir, estamos ante algo que es casi inmaterial, en el límite, quizás, entre lo material y lo espiritual. Asimismo, esta materia vibratoria es transitoria, una “*constante desaparición*” (Christensen, 1996:42). El sonido, al manifestarse, ya está a su vez desapareciendo como entidad física. Es en esencia fugaz y evanescente, “(...) *sólo existe cuando abandona la existencia*” (Ong, 1996:38). Con lo cual, cuando escuchamos no contamos casi con el objeto físico sino más bien con una huella mnémica que creamos a partir de ese objeto, que se aloja y dinamiza en algún lugar de nuestro ser consciente y más aún inconsciente. Huella de “algo” que es aún materialmente frágil: huella de una vibración. Escuchar implica despertar creativamente la memoria para dar cuenta del hecho sonoro y recrearlo en la conciencia. Capacidad también frágil y ciertamente distorsiva: “*What I remember is not what I remember*” (Cage, 1993:5), escribió John Cage. El sonido es materia en extremo delicada, abstracta y dificultosa de asir y procesar. Por eso requiere de una compleja laboriosidad por parte del oyente, al exigirle despertar capacidades creativas complejas (problematización, asociación, abstracción, proyección, internalización, interpretación, recreación, etc.).

Y si el sonido es frágil y transitorio (huella de huella), más sutil resulta ser su oscuro compañero: el silencio. Abordado desde lo musical se erige sin duda como materia potencialmente discursiva: el silencio “suena”, “dice”, se expresa. Y muchas veces –o casi

siempre– con mayor fuerza expresiva que el sonido. Lo silencioso –indefinido, ambiguo, abismal– cuestiona, provoca y perturba al oyente: lo obliga a despertar para ser recreado y significado.

El sonido, al manifestarse, ya está a su vez desapareciendo como entidad física. Es en esencia fugaz y evanescente.

1. La escucha es esencial y necesariamente creativa

Estas fragilidades de la escucha contienen una ventaja profunda: la ineludible solicitud de la creatividad del oyente. Todo estímulo sonoro –sea este musical, relato hablado, susurro, grito, trueno o sonido de fuente indeterminada– lo cuestiona y solicita que se involucre, lo internalice e interprete. Necesita también de su tiempo, de su mediatez, para que el flujo discursivo se exprese y entienda. Escuchar implica una “evocación creativa”: reconstrucción de un hecho que físicamente ya pasó y que sólo mediante el despertar creativo del oyente es posible recrearlo y darle sentido, gestando una especie de *imagen o idea sonora témporo-espacial virtual*, siempre dinámica, única y personal. Escuchar, al carecer de contundencia, completitud e inmediatez perceptivas, al dejarnos un vacío, nos exige re-crear interiormente todo estímulo sonoro en nuestras consciencias.

2. La escucha crea relaciones emotivas, íntimas, personales y únicas

El abordaje de la escucha en el contexto de la creación musical nos permite comprender la unión creativo-emotiva que se gesta aún en instancias de la escucha en general. Desde la perspectiva de la psicología de la creatividad es posible decir que el artista en proceso creativo se sumerge en zonas o instancias

inconscientes, ciertamente íntimas. Anton Ehrenzweig expresa que

“El trabajo creativo logra coordinar los resultados de la indiferenciación inconsciente y los de la diferenciación consciente, revelando de este modo el orden oculto que subyace en lo inconsciente” (Ehrenzweig, 1973:20).

No hay posibilidad de evadir el sumergimiento en esas instancias indiferenciadas y caóticas inconscientes. Solo desde allí fluye la energía a partir de la cual se gestará, ya en instancias del orden de lo diferenciado, la obra en proceso, en tanto reflejo resultante de esas “inmersiones” y “extracciones” de material primario y oculto. El éxito, si así pudiera decirse, del proceso creativo, es dar paso a ese material inconsciente y darle forma para que se manifieste y pueda ser percibido en el mundo de lo consciente. Proceso creativo que requiere de un escucharse a sí mismo: una “escucha interior”.

Todo este cúmulo de material forjado por la interacción entre lo inconsciente y lo consciente en el universo del artista es lo que recibe un oyente como estímulo para realizar su tarea re-creativa. Se teje un encuentro potente e íntimo entre músico y oyente, que “entiende” emocionalmente la obra en tanto la internaliza a partir de sus capacidades

aurales, ligándose así a las búsquedas interiores y personales del músico. Aún más, el oyente también apela a su material primario e inconsciente, tornándose cada escucha en una vivencia íntima y única. Esta inmersión en lo inconsciente es la única manera que tiene para percibir en profundidad y apropiarse de la obra: “...la percepción indiferenciada puede aprehender, en un solo acto de comprensión indiviso, datos que para la percepción consciente serían incompatibles” (Ehrenzweig, 1973:51). No solo en su proceso creativo es el artista quien rasga la superficie de lo consciente y penetra en su universo inconsciente (escucha interior), sino que el oyente, al recrear la obra, se topa e interactúa con el mundo interior del músico. Se gesta así, a través de la escucha, un encuentro creativo interactivo de gran intimidad, el cual no dudamos expresarlo en términos de lo amoroso. Fusión creativa-emotiva que, si bien se evidencia en lo musical, se expresa asimismo en toda instancia de escucha en general.

En resistencia ante la inercia de lo masivo, lo superficial y lo anónimo que resultan de la expansión actual de lo global, la escucha, como capacidad perceptiva creativa y emotiva, se torna un accionar posible de gestar espacios vitales de comunión, profundidad e intimidad.

Bibliografía

- Byung-Chul Han. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Cage, J. (1993). *Composition in retrospect*. Exact Change.
- Calvino, I. (1999). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.
- Camus, A. (1996). *Obras completas* (Vol. 5). Alianza. <https://www.biblored.gov.co/index.php/noticias/efemeride-albert-camus-vida-obra-libros>
- Christensen, E. (1996). *The musical timespace: A theory of music listening*. Aalborg University Press.
- Ehrenzweig, A. (1973). *El orden oculto del arte*. Labor.
- Ehrenzweig, A. (1975). *Psicología de la percepción pictórica*. Gustavo Gili.
- Nono, L. (1983). Error as a necessity. En A. I. De Benedictis & V. Rizzardi (Eds.), *Nostalgia for the future: Luigi Nono's selected writings and interviews* (p. 367). University of California Press.
- Ong, W. J. (1996). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rabi Schneur Zalman de Liadi. (1992). *Tania-Sfeer shel beinonim*. Kehot Lubavitch Sudamericana.
- Rashi. (2001). *La Torá con Rashi*. Editorial Jerusalem de México.
- Roederer, J. (1997). *Acústica y psicoacústica de la música*. Ricordi.

¿Por qué hebreo?

Meir Bunytow (Ciudad de México, México)



SOBRE EL AUTOR



Meir Bunytow. Educador, moré, coordinador y, desde hace 16 años, director de Educación Judía. Promotor y agente de cambio en la educación judía, siempre buscando acercar y resignificar la cultura judía para las nuevas generaciones. Reconocido como uno de los referentes en educación judía en la comunidad de México. Estudió dos maestrías en Educación, un posgrado en Ética y Sociedad y es Psicoterapeuta corporal.

Permítanme iniciar con una anécdota recurrente.

Cada vez que viajo a Israel o salgo de Israel, al llegar a la revisión de seguridad, enseño mi pasaporte (normalmente el argentino) y entonces me dice el interrogador —todos jóvenes, no mayores a 25 o 26 años, entiendo que muy poco conectados con la historia del pueblo judío—: “¿English is ok?” Y le respondo: “Ivrit”. “¿Tienes pasaporte israelí?” No. Obviamente recibo una mirada de interrogación...

Después de dos o tres preguntas, y supongo que esperando que yo no conteste bien en hebreo, llega la interpelación: “¿Por qué hablas tan bien hebreo?” La pregunta llega normalmente desde la sospecha: ¿quién es este raro que no es israelí y habla perfectamente hebreo? Esto es de sospechar.

Entonces doy todas las respuestas válidas: soy judío, estudié hebreo en escuelas judías en la diáspora, me dedico a la enseñanza de hebreo, dirijo una escuela judía, mi familia vive en Israel, etc. A veces, las respuestas son satisfactorias para dejarme pasar, sin embargo, en múltiples ocasiones, llaman a su superior, quien llega a investigar nuevamente, porque es sospechoso que alguien que no es israelí y que no vive en Israel hable en hebreo.

El idioma no es solo un lenguaje de comunicación funcional. El hebreo es identidad, cultura, creencia, creación y espíritu.

¿Qué loco dedicaría horas y horas a estudiar un idioma que no tiene ninguna relevancia en el mundo más que la relacionada con la Biblia o con aquellos que crecieron donde este se habla?

En 1896, Herzl se preguntaba en su libro *El Estado Judío* (מדינת היהודים): ¿Quién de nosotros sabe suficiente hebreo como para comprar un boleto de tren? Hoy, 129 años después, podemos decir que muchos millones de personas saben su-

ficiente hebreo como para construir un país; 129 años después, el hebreo construyó una nación. Esa es la fuerza del idioma.

Aquellos que recrearon la idea de la nación judía y, con ello, el retorno a la Tierra de Israel y la construcción del Estado de Israel, entendieron que eso no podría hacerse sin revivir el idioma hebreo.

El idioma no es solo un lenguaje de comunicación funcional. El hebreo es identidad, cultura, creencia, creación y espíritu. Siento una profunda fascinación por el idioma hebreo. Al igual que cada idioma, trae consigo múltiples capas de contenido, palabras que son mundos particulares que no pueden traducirse, que solo tienen sentido en hebreo y en el contexto de la cultura.

El lenguaje hebreo es el idioma sagrado; el lenguaje del Tanaj que hemos recibido por herencia; el lenguaje del Rey David, el poeta de los Salmos; el lenguaje del Cantar de los Cantares, el eterno canto de amor de Salomón; el lenguaje del consuelo y la furia de Jeremías; el lenguaje de la visión de Ezequiel y todos los profetas de Israel; el lenguaje de los comentaristas de la Torá; el lenguaje de los Sabios de España para su poesía y *piyutim*, y por supuesto, el lenguaje de los más grandes poetas y escritores hebreos de los tiempos modernos, los creadores y creadores del núcleo de la renovada cultura hebrea.

Sin embargo, lo que yo siento no da respuesta a las necesidades y a la realidad de las escuelas judías.

En primer lugar, la pregunta “¿para qué el hebreo?” responde a una mirada funcional, utilitarista y pragmática, y podría decir que, si esa es la pregunta, la respuesta es: para nada, o podemos buscar respuestas utilitaristas como las que hemos dado en los últimos años al no tener respuestas de fondo. Por ejemplo: “que estudiar un idioma desarrolla capacidades cerebrales diferentes, o que les ayudará en sus viajes a Israel a comprar un falafel; conocer otro idioma nos permite rela-

cionarnos con personas de otros países, nos da la posibilidad de vivir, estudiar o trabajar en el extranjero, además agiliza la memoria y concentración; entre más idiomas adquirimos, más habilidades de aprendizaje.”

Si ese fuera el caso, entonces deberíamos enfocarnos en idiomas que tengan una funcionalidad más clara y cuya enseñanza haya sido más exitosa. Esas respuestas no convencen y no justifican tener un sistema educativo enfocado en la enseñanza del hebreo, que en términos generales no ha tenido el resultado deseado.

El hebreo construyó una nación. Esa es la fuerza del idioma.

Por el contrario, nuestros padres y alumnos concluyen diciendo: ¿Cómo es posible que después de tantos años de estar expuestos al hebreo, nuestros alumnos no puedan mantener una conversación básica? Y todo lo demás que ya hemos oído.



A un judío que no vive en Israel y que no tiene una participación en ámbitos que requieran del uso del idioma hebreo, el hebreo no le sirve para nada. Durante 2000 años, los judíos sobrevivieron como comunidades sin hablar el hebreo como lengua de uso funcional. Por lo tanto, ni la pregunta ni la respuesta funcional aplican al hebreo en las comunidades de la diáspora.

Sin embargo, las escuelas no se han atrevido a quitar el hebreo; hay quienes han reducido horas (en detrimento de aquello que se proponen hacer), han relegado a los enseñantes del idioma (en detrimento de lo que manifiestan como importante), pero no se han atrevido a eliminar el hebreo del sistema. Como contraparte, sistemas educativos en otras partes del mundo han vuelto a la enseñanza del hebreo después de enfrentarse al impacto negativo que tuvo el dejar de enseñarlo (Hebrew at the Center, Pomson¹).

Y creo que la pregunta que nos toca responder, y digo nos toca porque es una pregunta de pueblo y no responde a lo individual, es: **¿por qué queremos el hebreo?**

Los lenguajes de identidad no se miden con la misma vara que los conocimientos funcionales. El estudio de la Torá en la tradición judía tiene un ciclo diferente al académico: se lee, relee, reflexiona, repiensa y se vuelve a leer, porque el objetivo es la construcción de la persona, la comunidad, el pueblo. Lo mismo sucede con todos los lenguajes de identidad.

Es necesario hacer un recorrido por la historia de la educación judía en general y en nuestra comunidad para poder abordar los retos actuales de la enseñanza del hebreo.

Durante más de 60 años, el paradigma educativo judío dominante en nuestra comunidad

fue el de la educación judeo-sionista. En los años 40, inspiradas en el modelo de la Red Tarbut de Europa, se fundaron en la Ciudad de México las escuelas Tarbut (Tarbut Ashkenazí, Tarbut Sefaradí y Tarbut Monte Sinaí), y casi cuatro décadas después, siguiendo la misma línea, se creó el Colegio Maguen David. Todas ellas, en coherencia con los principios ideológicos de aquella red europea, adoptaron el nombre de “*hebreas*”: Colegio Hebreo Tarbut, Colegio Hebreo Monte Sinaí, Colegio Hebreo Sefaradí y, más tarde, Colegio Hebreo Maguen David.



La denominación “hebreo” provenía de un modelo ideológico promovido por la ideología sionista, que buscaba distinguir al judío diaspórico del nuevo judío que necesitaba la Tierra de Israel para construir el estado. En ese modelo, el idioma hebreo era el elemento central, que debía suplir al idish y a otros idiomas que podían poner en peligro la construcción de este nuevo constructo: “el nuevo judío”, valiente, libre e independiente, no sometido.

El concepto hebreo aparece 34 veces en el Tanaj, no como nombre del idioma sino como denominación del pueblo, de Bnei Israel; la mirada sionista hacía recurrencia a la relación del pueblo con la tierra. La educación Tarbut

¹ Alex Pomson y Jack Wertheimer, Hebrew for what? Hebrew at the heart of Jewish day schools (AVI CHAI Foundation, marzo de 2017), disponible en <https://www.rosovconsulting.com/wp-content/uploads/2017/04/Hebrew-for-What-AVI-CHAI-Foundation.pdf>

Hebrew at the Center, The state of Hebrew education: Insights from Toronto and beyond (2024), disponible en: https://hebrewatthecenter.org/the-state-of-hebrew-education-insights-from-toronto-and-beyond/?utm_source=chatgpt.com

buscaba establecer escuelas hebreas, sionistas y seculares (pero no antirreligiosas), que combinaban estudios hebreos y generales, humanidades y ciencias, utilizando métodos educativos modernos que promovían el trabajo independiente del alumno y la conexión entre la actividad física, el estudio teórico, el pensamiento crítico y el trabajo manual, con el fin de formar al estudiante para contribuir al futuro de su pueblo.

El estudiante debía ser puesto en el centro y tener en cuenta sus necesidades y las etapas de desarrollo, mientras se desarrollaba la estética, la creatividad, el cuerpo y el enfoque de la naturaleza. En “Tarbut”, lo anterior recibió además un significado, en el marco del sionismo, de la formación para la vida pionera, la acción y la productividad: la *hajshará*.

El idioma no era menos importante que el contenido: las escuelas de la red eran completamente hebreas. El método de enseñanza de idiomas era el “método natural” —“hebreo en hebreo”— en el que el idioma se enseña similar a la lengua materna, sin traducción. Así es como la “Tarbut” esperaba ayudar al renacimiento del idioma hebreo, introduciendo su uso como lengua viva en los hogares de los estudiantes, incluyendo la participación de los padres. En las escuelas Tarbut de Europa, los estudios generales también se enseñaban en hebreo. Los graduados sabían hablar hebreo con fluidez.

Los programas de estudio respondían al ideal de la Aliá e incluían hebreo, estudios hebreos y sobre la Tierra de Israel, educación para el sionismo y para el pionerismo. Existía la mirada futura hacia Israel y la mirada temporal

hacia la presencia en los países europeos, así como la lealtad hacia ellos.

Los lenguajes de identidad no se miden con la misma vara que los conocimientos funcionales.

“Tarbut” era una red educativa secular pero no antirreligiosa, que reconocía el valor de la tradición en la vida judía. Los temas judíos se transmitían desde una perspectiva no religiosa, un giro revolucionario en la educación judía. Los objetivos en la enseñanza del Tanaj fueron artísticos-literarios, científicos-históricos, morales-públicos y nacionales-israelíes.

La red implicaba conexiones entre escuelas, programas, centros de preparación docente, cursos pedagógicos, clases nocturnas para adultos, bibliotecas comunes y centrales pedagógicas, publicación de libros y revistas.

De modo similar se organizó el sistema educativo de la comunidad judía de México, centralizado por el *Vaad Hajinuj* y el *Seminar Lemorot*, dirigidos por el representante de la *Sojnut*, quien traía a los *shlijim* a México y coordinaba con los patronatos de

las escuelas. Las escuelas tenían un director general israelí, un director de hebreo israelí y maestros *shlijim* en posiciones centrales.

Los departamentos se llamaban departamentos de hebreo, considerando el hebreo como cultura y no solo como idioma instrumental. Durante muchos años, las clases de los temas judíos se enseñaban en hebreo; los conteni-



dos culturales se relacionaban con la naciente y creciente cultura israelí. El idioma era el eje central mediante el cual se transmitía cultura e ideología, con Israel como fin, aunque la mayoría de la comunidad no haría Aliá.

A fines de los años 90 y principios de 2000, comenzaron a observarse cambios significativos:

- Cambios educativos y económicos que impulsaron enfoques más funcionales e instrumentales, relegando la construcción del ser.
- Israel se consolidaba como sociedad escindida de la diáspora y el discurso sionista comenzaba a cambiar, así como la mirada sobre el Israel ideal.

A lo largo de la historia reciente, el hebreo ha sido mucho más que un medio de comunicación: ha sido el hilo que conecta identidad, cultura, memoria y proyecto colectivo.

- El auge económico de Israel modificó la atracción de los maestros en *Shlijut*.
- Globalización, internet, tecnología y nuevas formas de identidad y comunicación.

Estos cambios afectaron la formación docente, con el cierre del Seminario para maestras y la apertura de la Universidad Hebrea. Las escuelas dejaron de trabajar en red en términos de programas y contenidos. Los cambios relegaron al hebreo como lengua de estudio y transmisión a un papel secundario, hasta quedar excluido de la formación docente.

Las escuelas continuaron de manera aislada buscando soluciones instrumentales: reciclando docentes retirados, contratando y formando maestros en servicio, y funcionando con lo que podrían llamarse técnicos fun-

cionales accidentales, muchos de ellos sin pasión ni conocimiento de la cultura que sustenta el idioma o de Israel, transformando los espacios de enseñanza del hebreo en el reflejo de esa situación.

El discurso de los contenidos judíos adoptó los nuevos conceptos de certificación y el modelo academicista; pronto los departamentos de hebreo se transformaron en departamentos de Estudios Judaicos, centrados más en la forma que en el propósito identitario de los contenidos. Por ejemplo, las clases de música israelí que servían a la construcción cultural desaparecieron, y los *rikudim* adoptaron formas más vinculadas a la cultura comunitaria del *Festival Aviv*. La educación judía debía adaptarse a los sistemas pedagógicos modernos para poder seguir existiendo.

En este contexto, las reflexiones de Rubik Rozenthal son esclarecedoras. Identifica **cuatro elementos fundamentales para la conservación de un idioma**, cada uno necesario y juntos generadores de cohesión y estabilidad:

1. **Una comunidad que hable el idioma:** toda lengua necesita una comunidad viva que la utilice. El hebreo sobrevivió gracias a comunidades que lo preservaron a lo largo de la historia.
2. **Escritura y alfabetización:** la tradición judía siempre fue alfabetizada; leer y escribir en hebreo garantizó la transmisión del idioma, desde los textos bíblicos hasta las yeshivot y la vida comunitaria moderna.
3. **Un ethos común:** un marco compartido de ideas y valores asegura que el lenguaje de identidad mantenga su significado. Para el pueblo judío, este ethos ha evolucionado, conectando la fe, la educación y el sionismo moderno, y ha sido central en la transmisión de la cultura y los textos.
4. **Gramática estable y articulada:** la cohe-

rencia lingüística permite que el hebreo sea reconocido como la misma lengua a lo largo de los siglos.

Si analizamos nuestra comunidad a la luz de estas condiciones, entendemos que no basta con enseñar hebreo como herramienta funcional: es necesario reconstruir el tejido de comunidad, alfabetización, ethos y vitalidad cultural.

En última instancia, la pregunta “¿por qué hebreo?” nos invita a mirar más allá de la funcionalidad inmediata del idioma. A lo largo de la historia reciente, el hebreo ha sido mucho más que un medio de comunicación: ha sido el hilo que conecta identidad, cultura, memoria y proyecto colectivo.

El hebreo nos permite transmitir no solo palabras, sino mundos: historias, valores, creencias, poesía, pensamiento y acción. Mantener su centralidad en la educación judía no consiste simplemente en enseñar vocabulario o gramática, sino en sostener la relación del individuo con su comunidad, con su ethos, con la herencia cultural y con la visión de futuro que nos constituye como pueblo.

Hoy, frente a contextos de globalización, tecnología y transformaciones sociales, los desafíos son claros: cómo enseñar un idioma que trascienda la funcionalidad, cómo formar maestros que comprendan su sentido profundo, y cómo generar espacios educativos donde la lengua siga siendo viva, compartida y significativa.



Responder a “¿por qué hebreo?” es entonces un acto de continuidad histórica y de compromiso comunitario. Significa afirmar que, más allá de cualquier métrica académica, el hebreo sigue siendo un puente entre generaciones, un vehículo de identidad y un motor de cohesión que permite a la diáspora vivir su pertenencia, su cultura y su proyecto colectivo con plena conciencia de su historia y su destino.

Responder a “¿por qué hebreo?” es entonces un acto de continuidad histórica y de compromiso comunitario.

Cinco lecturas musulmanas de Moshé Mendelssohn

Ezequiel David Antebi Sacca (Buenos Aires, Argentina)



SOBRE EL AUTOR



Ezequiel Antebi Sacca es investigador, docente y divulgador especializado en filosofía e historia judía. Estudiante del Bet Midrash LeRabanim de Menorá y jefe de contenidos en la editorial Séfer de Menorá. También participa en iniciativas de diálogo interreligioso, destacándose como co-host del programa Shalom-Salam en Radio Jai. Es graduado del International Fellows Programme de KAICIID y miembro del Ohr Torah Stone – OTIC International Fellowship Program.

En el mes de enero de 2025, junto a un grupo de alumnos estudiamos la vida y obra de Moshé Mendelssohn. El objetivo principal del curso era responder a una pregunta aparentemente simple: ¿Mendelssohn era ortodoxo o hereje? En el encuentro final, propuse una perspectiva diferente, que creo original y útil: estudiamos distintas reacciones musulmanas actuales a la propuesta de Mendelssohn. A continuación, comparto los resultados de esta pequeña investigación y los debates principales que se generaron en el curso a raíz de la lectura de distintos artículos y *papers* de cinco investigadores musulmanes contemporáneos, de distintas geografías e ideologías.

En términos generales, podemos dividir las interpretaciones musulmanas de Mendelssohn que veremos a continuación en dos líneas principales: una negativa, que lo considera una amenaza por introducir ideas modernistas que debilitan la tradición, y otra positiva, que lo ve como un modelo de cambio religioso tolerante y racional.

1. Ibtehaj Radi Abd AlRahman, de la Universidad Mundial de Ciencias y Educación Islámicas (Jordania).

Marco solo los errores más groseros del autor de estas dos “investigaciones”, enfocándome especialmente en el *abstract* en inglés:

- Cita erróneamente el título, idioma y autor del libro que analiza: “The book ‘Jerusalem, or on religious power and Judaism’ published in English by Moses Mendelson“. En realidad, el autor es Moses Mendelssohn, el idioma es alemán y el título es *Jerusalem oder über religiöse Macht und Judenthum*.

- Se basa en la traducción al inglés y en los subtítulos agregados por Jonathan Bennett, disponible en línea en <https://www.earlymoderntexts.com/authors/mendelssohn>. El autor de la “investigación” parece ignorar que es una traducción y que los subtítulos no aparecen en el original.
- Malinterpreta gravemente la obra, asumiendo que fue escrita en inglés (cuando fue en alemán, 1783) y basándose en una traducción inglesa con subtítulos no originales, como “Cómo pensar sobre una religión extranjera” y “Fidelidad a la religión mosaica”.
- Afirma que *Jerusalén* es una de las “publicaciones más peligrosas” de la *Haskalá*, que dio origen al “sionismo mundial” y está conectada con “movimientos ateos”. El autor parece desconocer que Mendelssohn rechazaba tajantemente el ateísmo y es parte de la corriente del Iluminismo moderado, que propiciaba una religión guiada por la razón, no la irreligiosidad.
- Asocia a Mendelssohn con el sionismo, a pesar de que vivió un siglo antes del movimiento sionista organizado (*Jovevei Tziyon* se fundó formalmente en 1881 y el Primer Congreso Sionista, impulsado por Theodor Herzl, se realizó en 1897; Mendelssohn nació en 1729 y falleció en 1786) y expresó escepticismo sobre la migración masiva a Israel en una carta al diplomático danés Rochus Friedrich zu Lynar.
- Llama a la Torá “Antiguo Testamento”, un término cristiano que implica un “Nuevo Testamento” y difiere del canon del Tanaj. De hecho, utiliza una traducción al árabe de la Biblia por la Iglesia copta ortodoxa egipcia como fuente en vez de utilizar una traducción judía.
- Acusa a Mendelssohn de separar ciencia y religión, cuando él defendía su compatibilidad, fomentando el uso de la lógica y

el sentido común como partes esenciales de la religión y considerando la metafísica (existencia de Dios, inmortalidad del alma) parte de la ciencia y fundamento elemental de la religión.

- Atribuye a los judíos “odio a sí mismos, cobardía y miedo”, un estereotipo judeófobo sin base en la obra de Mendelssohn ni en la realidad.

El objetivo principal del curso era responder a una pregunta aparentemente simple: ¿Mendelssohn era ortodoxo o hereje?

Estos textos, cargados de conspiraciones (se señala explícitamente que el objetivo es conocer al enemigo para poder enfrentarlo mejor), reflejan una lectura superficial y prejuiciosa, típica de ciertos círculos islamistas que ven cualquier reforma como una amenaza y que atribuyen todos los males del mundo al sionismo.

2. Muslim Skeptic

Este artículo, escrito por “Mufti Abdullah” y alineado con el Islam tradicional, ofrece una crítica más informada, aunque igualmente negativa.

- Cita al Jatam Sofer, gran referente de la ortodoxia de la época, quien criticaba duramente a Mendelssohn, para argumentar que la *Haskalá* llevó a la secularización y al reformismo judío, debilitando la tradición.
- Reconoce que Mendelssohn siguió siendo un judío practicante y no promovió abandonar las *mitzvot*, pero lo compara con “imanes compasivos” modernistas que, con buenas intenciones, distorsionan el Corán para adaptarlo a la moder-

nidad.

- Critica la frase de Mendelssohn “el judaísmo no es una religión revelada, sino una ley revelada”, interpretándola como un ataque al judaísmo tradicional, similar a cómo los modernistas musulmanes despojan al Islam de su esencia.
- Acusa a Mendelssohn de anteponer la filosofía a la religión, del mismo modo que lo hacen los modernistas musulmanes actuales, anteponiendo la filosofía de los deseos (es decir, sus propias ideas e intereses) a las enseñanzas religiosas auténticas.
- Acusa a los modernistas (judíos y musulmanes) de complacer a los seguidores de otras religiones para evitar la opresión y conseguir derechos civiles, sacrificando la tradición y las verdaderas enseñanzas de la Torá o del Corán.
- Traza un paralelismo entre la puesta en cuestión de la autoridad tradicional en Mendelssohn y en los modernistas musulmanes actuales.
- Menciona la conversión al cristianismo de varios hijos de Mendelssohn, usándola como prueba del fracaso de su proyecto, aunque esto era común en la Alemania del siglo XVIII y no exclusivo de su familia.
- Finaliza con una advertencia sobre la ira de Alá contra los judíos y el antisemitismo.

Aunque más moderado y preciso que el artículo jordano, este texto sigue viendo a Mendelssohn como un precursor de la decadencia religiosa, comparándolo con reformistas musulmanes que promueven ideas como el perennialismo (sabiduría universal en todas las religiones) o el apoyo a causas como LGBTQ, incompatibles con el Islam tradicional. De todos modos, es un artículo que, con ligeros cambios, podría haber sido escrito por un autor judío ortodoxo.

3. Mustafa Akyol

Este periodista turco escribe en *Forward* y

Mosaic Magazine (diario y revista de reflexión judía de EE.UU.) y propone a Mendelssohn como un modelo para una reforma islámica moderna.

- Argumenta que el Islam no necesita una reforma como la luterana (que desmanteló la autoridad de la Iglesia católica), ya que carece de una institución clerical centralizada. En cambio, el Islam comparte con el judaísmo un monoteísmo estricto, la ausencia de clero y una ley sagrada (*sharí*a y *halajá*), lo que plantea desafíos similares para reconciliarse con el liberalismo.
- La *Haskalá*, liderada por Mendelssohn, reinterpretó el judaísmo como compatible con la razón y la libertad, permitiendo a los judíos integrarse como “alemanes de fe mosaica” sin abandonar su identidad.
- Mendelssohn argumentó que la libertad religiosa fomenta una fe genuina, un principio aplicable a los musulmanes liberales hoy.
- Compara a Moisés y Mahoma como legisladores, y al Corán y la Torá como códigos éticos similares, sugiriendo que la reinterpretación de Mendelssohn de la *halajá* (centrada en propósitos morales, no literalismo) podría inspirar una reforma de la *sharí*a.
- Menciona que Mendelssohn vio en Jesús un reformador de la ley judía, un modelo que los musulmanes podrían adaptar, diferenciándose de los cristianos, que parten de la divinidad de Jesús.
- Akyol reconoce las críticas a Mendelssohn (judíos conservadores lo veían demasiado liberal; cristianos escépticos, como August Friedrich Cranz, lo consideraban demasiado judío), pero defiende su legado como un puente entre tradición y modernidad, relevante para el Islam.

Esta lectura es equilibrada y un intento de llevar las ideas de Mendelssohn a otro contexto. Evidentemente se pueden discutir algunos de sus puntos pero es una lectura fresca y bien fundamentada.

4. Asad Dandia

Este estudiante musulmán, tras asistir a una charla sobre Mendelssohn por Micah Gottlieb, David J. Sorkin y Abraham Socher, reflexiona sobre su aplicabilidad al Islam. Cita el artículo de Akyol y plantea una pregunta crítica: ¿es el modelo de Mendelssohn universal o limitado al contexto europeo?

- Argumenta que la *shar'ia* premoderna, como la *halajá*, era flexible, pero se rigidizó y congeló con la modernidad colonial, que impuso estructuras burocráticas uniformes.
- Cuestiona si la *Haskalá* asume un progreso lineal basado en la Europa ilustrada, ignorando “múltiples modernidades” en contextos no occidentales.

Esta reflexión destaca la dificultad de trasladar el modelo de Mendelssohn a otras culturas sin adaptar sus premisas, un punto que resuena con la crítica cultural más amplia que veremos al final.

5. Zohaib Ahmad, de la Universidad Islamia de Bahawalpur (Pakistán)

Este autor escribe un paper en el cual compara, marcando similitudes y diferencias, a Moshé Mendelssohn con Syed Ahmad Khan (1817-1898), un nacionalista musulmán paquistaní que buscó modernizar a los musulmanes en la India colonial británica y padre del movimiento nacionalista paquistaní. Incidentalmente, Ahmad también escribe una introducción en urdu al judaísmo, que parece ser muy balanceada.

- Khan, como Mendelssohn, representaba a una minoría religiosa (musulmanes en India de mayoría hindú, colonizada por Gran Bretaña; judíos en Alemania cristiana) y propuso estrategias de integración sin asimilación total.
- Mendelssohn promovió el alemán para

emancipar a los judíos, escribiendo y traduciendo la Torá al alemán. Khan abogó por el inglés como idioma de la ciencia y la civilización, traduciendo textos islámicos al inglés.

- Mendelssohn fundó escuelas judías libres en Alemania para introducir la educación moderna, basada en la ciencia. Khan estableció el Aligarh College y sociedades científicas para educar a los musulmanes en ciencia.
- Mendelssohn reinterpretó la *Torá* como concordante con la ciencia y a la *halajá* como una ley moral compatible con la razón. Khan reinterpretó el Corán y la *shar'ia* para fomentar la educación científica.
- Mendelssohn luchó por los derechos civiles de los judíos. Khan, tras la rebelión de 1857, abogó por mejorar las condiciones de los musulmanes indios.
- Ambos usaron la razón pura para argumentar sus posiciones, conciliando religión y modernidad.
- Mendelssohn defendía la separación entre religión y Estado. Khan no, ya que el nacionalismo musulmán paquistaní integraba religión y política.
- La *Haskalá* no detuvo la asimilación judía. Las reformas de Khan enfrentaron menos resistencia de los *ulama* (eruditos musulmanes) y tuvieron éxito en modernizar a los musulmanes indios, aunque culminaron en la partición de India y Pakistán.

Moshé Mendelssohn, visto desde el mundo islámico, es tanto un modelo de reforma racional como una amenaza a la tradición

Esta comparación, además de partir del respeto y una lectura balanceada, muestra cómo Mendelssohn y Khan, en contextos minorita-

rios, buscaron modernizar sus comunidades, pero sus enfoques reflejaron las dinámicas únicas de sus entornos culturales.

Ahora bien, ¿por qué dedicarse a hacer esta comparación? Porque amplía nuestra comprensión de la relevancia de Mendelssohn más allá de Europa y nos permite ser críticos de su proyecto desde una perspectiva ampliada. Su proyecto, centrado en la razón y la *Bildung*, puede resonar en otras tradiciones religiosas. Encontrar que pensadores de otras religiones le hacen críticas similares a las que haría un judío (desde diversos lugares) nos permite encontrar puntos de encuentro entre sectores aparentemente disímiles.

Moshé Mendelssohn, visto desde el mundo islámico, es tanto un modelo de reforma racional (Akyol, Dandia) como una amenaza a la tradición (Abd AlRahman, Muslim Skeptic). También puede ser un espejo para comprender al propio héroe nacional religioso, en un contexto en el cual el nacionalismo

está intrínsecamente vinculado a la religión (Ahmad).

Mendelssohn y muchos *maskilim* — ilustrados— asumieron que los valores de la Ilustración alemana (racionalidad, secularismo, progreso) eran universales, ignorando que otras culturas tienen formas de racionalidad igualmente válidas. Un ejemplo clásico es que Moshé Mendelssohn enfatizó la razón y consideraba que la *Cabalá* era irracional y supersticiosa, reflejando los prejuicios de su época. En otros contextos, como la India o Pakistán, la mística y la ciencia no son opuestas, sugiriendo que la dicotomía racional-irracional es culturalmente relativa. Leer a Moshé Mendelssohn desde contextos culturales lejanos permite captar la potencia de su pensamiento, pero también sus limitaciones. En definitiva, los valores de Mendelssohn, como cualquier otro, no son universalmente aplicables sin traducción cultural.

Bibliografía

Abd AlRahman, I. R. . (2020). "Fidelity to the Mosaic Religion" in the book "Jerusalem, Or on religious power and Judaism" by Moses Mendelssohn: Translation, Presentation and Criticism. *Dirasat: Shari'a and Law Sciences*, 47(1), 368–380. <https://dsr.ju.edu.io/djournals/index.php/Law/article/view/2672>.

Abd AlRahman, I. R. . (2021). How to Think About a Foreign Religion in the Book "Jerusalem, Or Religious Power" By Moses Mendelssohn: Translation, Presentation and Criticism. *Dirasat: Shari'a and Law Sciences*, 48(2), 17–29. <https://dsr.ju.edu.io/djournals/index.php/Law/article/view/2246>.

Abdullah. (3 de diciembre de 2022). Moses Mendelssohn: The Father of Jewish Modernity. *Muslim Skeptic*. <https://muslimskeptic.com/2022/12/03/moses-mendelssohn/>

Akyol, M. (1 de noviembre de 2017). The Muslim World Doesn't Need a Luther; It Needs a John Locke—or a Moses Mendelssohn. *Mosaic Magazine*. <https://mosaicmagazine.com/picks/religion-holidays/2017/11/the-muslim-world-doesnt-need-a-luther-it-needs-a-john-locke-or-a-moses-mendelssohn/>

Akyol, M. (14 de febrero de 2017). What Judaism Can Teach Islam About Reforming The Faith. *Forward*. <https://forward.com/opinion/362987/what-judaism-can-teach-islam-about-reforming-the-faith/>

Dandia, A. (23 de octubre de 2017). Moses Mendelssohn and a Question on Islamic Reform. *Asad Dandia*. <https://asaddandia.com/2017/10/23/moses-mendelssohn-and-a-question-on-islamic-reform/>

Ahmad, Z. (2019). Marginalization and Reform of Religion: A Comparative Study of Moses Mendelssohn and Syed Ahmad Khan. *Journal of Islamic Thought and Civilization*. https://www.academia.edu/44260440/Marginalization_and_Reform_of_Religion_A_Comparative_Study_of_Moses_Mendelssohn_and_Syed_Ahmad_Khan

La era de la Información Inteligente: Hacia un nuevo contrato pedagógico

Marcelo I. Dorfsman (Israel)

*“Quiero que la IA lave mi ropa y mis platos para que yo pueda hacer arte y escribir, no que la IA haga mi arte y escriba para que yo pueda lavar mi ropa y mis platos”,
Joanna Maciejewska*

1. Introducción¹

Para comenzar este artículo les propongo un ejercicio que, para aquellos que pertenecen a mi generación, les resultará hasta un poco tierno:

Imaginen a una morá “de vanguardia” planificando una clase en el año 1985².

Seguramente se valdrá de una videocasetera, la TV educativa y la proyección de transparencias; acudirá al trabajo cooperativo o basado en proyectos.

Su “carpeta de planificaciones” está ordenada, todas sus clases organizadas en folios y, cuando entra al aula, sus recursos más habituales son el pizarrón y las tizas (blancas y de colores). Si quisiera realizar una actividad “especial” (como proyectar un video o transparencias), deberá solicitar el equipamiento con tiempo o bien dirigirse al aula equipada para ello.

En 2010 su vida se ha tornado “digital”, o líquida en términos de Bauman. Ya casi no usa papel sino pantalla, en el aula (en el mejor de los casos) cuenta con todo el equipamiento necesario; sus métodos de enseñanza siguen siendo los de antes, sumando el aula invertida y el diseño invertido. Su entorno es más que nada digital, su “Biblia”, el TPACK[1] y su brújula la



SOBRE EL AUTOR



Marcelo I. Dorfsman es Ph.D en Educación, profesor e investigador de la Universidad Hebrea de Jerusalén. Es especialista en enseñanza mediada por tecnologías y en educación a distancia, áreas en las cuales desarrolla sus tareas académicas y profesionales. Luego de investigar el fenómeno de enseñanza en emergencia bajo el COVID 19, Marcelo se abocó a la investigación del impacto de la Inteligencia Artificial en la enseñanza. Es director académico de los programas internacionales de Maestría en Educación, con especialidad en Educación Judía en idioma inglés y español/portugués, del Centro Melton de la Universidad Hebrea de Jerusalén y codirector de la Carrera de Especialización en Enseñanza Mediada por Tecnologías, de la Universidad Nacional del Comahue. En su actividad privada, asesora a diferentes instituciones y universidades en el área de enseñanza de tecnologías educativas, y desarrolla proyectos de formación profesional en el área. Nacido en Buenos Aires, Argentina, fue Rector (fundador) del Colegio Secundario Martín Buber, y Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Didáctica para los Profesorados de la UBA, hasta el año 2003, año de su alía a Israel.

¹ Parafraseando a Castells, quien publicó en los 2000 la famosa trilogía: La era de la información.

² En 1985 tenía 25 años, era mi cuarto año como moré, tenía a cargo 6to. grado en la escuela Martín Buber de Buenos Aires.

escala SAMR [2, 3]. Esta última la ayuda a pensar, en cada etapa de su planificación, de qué manera enfocar su enseñanza en torno a capacidades cognitivas de orden superior; su

objetivo es desafiar a sus alumnos – sea cual fuese su nivel educativo – con actividades de orden superior.

SAMR	BLOOM
Redefinition Modification	Create
	Evaluate
Argumentation Subtitution	Analyze
	Apply
	Understand
	Remember

La tabla ilustra la relación lineal de correspondencia entre los niveles inferiores de SAMR (Sustitución y Aumento) y las tres habilidades cognitivas básicas de la taxonomía de Bloom (Recordar, Comprender y Aplicar) por un lado; por el otro lado, los niveles superiores de SAMR (Modificación y Redefinición) se corresponden con las habilidades cognitivas avanzadas (Analizar, Evaluar y Crear).

En 2020, el COVID no la tomó desprevenida. Ella es una maestra “experimentada”, alfabetizada digitalmente y rápidamente adapta su vida profesional a la enseñanza vía Zoom. Nuestra maestra, que es digital, no tiene inconvenientes en enseñar digitalmente [4].

Pero en 2022, su vida vuelve a cambiar. La enseñanza ya no solo es “digital” sino además “inteligente”. Ella sigue usando la pantalla, pero no solo para escribir sino para “interactuar”. La Inteligencia Artificial (IA) hace su entrada “triumfal” al aula y a nuestras vidas, por la puerta o por la ventana, y ha llegado para quedarse. La IA es capaz de producir textos,

imágenes, audios, videos y (casi) todo aquello que le pidamos. Ahora la denominaremos IA generativa.

La vida, sin embargo, no ha cambiado para todos; no para las escuelas en zonas marginales, no para los desconectados, no para los maestros cautelosos, no para determinadas burocracias, pero sí, para aquellos “llaneros solitarios” que son, en definitiva, los que marcan el ritmo de los cambios.

¿Cuánto ha cambiado la enseñanza en estos 40 años? ¿Qué ha cambiado?

2. ¿Qué aprendimos en estos primeros tres años?

Hace tres años, cuando apareció la primera versión del Chat GPT, el mundo todavía se lamía las heridas producidas por el COVID-19 en la denominada ERT (Emergency Remote Teaching) y entraba en una nueva etapa a la que denominé EAIT (Emergency Artificial Intelligence Teaching).

Así como el COVID, también el surgimiento de la IA nos tomaba por sorpresa; ambas impactaron profundamente en todos los campos de nuestra realidad, pero, a diferencia de la ERT, que tuvo fecha de inicio y (prácticamente) de finalización, la EAIT llegó para quedarse y aún profundizarse.

En 2025, recientes encuestas muestran que una mayoría de estudiantes y de profesores utilizan la IA. Datos recientes muestran que el 86% de los estudiantes universitarios en Estados Unidos usan IA para sus estudios, y un 54% lo hace con mucha frecuencia [2]. En la educación primaria, el uso por parte de los estudiantes aumentó del 37% al 75% en el último año [5].

Otra investigación realizada por HEPI en 2025, con una muestra de 1.041 estudiantes de grado universitario en el Reino Unido, revela que el 92% de ellos utilizan herramientas de IA generativa, mientras que solo el 61% de los docentes lo hacen. Cuando se les preguntó cómo usan la IA generativa, el 64% respondió que la usan para generar textos, por ejemplo, con Chat GPT; el 39% para mejorar y editar textos; el 36% para sintetizar o tomar notas, y el 35% para traducir [6].

En otro contexto, el 88% de los usuarios reporta que utiliza la IA generativa para evaluaciones, principalmente para explicar conceptos (58%).

Volviendo al nivel primario, el Centro para la Democracia y la Tecnología publicó un infor-

me en 2025 que mostraba que el 70% de los estudiantes en los Estados Unidos usaban IA, en comparación con solo el 67% de los docentes. El estudio involucró a 1.316 estudiantes de secundaria, 1.028 padres de alumnos de 6° a 12° grado y 1.006 docentes que enseñaban en esos niveles [5].

La Inteligencia Artificial (IA) hace su entrada “triumfal” al aula y a nuestras vidas, por la puerta o por la ventana, y ha llegado para quedarse.

En América Latina, según un trabajo realizado por la OEI (2025), el uso de la inteligencia artificial (IA) está creciendo, con un fuerte enfoque en la adopción de IA por parte de startups, que la utilizan tanto para el desarrollo de productos como para sus operaciones internas. Sin embargo, la región enfrenta desafíos significativos, como una amplia brecha de adopción entre los países líderes y los que están en etapas iniciales, y un contexto regulatorio aún incipiente. Los países como Chile, Brasil y Uruguay se destacan en la región, pero la madurez general de la IA en América Latina es menor que la de EE.UU., Europa e Israel.

Ante esta nueva realidad que, solo cinco años atrás, nos hubiera parecido de “ciencia ficción”, nuestra preocupación como educadores comenzó a centrarse en un nuevo contrato pedagógico en proceso, basado en la centralidad del aprendizaje, en el buen uso de la IAG y en la integridad ética y académica de sus protagonistas.

En un artículo de reciente autoría (en prensa), caracterizaba el uso de la IAG en tres ejes: el eje de la producción, el eje de la interacción y el eje de la ética y la resistencia.

El eje de la producción es – como su nombre lo indica – aquel que expresa la potencialidad de la IAG para producir textos en sus diferentes

formatos multimedia; considera el aprendizaje autónomo, la creatividad y la perspectiva de múltiples discursos. En la investigación, *“los participantes valoran positivamente las ventajas de la IA en agilizar y mejorar la capacidad de búsqueda y producción de textos escritos y multimedia, aunque no afirman que este uso contribuya directamente al aprendizaje; la evaluación positiva es un paso importante para lograr ese objetivo”*.

El eje de la interacción – como su nombre lo indica – es aquel que expresa la potencialidad de la IAG para generar interacción positiva entre el hombre y la máquina, la denominada HCII (Human Computer Intelligent Interaction); examina la expansión de las capacidades cognitivas a través del sistema híbrido, la perspectiva centrada en el humano y una visión social amplia y realista. En la investigación, *“algunos participantes destacaron el valor de la IA como un ‘interlocutor cognitivo’, un socio de pensamiento disponible las 24 horas que sin duda contribuye a la mejora de las capacidades cognitivas humanas”*.

El eje de la ética y la resistencia nos interpela en las preguntas centrales de esta nueva era: cómo utilizar éticamente la IA, cuáles son las ventajas y cuáles las resistencias. Este eje comienza con el empoderamiento de las personas y la construcción de alfabetización representativa que fomente la creación de significado colectivo dentro del contexto del aprendizaje en red, que abarca tanto a humanos como a no humanos, siendo los humanos la fuente predominante.

En nuestra propuesta para un nuevo contrato, estos tres ejes asumirán un papel central.

3. Viejos y nuevos contratos pedagógicos

El concepto de “Contrato Didáctico” fue desarrollado por Guy Brousseau a finales de la década de los 60. El contrato didáctico se refiere a las reglas implícitas y explícitas que rigen las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber en una situación didáctica. Es un conjunto de comportamientos específicos

esperados del maestro para con el alumno y del alumno para con el maestro, con respecto al conocimiento enseñado. Este contrato, según Brousseau, regula las obligaciones y derechos de cada parte [7].

De acuerdo con Brousseau, el contrato didáctico influye en cómo se produce el aprendizaje y cómo se resuelven los problemas derivados del mismo.

El funcionamiento del contrato didáctico supone la existencia de la llamada “transposición didáctica”, es decir, la conversión del conocimiento científico en “saber a enseñar” [8]. Esto ocurre por la dinámica que se produce en el “milieu”, que es el entorno físico, social y cultural en el que se produce el aprendizaje y donde el estudiante construye su conocimiento, y juega un papel importante en la determinación del conocimiento que el sujeto debe adquirir.

No se trata de una simple herramienta, sino de un elemento fundamental de la relación didáctica que el profesor ajusta para provocar nuevas adaptaciones y construcciones de conocimiento en el alumno.

En este espacio, será necesario ejercer una cuidadosa vigilancia epistemológica sobre los cambios que se producen en el objeto de conocimiento; la transformación del saber deberá restringirse al mínimo a fin de no afectar su naturaleza; y el objetivo final del aprendizaje será que el alumno pueda hacer funcionar ese saber en situaciones donde el docente ya no estará presente. El alumno está inmerso en la situación didáctica, siendo el propósito llegar a utilizar ese saber en situaciones no didácticas.

Gil-Galván propuso el concepto de “contrato de aprendizaje”, que se define como un acuerdo compartido en el que se establecen explícitamente las funciones, responsabilidades, contenidos, competencias, metodologías, actividades, roles, resultados esperados y la evaluación. Gil-Galván ha definido en este marco tres categorías de competencias humanas: 1. Las competencias técnicas (sa-

ber); 2. Las competencias metodológicas (saber hacer) y 3. Las competencias personales (saber ser) [9].

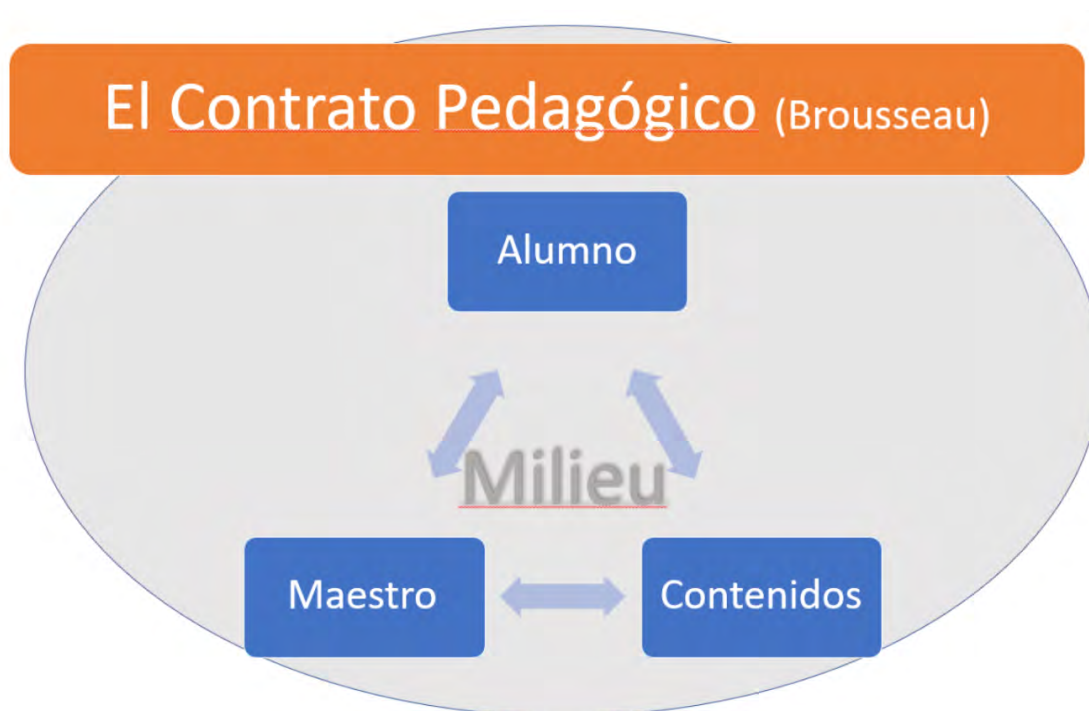
Las competencias técnicas (saber) representan la combinación de conocimientos generales o especializados y dominio de destrezas necesarias para desempeñar tareas acordes al ámbito profesional al que se pertenece; las competencias metodológicas (saber hacer) permiten adquirir experiencias transferibles a diversos escenarios, lo que favorece poner en práctica los conocimientos adecuados para resolver problemas de forma autónoma; y, por último, las competencias personales (saber ser) capacitan para actuar de forma responsable, constructiva y comunicativa mediante la toma de decisiones ante situaciones vinculadas a lo académico, laboral y personal.

La intención de este artículo es preguntarnos: ¿De qué manera se transforma el contrato didáctico en la era de la IAG?

En primer lugar, el “milieu” podría redefinirse

como: “Un ecosistema de aprendizaje dinámico, interconectado e inteligente que está permeado por la agencia de dispositivos tecnológicos y sistemas de IA (incluyendo agentes generativos y sistemas de análisis de aprendizaje visual)”. Este entorno va más allá de las condiciones físicas y socioculturales tradicionales, constituyéndose como un espacio híbrido donde las interacciones entre humanos y máquinas inteligentes son constitutivas del aprendizaje y de la construcción de conocimiento. En este “milieu”, las condiciones externas para el desarrollo y la adquisición de saber incluyen no solo en las relaciones implícitas y explícitas del vínculo educativo - contrato didáctico - sino también en la capacidad de la IA para influir en la cognición humana, mediar las relaciones sociales y afectar los valores, exigiendo a los individuos nuevas competencias para interactuar, interpretar, crear y decidir en un contexto colaborativo humano-máquina.

En síntesis, pasamos de una relación “tripartita”...



a una “cuatripartita”.

Hacia un nuevo Contrato Pedagógico



¿Cuáles son las implicancias de esta nueva situación?
Algunos ejemplos en la siguiente tabla:

Aspecto	Contrato Didáctico Tradicional (Brousseau)	Nuevo Contrato Didáctico en la Era de la IA
Relación con el conocimiento	Centrada en la transmisión y reconstrucción del saber establecido	Centrada en la construcción activa, crítica y creativa con la mediación de sistemas inteligentes
Rol del docente	Transmisor, organizador del conocimiento y regulador de la situación didáctica	Diseñador de escenarios híbridos, mediador entre saberes, guía ético y gestor del entorno humano-máquina
Rol del estudiante	Receptor activo, participante en una situación estructurada	Cocreador, explorador autónomo, con agencia en decisiones sobre herramientas, fuentes y procesos
Dimensión ética	Implícita o dependiente del docente	Central, vinculada a decisiones sobre privacidad, autenticidad, sesgos, transparencia y resistencia crítica
Evaluación	Basada en el rendimiento individual, el cumplimiento de objetivos definidos	Basada en procesos, autenticidad del trabajo, autoría, responsabilidad ética y colaboración humano-máquina

Una de las consecuencias visibles de la irrupción de la IAG es la disrupción profunda generada en las relaciones entre profesor, alumno y contenido tal como la conocíamos hasta ahora. El nuevo contrato didáctico requiere de una actitud mucho más activa, creativa y ética por parte de todos los actores de la actual situación didáctica. El nuevo contrato didáctico requiere de una nueva “alianza” por el aprendizaje y la concientización acerca de la importancia del esfuerzo cognitivo frente a un fenómeno que, como mencionamos anteriormente, puede tornarse problemático y aún hostil.

Delia Lerner sostenía que deberíamos pasar de la idea “paso a paso y acabadamente”, a aquella que propone “compleja y provisoriamente”[10].

Con la irrupción de la IA propondremos lo siguiente: “Interactiva, consciente y éticamente”, para dar cuenta de los tres componentes centrales del nuevo contrato didáctico: 1. La oportunidad de contar con un interlocutor cognitivo inteligente; 2. La necesidad de concientizar y concientizarnos acerca de la necesidad de una inversión renovada en el aprendizaje; y 3. La revaloración de la dimensión ética que involucra el compromiso de profesor y alumno con el aprendizaje.

La irrupción de la IA en la enseñanza nos interpela en el diseño de un nuevo contrato, en el cual una actitud ética y la concientización acerca de la importancia del aprendizaje son sus pilares clave.

4. Lo permitido, lo restringido, y lo que podemos encontrar entre ellos

La reformulación del contrato didáctico, tal como la propusimos en el párrafo anterior, no se puede delimitar al reducido espacio del aula.

Aún siendo el aula el espacio en el cual se desarrollan la enseñanza y aprendizaje, esta no puede ser independiente de decisiones y

regulaciones institucionales, que a su vez son parte de regulaciones más amplias —comunitarias, regionales o federales y nacionales.

A continuación, algunas recomendaciones para comenzar a definirlas, o bien para reflexionar en torno a las diseñadas.

En primer lugar, es recomendable decidir, a nivel de aula o curso, una política a seguir en cuanto a la implementación de IAG en la enseñanza.

Proponemos acá tres modelos³:

a. Política de máxima restricción:

Esperamos que todos los trabajos que los estudiantes presenten para este curso sean de su propia autoría. En caso de asignar trabajo colaborativo, se espera que la tarea incluya a todos los miembros del equipo que participaron. Prohibimos específicamente el uso de ChatGPT o cualquier otra herramienta de inteligencia artificial (IA) generativa en todas las etapas del proceso de trabajo, incluidas las preliminares. El incumplimiento de esta política se considerará falta académica. Les recordamos que las diferentes clases del programa podrían implementar diferentes políticas de IA, y es responsabilidad del estudiante cumplir con las expectativas de cada curso.

b. Política de máxima apertura:

Este curso anima a los estudiantes a explorar el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG), como ChatGPT, para todas las tareas y evaluaciones. Cualquier uso de este tipo debe reconocerse y citarse adecuadamente. Es responsabilidad de cada estudiante evaluar la validez y aplicabilidad de cualquier resultado de IAG que entregue; usted asume la responsabilidad final. El incumplimiento de esta política se considerará falta académica.

Le informamos que las diferentes clases del programa podrían implementar diferentes políticas de IA, y es responsabilidad del estudiante cumplir con las expectativas de cada curso.

³ Tomado de la Universidad de Investigación y Desarrollo

c. Política mixta:

Ciertas tareas de este curso permitirán o incluso fomentarán el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG), como ChatGPT. Por defecto, dicho uso está prohibido a menos que se indique lo contrario. Cualquier uso de este tipo debe reconocerse y citarse adecuadamente. Es responsabilidad de cada estudiante evaluar la validez y aplicabilidad de cualquier resultado de IAG que entregue; usted asume la responsabilidad final. El incumplimiento de esta política se considerará falta académica. Le informamos que las diferentes clases del programa podrían implementar diferentes políticas de IA, y es responsabilidad del estudiante cumplir con las expectativas de cada curso.

En segundo lugar, cabe definir a nivel institucional, de manera clara, cuáles son los usos permitidos de la IA. Aquí un ejemplo⁴:

Se permite el uso de la IA como apoyo en los siguientes casos, siempre que se respete la autoría y se mantenga la integridad académica:

- *Asistencia en la estructuración de ideas, esquemas, mapas conceptuales, síntesis y gestión de la información.*
- *Corrección gramatical o de estilo, siempre que el contenido original sea creado por el autor.*
- *Traducciones para facilitar la comprensión de textos académicos que no impliquen una interpretación crítica por parte de la IA.*
- *Generación de preguntas o ideas iniciales que posteriormente serán desarrolladas por el autor.*
- *La asistencia de IA en la revisión, corrección de estilo y revisión bibliográfica siempre debe ser verificada por el autor (profesor/alumno) para verificar la autenticidad de los metadatos.*

La irrupción de la IA en la enseñanza nos interpela en el diseño de un nuevo contrato, en el cual una actitud ética y la concientización acerca de la importancia del aprendizaje son sus pilares clave.

El uso de IA no debe sustituir el análisis, la reflexión ni la interpretación personal.

Se recomienda al estudiante que confronte, compare y analice críticamente y reflexivamente cualquier contenido generado por IA antes de incorporarlo a un trabajo o actividad académica.

El estudiante debe priorizar su dominio de la materia, la comprensión crítica, el pensamiento reflexivo y la acción sobre la IA. En este caso, la IA funciona como un asistente para la toma de decisiones, el diseño de ideas o esquemas, o la estructuración, y no debe sustituir el criterio del autor.

En tercer lugar, definir el concepto de conductas inapropiadas respecto de IAG

Ejemplos de conductas inapropiadas⁵

- *No informar que se ha utilizado una herramienta de IA en la elaboración del trabajo académico.*
- *Omitir el tipo de asistencia prestada o el nombre de la herramienta utilizada.*
- *Copiar y pegar textos generados por IA sin ningún análisis, modificación o reflexión personal.*
- *Utilizar herramientas de IA durante pruebas, tareas individuales o evaluaciones que explícitamente prohíban su uso.*

⁴ Tomado de la Universidad de Yale

⁵ Universidad de Yale

- Usar la IA de forma que sustituya la reflexión crítica, el razonamiento o la capacidad expresiva del estudiante.
- Entregar trabajos donde la intervención del estudiante sea mínima o nula.
- Está prohibido presentar como propio cualquier texto, idea o imagen generada íntegramente por IA sin modificación, análisis o interpretación del estudiante.
- El plagio, aunque provenga de una herramienta de IA, sigue siendo una falta grave.

En cuarto lugar, deben quedar claras las sanciones por el mal uso⁶:

Mala conducta académica relacionada con el uso de IA:

El uso indebido de las herramientas de IA, como la asistencia no autorizada o la omisión de citar contenido generado por IA, se considerará una infracción de la Política de Libertad Académica, Honestidad Intelectual e Integridad Académica de [su institución].

Las sanciones por uso indebido pueden incluir sanciones académicas y pueden dar lugar a medidas disciplinarias adicionales por infracciones graves o repetidas.

Por último, se recomienda solicitar – tanto de alumnos como de docentes – un compromiso de integridad ética y académica que incluya:

- El nombre de la herramienta utilizada.
- El propósito específico para el que se utilizó (p. ej., generación de ideas, corrección de estilo, traducción de texto, creación de visualizaciones, etc.).
- El alcance de la contribución de la IA, diferenciando claramente lo producido por el estudiante de lo asistido por la tecnología. Se recomienda asimismo reflexionar con los alumnos en torno de esta última pregunta:
- ¿En qué medida considera que el uso de tales herramientas contribuirá al progreso de su aprendizaje?

Acá un ejemplo de declaración⁷

Declaración de Compromiso en el Uso de Inteligencia Artificial

Yo, _____ (nombre del estudiante), me comprometo a:

1. **Indicar siempre el nombre de la herramienta de IA** que utilice en mis trabajos académicos.
2. **Precisar el propósito específico de su uso** (por ejemplo: generación de ideas, corrección de estilo, traducción de textos, creación de visualizaciones, etc.).
3. **Diferenciar con claridad** entre los aportes realizados por mí como estudiante y aquellos en los que la herramienta de IA haya brindado asistencia.

Asumo este compromiso con el propósito de garantizar un uso responsable, ético y transparente de las tecnologías de inteligencia artificial en mi formación académica, fortaleciendo tanto mi autonomía como mi desarrollo crítico y creativo. Asimismo, reconozco que el verdadero aprendizaje se alcanza a través de mi esfuerzo personal, dedicación y reflexión, y que las herramientas de IA solo pueden complementar, pero nunca reemplazar, el valor de mi propio trabajo.

Firma del estudiante: _____ **Fecha:** _____

⁶ Universidad de Harvard

⁷ Elaborado con ayuda de Chat GPT

5. Viñeta final

Hace unos días, sentado en la mesa familiar, mi hija mayor (que ahora tiene 40 años y tres hijos en edad escolar) contaba que cuando ella estaba en cuarto grado—hace unos 30 años—la profesora había permitido el uso de una calculadora en clase. Describió cómo ella, a sus 9 años, se había frustrado por eso: “Si podemos usar calculadoras, ¿para qué esforzarnos en aprender matemáticas?”

Pero luego agregó: “Mi viejo me dijo: ‘No te preocupes, la calculadora te va a liberar de las tareas básicas de las matemáticas y te va a dejar tiempo para estudiar lo que realmente importa...’”

Esta anécdota resume lo que he tratado de transmitir a lo largo de este artículo.

6. Fuentes

1. Drugova, E., et al. (2021). Toward a model of learning innovation integration: TPACK-SAMR based analysis of the introduction of a digital learning environment in three Russian universities. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4925–4942. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10497-9>
2. Puentedura, R. R. (2014). SAMR and TPCK: A hands-on approach to classroom practice. Hipassus. <http://www.hipassus.com/rrpweblog/archives/2012/09/03/BuildingUponSAMR.pdf>
3. Cáceres-Nakiche, K., et al. (2024). The SAMR model in education classrooms: Effects on teaching practice, facilities, and challenges. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 24(2).
4. Dorfsman, M., & Horenczyk, G. (2022). Experienced, enthusiastic and cautious: Pedagogy profiles in emergency and post-emergency. *Education Sciences*, 12(11), 756. <https://doi.org/10.3390/educsci12110756>
5. Center for Democracy & Technology. (2025). *Student and teacher AI use in schools: 2023–24*.
6. Freeman, J. (2025). *Student generative AI survey 2025*. Higher Education Policy Institute.
7. Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309–336.
8. Chevallard, Y. (1989). On didactic transposition theory: Some introductory notes. In *Proceedings of the International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education*.
9. Gil Galván, M. R., Martín Espinosa, I., & Gil Galván, F. J. (2024). El contrato de aprendizaje como estrategia para fomentar las competencias comunicativas. [Revista o editorial pendiente de especificar].
10. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Una línea de texto

Natalia Sucari (Córdoba, Argentina)

*“Nosotros deseáramos que nuestros hijos
continuaran nuestras palabras;
en lugar de eso, volverán a crear el libro”
Oz & Oz-Salzberger, 2017*

Todas las escuelas alrededor del mundo son ciertamente diversas. Se diferencian entre sí por su aspecto, su propuesta pedagógica, por la forma y la complejidad de sus dinámicas vinculares y otras particularidades. Aunque también comparten algunas características. Rasgos que forman una especie de cohesión identitaria entre ellas y generan en nosotros una imagen mental, un modelo acerca de cómo las vemos en general. Con las escuelas judías pasa algo similar: cada una es única, todas son diversas y también hay entre ellas una cohesión. Porque pertenecen y transmiten la tradición y la cultura judías, porque comparten una cierta mirada del mundo. Porque, en mayor o menor medida, en ellas se enseña hebreo y sobre todo por su trabajo incansable por la continuidad. Un hilo invisible las conecta más allá de toda singularidad. Un hilo tejido y atravesado por nudos que llaman la atención, que marcan aspectos fundamentales. Mojoneros que se han ido levantando a lo largo del recorrido del pueblo judío, recorrido de tiempo y de espacios.

En las siguientes líneas nos proponemos desatar, a modo de análisis, algunos de esos nudos. Leer, conversar, reflexionar acerca de ellos. Intentando explicar por qué son significativos y sabiendo que no son los únicos, que hay otros igual de importantes. Dejando abiertas algunas preguntas y debates; tal como venimos haciendo los judíos con nuestras ideas desde hace siglos.

Y enseñarás a tus hijos... a preguntar.

En primer lugar, Din y Jesed en la escuela. Dos conceptos, conocidos y complejos, llevados a la práctica educativa. Din, como sabemos, es equilibrio, juicio. En la enseñanza es posible equipararlo con lo esencial, aquellas temáticas que



SOBRE LA AUTORA



Natalia Sucari es Licenciada en Psicología, Educadora y Diplomada en Estudios Judaicos. Escritora aficionada, madre, esposa y viajera apasionada. Durante casi dos décadas trabajó para diversas instituciones judías de Córdoba, su ciudad natal, asumiendo roles de docencia y gestión. Actualmente sigue involucrada en varios proyectos relacionados con la enseñanza de la Shoá y la actualidad israelí.

consideramos imprescindibles, irrenunciables dentro de nuestras currículas. Y no solo contenidos teóricos, también acciones, proyectos y hasta formas de la dinámica vincular; que los reflejen. Porque la educación judía es vivencial, en ella la acción y el significado se retroalimentan.

Y enseñarás a tus hijos... a preguntar.

En un sentido simplificado, esta idea de Din condensa lo que cada comunidad educativa juzga pertinente según su visión institucional, y lo que no. Nuestras fuentes son el sustento, el texto. Un texto que la escuela pone a disposición de los alumnos y alumnas para que lo reciban colectiva e individualmente. Un texto que no es solo escrito; es un modo de hacer, de estar y de relacionarse. Un texto para que aprendan y aprehendan, para que se identifiquen con él y se comprometan con su letra. Les ofrecemos una tradición a la cual quieran pertenecer, no para replicarla tal cual es, sino con la esperanza de que puedan renovarla y aportar a ella.

Como decía Hannah Arendt:

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. (Arendt, 1954, pág. 208)

En las escuelas judías alrededor del mundo compartimos grandes conceptos éticos que vienen de esa fuente, nos identifican como pueblo y forman parte de este Din, de lo que nos resulta juicioso e ineludible enseñar. Solo por mencionar algunos: Tikún Olam, Tzedaká, libertad, pluralismo, Pikuaj Nefesh; seguramente se abordan teórica y prácticamente en todas nuestras aulas. Aunque en cada una se haga de manera singular. Son ideas que abarcan otras, son ricas, complejas; y requieren siempre un debate previo dentro de cada institución. No porque dudemos acerca de enseñarlas sino para conversar sobre cómo hacerlo. Decisiones pedagógicas relacionadas con

contextos particulares, dilemas más sutiles que demandarán la presencia de Jesed.

El Jesed, que literalmente puede traducirse como bondad, compasión o generosidad, se pone de manifiesto en el ámbito educativo si construimos un espacio en el cual sea más importante buscar verdades colectivas que tener la razón o imponer un punto de vista individual.

Cuando en el debate hay diferencias, aparece la idea de Jesed, la capacidad de escucharnos. La comprensión de que, no solamente podemos pensar distinto sino que quizás no nos pongamos de acuerdo. Es posible enseñar a disentir y a respetar la mirada del otro. Y la mejor forma de hacerlo es empezando en nuestros propios equipos de trabajo, entre colegas. Como dice Carlos Skliar (Skliar, 2024) “la educación es conversación, una conversación entre personas que se prestan atención”.

Adultos prestándose atención y definiendo qué y cómo transmitir. Y luego, o en ocasiones al mismo tiempo, una conversación que incluya a los jóvenes, a los “nuevos” como decía Arendt. Porque, mientras enseñamos nuestras certezas, los educadores y educadoras judías, debemos instar a los estudiantes a ponerlas en duda. Afirmaciones e interrogantes. Como en la Hagadá de Pesaj: Maguid y ¿Má Nishtaná? Narrar e invitar a que no se conformen con escuchar y asentir, que nos interpelen. Que cada vez que volvamos sobre un relato nos desafíen a reflexionar sobre su sentido haciendo nuevas preguntas.

En “Una noche de libertad. La Hagadá Latina para la familia”, hay una cita del Rabino Steven Greenberg que dice:

La clave de la exégesis judía es dar por sentado que nada es obvio. Las preguntas son la gran paradoja cultural. Desestabilizan, pero también aseguran las normas sociales. (...) Les enseñamos a los niños a preguntar “¿por qué?”, en el Seder

de Pesaj, porque los tiranos son destruidos y la libertad es ganada con una buena pregunta. (Zion Mishaël; Zion Noam, 2011, pág. 28)

Amos Oz y Fania Oz-Salzberger (Oz & Oz-Salzberger, 2017, pág. 20) sostienen que “los judíos aman las preguntas más que las respuestas”. En nuestro modo de educar, ellas son un incentivo intelectual para ejercitar al máximo la curiosidad y también para asegurar la transmisión. El diálogo intergeneracional es tradicional en el modelo de estudio judío; en la *Yeshivá* se abordan los textos en Javruta, en parejas. Estas responden a un maestro, de quien aprenden y a quien admiran. Y con quien discuten. Cada discípulo es convocado a formarse su propia opinión, aunque sea diferente de la de su maestro, y es valorado cuando ofrece una interpretación novedosa.

Dejamos planteado así, un primer nudo, el que resulta de una compleja combinación entre Din y Jesed, viejos consensos y nuevos debates. Fundamentos indiscutidos conviviendo con preguntas revitalizadoras. Un nudo que prevé espacio para jóvenes comprometidos e independientes, identificados con la comunidad que habitan y con sentido crítico para aportar a ella.

Zajor, el imperativo de la memoria.

El sentido crítico es imprescindible, además, como ejercicio de memoria. Para el pueblo judío recordar es más que una curiosidad por el pasado, es una forma de actuar. Zajor es un imperativo, la Torá nos exige que recordemos. Como explica el historiador Yosef Hayim Yerushalmi, en nuestras escrituras sagradas se nos impone con fuerza de Ley recordar ciertas cosas, e incluso olvidar otras. Pero lo singular de esa imposición, es que no se refiere tanto a los hechos en sí mismos, sino más a su significado. Porque los momentos históricos son únicos, no se repiten, en cambio su sentido puede transmitirse de generación en

generación y posibilitar así la continuidad.

Si se ha de invocar el recuerdo empotrado en la piedra para que las generaciones subsecuentes lo vivan nuevamente, lo decisivo no es la piedra, sino el recuerdo transmitido por los padres. Si no hay regreso al Sinaí, entonces lo que sucedió en el Sinaí debe ser guardado en los conductos de la memoria, para aquellos que no estaban ahí ese día. (Yerushalmi, 2002, pág. 10)

Así, la memoria colectiva se presenta como un movimiento constante hacia adelante, hacia el futuro. Y como un reaseguro frente a las adversidades. Un pueblo que no olvida es capaz de reconstruirse y reinventarse. Cada *jurbán* (destrucción) es una oportunidad de edificar algo nuevo pero nunca partiendo de cero, sino basándonos en una cultura y una tradición que son cimiento y sustento.

Renacer del *jurbán* tal como renació nuestra lengua, el *Ivrit*, para convertirse en parte indisoluble de la identidad israelí y para reafirmar que también lo es para el pueblo judío en general. La presencia del hebreo en las aulas conecta a las escuelas judías de diversas

nacionalidades de un modo único. En ocasiones en las *Tfutzot*, escuchamos poner en duda la “utilidad” de seguir enseñando hebreo a nuestros estudiantes, llamativas argumentaciones

que lo contraponen con el inglés en una competencia de cuántas horas de enseñanza se le destinará a cada uno.

El *Ivrit* no es primera, segunda ni tercera lengua, no admite números. Es nuestra *Sfat Am*, la que es capaz de expresar de la forma más auténtica nuestra singular forma de ver y habitar el mundo. Sus vocablos son reservorio de la Ley, la fe y la milenaria sabiduría judía. “La lengua es el mundo de uno, es la conciencia, la identidad y la cultura. Es la urdimbre infinita

Un pueblo que no olvida es capaz de reconstruirse y reinventarse.

en la que descansa lo más íntimo de la vida”. (Grossman, 2024, pág. 88)

El *Ivrit* es *Sfat Am*, la lengua de un pueblo errante que la llevó consigo adonde fue y le hizo espacio para establecerse con él cuando por fin pudo volver a su suelo. Es la *Lengua de un Pueblo* poniendo en palabras su memoria colectiva, escribiendo su singular texto para ser transmitido entre generaciones.

Una línea de texto, sucesión infinita

Amos Oz y Fania Oz-Salzberger le hacen honor a ese movimiento de traspaso sin fin. Un padre y una hija, una autora y un autor. Dos generaciones y un libro: “Los judíos y las palabras”. En uno de sus primeros párrafos, del cual tomamos la frase que da título a nuestro ensayo, comienzan diciendo: “La continuidad

judía ha girado siempre alrededor de palabras pronunciadas y escritas, de un laberinto de interpretaciones, debates y desacuerdos (...) La nuestra no es una línea de sangre, sino una línea de texto”. (Oz & Oz-Salzberger, 2017, pág. 17)

Una línea, sucesión continua e indefinida de puntos. En estas páginas nos propusimos detenernos en algunos de esos puntos. El singular equilibrio entre Din y Jesed. La infinitud de las preguntas y los debates. La conversación. La memoria como imperativo de esperanza. El Ivrit, lengua sin número, de palabras exquisitas, descifrables e inexplicables. Un hilo invisible nos conecta, nos sostiene y nos atraviesa. Una línea de texto, un tramado de nudos que invitan a ser desatados y vueltos a atar en cada encuentro.

Un hilo invisible nos conecta, nos sostiene y nos atraviesa. Una línea de texto, un tramado de nudos que invitan a ser desatados y vueltos a atar en cada encuentro.

Bibliografía

Arendt, H. (1954). *Entre el pasado y el futuro*. Península.

Grossman, D. (2024). *El precio que pagamos*. Penguin Random House Grupo Editorial SA.

Oz, A., & Oz-Salzberger, F. (2017). *Los judíos y las palabras*. Siruela.

Skliar, C. (2024, octubre 19). *Cartas educativas*. Escenarios educativos E3 [Entrevista de M. Goldberg]. [YouTube.https://www.youtube.com/watch?v=9JitU8DS4f8](https://www.youtube.com/watch?v=9JitU8DS4f8)

Sperling, D. (9 de junio de 2024). *Entre el dolor y la esperanza. Después del 7/10*. Milta. Revista Iberoamericana de Pensamiento, Cultura y Educación Judía, 16-17. <https://revistamilta.org/entre-el-dolor-y-la-esperanza-des-pues-del-7-10/>

Sucari, N. (2013). *Freud y la religión monoteísta. Algunas articulaciones entre judaísmo y psicoanálisis*. (Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba). Universidad Nacional de Córdoba. https://drive.google.com/file/d/1nb0_GPE1Dfr-gCIkaWESSupEorfUwViU/view?usp=sharing

The Jewish Agency for Israel. (2024). *Hinenu*. Seminario para Educadores Judíos. The Jewish Agency for Israel.

Yerushalmi, Y. H. (2002). Zajor. *La historia judía y la memoria judía*. Anthropos Editorial.

Zion Mishaël; Zion Noam. (2011). *Una noche de libertad. La Hagadá Latina para la familia*. Zion Holiday Publications Inc.; Halaila Hazeh Ltd.

La Judeofobia en la Guerra de Malvinas desde Los Pichiciegos de Fogwill

Ivonne Abadi Chayo (Ciudad de México, México)

La guerra de las Malvinas fue un conflicto bélico que no sólo enfrentó a dos naciones en combate: Inglaterra y la Argentina, sino que también expuso tensiones sociales internas que incluyeron manifestaciones de judeofobia en el campo de batalla. Esta realidad se refleja con precisión en *Los Pichiciegos*, de Rodolfo Fogwill (1983), novela que retrata la convivencia de un escuadrón argentino oculto en plena guerra.

El presente texto tiene como objetivo describir dos componentes centrales de la judeofobia que aparecen en el texto de Fogwill: el deicidio y la disyuntiva entre la integración y el rechazo. Para ello, se realizará un breve recorrido por las aportaciones de David Niremborg y Gustavo Perednik, expertos en el campo de la judeofobia. A su vez, se incorporarán los estudios de Hernán Dobry, autor argentino contemporáneo, que se centran en la judeofobia durante el periodo de la Guerra de Malvinas. Todo mientras se retoman fragmentos de la novela de Fogwill.

Antes de comenzar, vale la pena delimitar el concepto de judeofobia. Según Gustavo Perednik, la judeofobia es un fenómeno que va más allá de la simple discriminación basada en prejuicios, la judeofobia es un odio demonizador dirigido exclusivamente contra los judíos. En su visión, la judeofobia se caracteriza por criticar y atacar al judío y solo al judío, incluso cuando esos mismos comportamientos o características aparecen en otros grupos. Este odio no se basa en la exclusión desde un lugar de inferioridad, sino que es un rechazo fundamental que busca negar la pertenencia del judío a la sociedad, pues no importa cuánto estos se integren o qué logros tengan, siguen siendo vistos como los otros (Perednik, 2018).



SOBRE LA AUTORA



Ivonne Abadi Chayo: Tiene estudios en Filosofía, Literatura Hispánica, Historia del Arte y Educación Judía. Desde hace 8 años se dedica a la docencia en colegios de la red judía, donde ahora es encargada de crear el diseño curricular para los últimos grados de la preparatoria en el área judaica.

Perednik explica que la judeofobia es un odio tan profundo y universal que puede surgir incluso dentro de la propia comunidad judía en forma de autoodio o en espacios en donde no hay presencia de judíos. Este fenómeno se alimenta de mitos e ideas antiguas que transforman al judío en un enemigo demoníaco. Esto la convierte en una problemática singular y persistente que sobrevive y se adapta a distintos contextos históricos y sociales (Perednik, 2018).

El odio contra los judíos hasta el año 1879 había causado estragos pero, curiosamente, no tenía nombre. En esa época dos términos fueron acuñados para definirlo: antisemitismo y judeofobia. El primero se difundió mucho más, aunque es equívoco, e incluso confunde, porque en realidad no tiene nada que ver con los “semitas”. Por varios motivos adicionales es mejor utilizar el término judeofobia. Uno de ellos es que el prefijo anti combinado con el sufijo ismo sugiere una opinión que viene a oponerse a otra opinión, como en antimerchantilismo, antidarwinismo o antiliberalismo. Pero la judeofobia no es una opinión, no es una idea. Es odio, y como tal debe ser abordado. De todos modos, el nombre es menos importante que el fenómeno (Perednik, 2018).

La judeofobia se sostiene de una larga tradición de mitos y falsas creencias que han justificado la persecución y exclusión de los judíos a lo largo de la historia. Existen numerosos mitos antijudíos que alimentan este fenómeno, desde acusaciones religiosas y teológicas hasta teorías conspirativas de carácter político y social.

Entre estos mitos, destacan por su arraigo y persistencia dos que han tenido un impacto especial: el deicidio y la disyuntiva entre la integración y el rechazo. En primer lugar, el mito del deicidio, que acusa a los judíos de ser res-

pensables colectivos por la muerte de Jesús, se trata de una idea que ha sido repetidamente utilizada como base para justificar la discriminación y la violencia contra el pueblo judío. Este mito se refleja en diversas manifestaciones culturales y religiosas, y su influencia puede rastrearse hasta nuestros días en ciertos discursos y prejuicios. Cabe aclarar que cada uno de los mitos adquiere características y significados de acuerdo a la época que se vive. Recuperando una de las frases más relevantes de la ciencia, se puede afirmar que la judeofobia no se crea ni se destruye, solo se transforma.

El origen de este mito está en los Evangelios, cada uno de los Evangelios narra de una manera distinta la crucifixión de Jesús. De su lectura, la patrística cristiana asumió que los asesinos de Dios fueron los judíos.

De acuerdo al Evangelio de Marcos, el Sanedrín, el concilio supremo judío, juzgó a Jesús en un proceso ilegal y secreto. Marcos detalla que el Sanedrín buscaba una razón para condenarlo, presentando falsos testigos y falsas acusaciones.

Cuando Jesús afirmó ser el Hijo de Dios, el sumo sacerdote lo acusó de blasfemia, lo que según la ley judía merecía la pena de muerte. Después, el Sanedrín incitó al pueblo a pedir la liberación de Barrabás y la

crucifixión de Jesús. De este modo, Marcos presenta al Sanedrín judío como el instigador clave en la condena y entrega de Jesús para su crucifixión. Así lo podemos leer en el texto original:

Muy de mañana, habiendo tenido consejo los principales sacerdotes con los ancianos, con los escribas y con todo el concilio, llevaron a Jesús atado, y le entregaron a Pilato. Pilato le preguntó: ¿Eres tú el Rey de los judíos? Respondiendo él, le dijo: Tú lo dices. Y los principales sacerdotes le acusaban mucho. Otra vez le preguntó Pilato, diciendo: ¿Nada respondes? Mira de cuántas cosas te acusan. Mas Jesús ni aun con eso respondió; de modo que Pilato

**La judeofobia no es una
opinión, no es una idea.
Es odio, y como tal debe
ser abordado.**

se maravillaba. Ahora bien, en el día de la fiesta les soltaba un preso, cualquiera que pidiesen. Y había uno que se llamaba Barrabás, preso con sus compañeros de motín que habían cometido homicidio en una revuelta. Y viniendo la multitud, comenzó a pedir que hiciese como siempre les había hecho. Y Pilato les respondió diciendo: ¿Queréis que os suelte al Rey de los judíos? Porque conocía que por envidia le habían entregado los principales sacerdotes. Mas los principales sacerdotes incitaron a la multitud para que les soltase más bien a Barrabás. Respondiendo Pilato, les dijo otra vez: ¿Qué, pues, queréis que haga del que llamáis Rey de los judíos? Y ellos volvieron a dar voces: ¡Crucifícale! Pilato les decía: ¿Pues qué mal ha hecho? Pero ellos gritaban aún más: ¡Crucifícale! Y Pilato, queriendo satisfacer al pueblo, les soltó a Barrabás, y entregó a Jesús, después de azotarle, para que fuese crucificado (Marcos 15: 1-15).

Sin embargo, es el Evangelio de Mateo el que sostiene que los judíos y su descendencia serán los eternos responsables de la muerte de Jesús. El Evangelio de Mateo dice así:

Ahora bien, en el día de la fiesta acostumbraba el gobernador soltar al pueblo un preso, el que quisiesen. Y tenían entonces un preso famoso llamado Barrabás. Reunidos, pues, ellos, les dijo Pilato: ¿A quién queréis que os suelte: a Barrabás, o a Jesús, llamado el Cristo? Porque sabía que por envidia le habían entregado. Y estando él sentado en el tribunal, su mujer le mandó decir: No tengas nada que ver con ese justo; porque hoy he padecido mucho en sueños por causa de él. Pero los principales sacerdotes y los ancianos persuadieron a la multitud que pidiese a Barrabás, y que Jesús fuese muerto. Y respondiendo el gobernador, les dijo: ¿A cuál de los dos queréis que os suelte? Y ellos dijeron: A Barrabás. Pilato les dijo: ¿Qué, pues, haré de Jesús, llamado el Cristo? Todos le dijeron: ¡Sea crucificado! Y el gobernador les dijo: Pues ¿qué mal ha hecho? Pero ellos gritaban aún más, diciendo: ¡Sea crucificado!

Viendo Pilato que nada adelantaba, sino que se hacía más alboroto, tomó agua y se lavó las manos delante del pueblo, diciendo: Inocente soy yo de la sangre de este justo; allá vosotros. Y respondiendo todo el pueblo, dijo: Su sangre sea sobre nosotros,

y sobre nuestros hijos. Entonces les soltó a Barrabás; y habiendo azotado a Jesús, le entregó para ser crucificado (Mateo 27:15-26).

Es en el libro de Mateo donde se establece la cuestión de que Poncio Pilato “se lavó las manos” para asumir que no tiene responsabilidad en la muerte de Jesús. El fragmento antes citado demuestra que Pilato, al no encontrar culpa en Jesús, se mostró reacio a condenarlo y expresó que era inocente de la sangre de ese justo, lavándose las manos como símbolo de inocencia. Sin embargo, el pueblo judío, instigado por el Sanedrín, respondió colectivamente: “Su sangre sea sobre nosotros, y sobre nuestros hijos.” Esta frase implica que todas las generaciones venideras de los judíos asumen la responsabilidad por la muerte de Jesús, estableciendo así el fundamento para la acusación histórica del deicidio por parte del pueblo judío.



Por su parte, David Nirenberg ha analizado cómo esta acusación de deicidio es una pieza clave del antisemitismo histórico. Explica que, desde el relato neotestamentario que atribuye a los judíos la responsabilidad colectiva por la muerte de Jesús, esta idea se transformó en un “modo de pensar” que legitimó la persecución y exclusión del pueblo judío a lo largo de los siglos. El mito del deicidio, dice Nirenberg, persiste y se transmite culturalmente, no desaparece simplemente con leyes o declaraciones oficiales

(como la del Concilio Vaticano II: *Nostra Aetate*) sino que se transforma y se adapta a cada época (Nirenberg, 2014).

Ahora, pasemos al segundo mito antijudío: la disyuntiva entre la integración y el rechazo, que también se identifica con acusaciones que sostienen que los judíos son traicioneros, hechiceros, los que envenan pozos. Si bien,

desde la época medieval hay un antijudaísmo marcado por la acusación a los judíos de traición al lugar en donde viven, es en la era moderna cuando este mito se intensifica. Sobre todo con *Los Protocolos de los Sabios de Sion*, un texto falsificado que afirma que los judíos mantienen una conspiración secreta para dominar el mundo y que, en consecuencia, los judíos no pueden ser leales a ninguna nación porque priorizan sus intereses ocultos por encima del bienestar nacional. Esta teoría conspirativa ha alimentado dudas injustificadas sobre la integridad y la lealtad de las comunidades judías en múltiples países, negándoles la plena pertenencia y fomentando un rechazo basado en la desconfianza y el miedo infundado. Este texto apareció por primera vez en 1903.

Los Protocolos de los Sabios de Sión están redactados en primera persona, como si fueran escritos por los propios judíos, para darles apariencia de autenticidad. Sin embargo, este documento fue creado a principios del siglo XX por la policía secreta zarista en Rusia, con el objetivo de culpar y justificar la persecución contra los judíos. A pesar de haber sido desmascarados como una falsificación, los Protocolos han sido usados para alimentar mitos sobre una supuesta deslealtad judía hacia las naciones donde residen.

Las siguientes citas demuestran lo descrito anteriormente: “Estas manos conducirán la opinión como le convenga a nuestros intereses” (Cohn, 2010). El autor se refiere a los periodistas con la frase las manos, es decir, todos los medios de comunicación estarán vinculados a los intereses de los judíos.

Actualmente, nos hallamos muy cerca de lograr nuestro objetivo final. Nos queda por recorrer un pequeño trecho antes de que se cierre el círculo de la serpiente, símbolo de nuestro pueblo. Cuando se complete el cerco, quedarán encerrados y atenaza-

dos, como por una recia cadena, todos los estados de Europa. Muy pronto, se habrán de desplomar los pilares de los estados constitucionales que aún quedan en pie; los estamos desequilibrando continuamente para que se vengán abajo. Los gentiles creen que están afianzados sólidamente en sus bases nacionales y que el equilibrio de sus países habrá de durar. Pero los jefes de sus estados son disminuidos por servidores incapaces, habituados a las intrigas y a un terror que jamás cesa. Distantiado de la conciencia de su pueblo, el gobernante no sabe defenderse de intrigantes ávidos de poder (Cohn, 2010).



Esta cita revela cómo se presenta la idea de un cerco implacable, simbolizado por el “círculo de la serpiente”, que atenaza a Europa hasta que sus pilares constitucionales colapsen. Además, resalta la crítica hacia los gobernantes, descritos como incapaces y separados de su pueblo, que no pueden defenderse de intrigas de poder. Este texto es un ejemplo claro del discurso antisemita y conspirativo que busca justificar la persecución y desconfianza hacia los judíos.

Sumado a lo anterior el texto dice: “A nosotros no nos harán daño porque conoceremos de antemano el momento del ataque y tomaremos medidas para proteger nuestras personas e intereses” (Cohn, 2010). Haciendo referencia a que los judíos jamás podrán ser

dañados por los gobernantes, debido a que previamente conocerán los mecanismos de ataque y siempre velarán por sus intereses y por cuidarse a sí mismos.

Ahora bien, no se puede dejar de hacer un pequeño hincapié en cómo se ha desarrollado la judeofobia en Argentina. Ésta tiene raíces profundas, manifestándose en episodios como la Semana Trágica de 1919, cuando grupos paramilitares atacaron violentamente a la comunidad judía bajo acusaciones falsas. Además, durante el siglo XX, circuló la teoría conspirativa del Plan Andinia, que afirmaba erróneamente que los judíos planeaban crear un estado propio en la Patagonia. Además, durante la última dictadura militar argentina (1976-1983), la judeofobia se manifestó con particular crudeza, tal como documenta Hernán Dobry en su libro *Ser judío en los años setenta*. Aunque la dictadura no persiguió a los judíos exclusivamente por su religión, hubo una sobrerrepresentación de personas judías entre los desaparecidos y detenidos en campos clandestinos. Además, se registraron actos antisemitistas específicos, como torturas y humillaciones agravadas en estos centros, que reflejaban un tratamiento especial hacia los judíos. Este fenómeno estuvo vinculado a una visión nacionalista excluyente, que negaba la diversidad étnica y cultural, identificando a los judíos como “otros” dentro del proyecto nacional.

Después de la extensa descripción sobre la judeofobia y los dos mitos antijudíos que sustentan la presente investigación, pasaremos al análisis de la obra de Rodolfo Fogwill.

Los Pichiciegos de Rodolfo Fogwill es una novela pionera en su tema que narra la historia de un grupo de cerca de 25 soldados argentinos enviados por la dictadura cívico militar a la Guerra de Malvinas en 1982. La Guerra de las Malvinas fue un conflicto bélico de 1982 entre Argentina y el Reino Unido por la soberanía de las islas Malvinas en el Atlántico Sur. Comenzó el 2 de abril, cuando tropas argentinas invadieron y tomaron control del archipiélago, considerado por Argentina como territorio usurpado desde 1833. El Reino Unido respondió enviando una fuerza naval y aérea

para recuperar las islas, desatándose combates intensos que duraron 74 días hasta la rendición argentina el 14 de junio del mismo año. Durante el conflicto, estos soldados desertan y se esconden en una cueva subterránea, llamada la pichicera, que será su refugio y símbolo de supervivencia. Oficialmente, el ejército los da por muertos, mientras ellos luchan contra el frío, el hambre, el miedo y la guerra misma. Mantienen los rangos militares e incluso comercian con los soldados ingleses y habitantes locales para poder sobrevivir. La novela expone la crudeza, el absurdo y el instinto de supervivencia en un conflicto político, cuestionando la épica oficial y destacando la desertión como acto de resistencia frente a una guerra que, para muchos, fue impuesta. La novela fue publicada en plena guerra, mostrando una retórica heroica con una mirada crítica y humana sobre lo que realmente ocurrió en las Malvinas.

En la novela aparece el siguiente fragmento: “Acevedo contaba cuentos. Todos cuentos de judíos. Siempre uno nuevo. ¿Cómo podía saber tantos cuentos de judíos? —¡Porque soy judío...! —anunció. Y nadie quiso creerle. ¡Si se llamaba Acevedo, un apellido tan común, argentino, que hasta calles hay! Pero mostró a la luz de la linterna (lo tenía recortado), y pronunció palabras en hebreo y tuvieron que creerle” (Fogwill, 1983). Esto ilustra la compleja integración y el rechazo que enfrentan los judíos en las naciones en que habitan, como en este caso, la Argentina.

A pesar de que Acevedo lucha por su país en las Malvinas, sus compañeros no logran conciliar su identidad judía con su lealtad argentina, reflejando los estereotipos negativos promovidos por *Los Protocolos de los Sabios de Sion*. Este fragmento revela cómo dichos mitos conspirativos sembraron desconfianza y prejuicio contra los judíos, considerándolos como “otros” que no pueden ser completamente parte de la nación. La incredulidad hacia Acevedo es un símbolo del rechazo social sufrido por los judíos, aunque su compromiso y sacrificio demuestren lo contrario. Aquí cabe la pregunta: ¿por qué los judíos no irían a defender las Malvinas si son argentinos también?

De acuerdo a Goldman y Dobry, muchos miembros de las fuerzas armadas “se formaron al calor de las lecturas de los clásicos que circulaban en los sectores nacionalistas y militares más retrógrados, como *Mi lucha* y *Los protocolos de los sabios de Sión*” (Dobry, Goldman, 2014). No es de extrañarse que en Malvinas exista la presencia de estos mitos.

El siguiente fragmento a analizar es este: “No puede creerse que carguen tantas balas estas pistolas de Israel” (Fogwill, 1983). Quizás el contexto de la novela y los diálogos previos dan a entender esta frase en un sentido peyorativo. Es decir, ¿por qué no sería creíble que Israel enviase pistolas bastante efectivas? Aquí resuena el mito antijudío que revela que los judíos son tramposos. Es necesario aclarar que en el mundo contemporáneo, donde la religión ha perdido peso, los mitos en contra de los judíos, han tendido a resignificarse en una cuestión nacional, asociando a los judíos con el Estado de Israel. Vale la pena mencionar que todos los fragmentos que se mencionan son parte de las conversaciones que tienen los soldados en su lucha por sobrevivir. En esta frase del autor, podemos ver cómo se recupera la cuestión de que el Estado de Israel brindó armamento a la Argentina para luchar por las islas Malvinas. A pesar de la neutralidad oficial, Israel proveyó armas clave a Argentina para sortear embargos impuestos por potencias occidentales. Entre el material suministrado estuvieron aviones IAI Dagger, repuestos, municiones y sistemas de comunicación cifrada que resultaron vitales para la resistencia argentina. Esta ayuda clandestina permitió prolongar el combate y complicó la estrategia británica, evidenciando una alianza estratégica oculta entre Israel y Argentina durante el conflicto. A pesar de lo anterior, persiste una desconfianza hacia los judíos, en esta ocasión representados por el Estado de Israel.

Aquí vemos una estrecha relación entre el

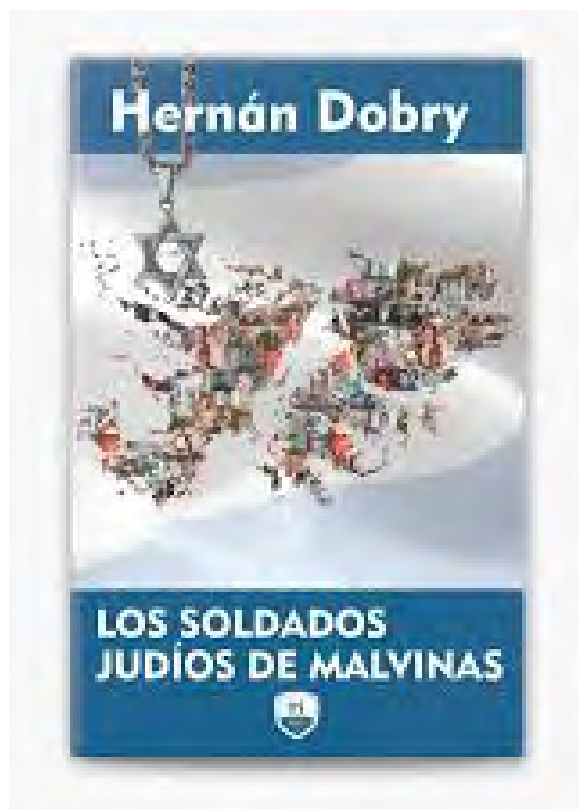
texto de Fogwill y *Los Protocolos de los Sabios de Sion* en cuanto al simbolismo de la desconfianza hacia los judíos. Mientras que en la novela se destaca la eficacia y el poder del armamento israelí, el texto conspirativo de los Protocolos sugiere que los judíos tienen un control oculto y que sólo luchan por sus intereses. Esta frase pone en evidencia de manera irónica cómo, a pesar de la ayuda tangible y real que Israel brindó a Argentina en la guerra, persisten los prejuicios y el temor infundado hacia la influencia judía, reflejando la contradicción entre la realidad y los estereotipos conspirativos.

Los análisis de Gustavo Perednik podrían describir lo que sucede con los soldados compañeros de Acevedo. Perednik afirma que la judeofobia no es simplemente discriminación, sino un fenómeno demonizador, donde los judíos, a pesar de estar plenamente integrados y ser exitosos, nunca son totalmente aceptados como parte de la nación. Este fenómeno se perpetúa incluso en contextos nacionales críticos como una guerra, donde los mitos antiguos sirven para negar y deslegitimar la pertenencia judía. Tal es la paradoja que se observa en la novela cuando Israel provee armamento a Argentina, pero los soldados judíos argentinos siguen siendo señalados como extraños o enemigos internos.

El antisemitismo en las fuerzas argentinas se manifestó en maltratos físicos, torturas y humillaciones, confirmando que estos prejuicios no eran retóricos sino acciones concretas.

Un ejemplo desproporcionado que resuena a partir de la lectura de los párrafos anteriores, es el caso Dreyfus en Francia, a fines del siglo XIX. Alfred Dreyfus, un oficial judío del ejército francés que fue falsamente acusado de traición, representó para muchos franceses paradójica-

mente tanto su patriotismo como la amenaza interna de la judeofobia que no podía ser aceptada. Dreyfus estaba plenamente integrado y comprometido con la nación, pero su identidad judía llevó a una persecución basada en prejuicios ancestrales que negaban su pertenencia auténtica a Francia. El antisemitismo en torno al caso no fue solo discriminatorio, sino demo-



nizador y acusatorio, emparentado con la idea del judío como enemigo interno y peligroso. A pesar de que no hay una proporción porque no se puede comparar la persecución de un oficial por parte del ejército, con lo que sucede día a día en el campo de batalla con los soldados, como es el caso del ejemplo en *Los Pichiciegos*, no se puede negar que ambos eventos se relacionan con lo que muchos llaman la eterna paradoja del pueblo judío: entre más quiere pertenecer, más lo rechazan.

Así, de forma similar que en el caso Dreyfus, los judíos argentinos en Malvinas enfrentaron una contradicción: a pesar de que Israel les proporcionaba armamento y de su compromiso con la defensa nacional, permanecían se-

ñalados como extranjeros indeseables. Esta paradoja evidencia cómo los mitos judeofóbicos trascienden la realidad o el contexto y se mantienen como un mecanismo para negar la plena integración nacional de los judíos y demonizarlos incluso en contextos donde su patriotismo es incuestionable. Los estudios de Hernán Dobry aportan desde la experiencia real el impacto de esta judeofobia en la guerra. Basados en testimonios de soldados judíos, Dobry documenta que el antisemitismo en las fuerzas argentinas se manifestó en maltratos físicos, torturas y humillaciones, confirmando que estos prejuicios no eran retóricos sino acciones concretas. La frase de un soldado, “No puede creerse que carguen tantas balas estas pistolas de Israel” (Fogwill, 1983), resume la incredulidad basada en prejuicios, aún frente a hechos materiales claros.

Por último, está el siguiente fragmento: “al turco “TURCO” porque no es turco, es árabe; a Acevedo que es rosarino, porque es judío, se le dice ruso o “rachan” en inglés; a los judíos hijos de puta porque escupieron a Cristo y gracias porque le mandan cohetes a Galtieri” (Fogwill, 1983). En este fragmento vemos una combinación entre el mito del deicidio y lo comentado en párrafos anteriores. Aquí vale la pena observar cómo a pesar de ser argentinos luchando en las Malvinas, los soldados judíos sufrieron de demonización gracias a la resignificación y readaptación contextual del mito del deicidio. De acuerdo a los testimonios de soldados que recupera Hernán Dobry, esto que narra Fogwill se observó en el campo de batalla, a través de una hostilidad que se expresaba en rumores, maltratos y desconfianza. Así, aunque estos soldados judíos defendían la patria con valentía, eran doblemente marginados, enfrentando no sólo al enemigo británico sino también al rechazo de sus propios camaradas y oficiales, demostrando la contradicción entre su sacrificio y la intolerancia interna

La experiencia del soldado judío Sued en las Malvinas, da testimonio de cómo los judíos fueron demonizados por el mito del deicidio.

Goldman y Dobry lo explican de la siguiente manera:

Otro ejemplo, también retomado de Hernán Dobry, es el que cuenta el soldado de apellido Sued. Otra de las acusaciones estaba relacionada con lo religioso y respondía a la visión católica preconiliar de que los israelitas habían matado a Cristo. Esto hacía que oficiales y suboficiales descargaran su bronca sobre los soldados por esa herencia “maldita”, lo que redundaba en reprimendas especiales que se materializaban de diversas formas. “Al volver a la compañía, un cabo me increpó y acusó a todos los judíos por la muerte de Jesús. No paraba de gritarme e insultarme. Me llevó afuera y comenzó con el famoso baile. Quedé extenuado y, al finalizar, continuaba con los insultos”, resalta Sued. (Dobry, Goldman, 2014).

A su vez, está el testimonio de Silvio Katz, un joven soldado judío argentino que luchó en la Guerra de Malvinas. Llegó a las islas con apenas 19 años, enfrentando el frío, la falta de alimentos y un armamento deficiente. Además de combatir al enemigo británico, soportó la judeofobia de parte de algunos oficiales argentinos, quienes lo maltrataron físicamente y lo humillaron por su origen judío. Tras la guerra, Katz denunció estos abusos. La investigación y recuperación de su historia fue realizada por Hernán Dobry, quien demostró cómo los soldados judíos estaban luchando contra dos frentes: la

guerra y el prejuicio (Dobry, 2023).

La judeofobia durante la Guerra de Malvinas, evidenciada en la novela *Los Pichiciegos* de Fogwill y confirmada por los testimonios recopilados por Hernán Dobry, ilustran una realidad dolorosa y aún poco reconocida. A pesar de que los soldados judíos argentinos lucharon con valentía defendiendo a su país, enfrentaron un rechazo férreo basado en mitos antijudíos muy antiguos como el deicidio y la idea de que los judíos jamás pueden ser plenamente parte de una nación. Esta paradoja muestra cómo la judeofobia, profundamente arraigada y transformada por documentos falsos como *Los Protocolos de los Sabios de Sion*, permeó incluso en contextos de guerra donde la unidad nacional debería ser lo primordial. Los soldados judíos sufrieron no sólo la crueldad del enemigo extranjero, sino también humillaciones, torturas y marginación dentro de sus propias filas.

La permanencia y persistencia de estos prejuicios refleja la tenacidad histórica de la judeofobia como un fenómeno demonizador y excluyente que se adapta y resiste en diferentes matices y épocas.

Bibliografía consultada:

- Cohn, N. (2010). El mito de la conspiración judía mundial. Los Protocolos de los Sabios de Sión. A.
- Dobry, H. (2023). Los soldados judíos de Malvinas. Ediciones Hebraica.
- Dobry, H. & Goldman, D. (2014). Ser judío en los años setenta. Testimonios del horror y la resistencia durante la última dictadura. Siglo XXI Editores.
- Fogwill, R. (1983). Los Pichiciegos. El Ateneo.
- Nirenberg, D. (2014). Anti-Judaism: The Western Tradition. W. W. Norton & Company.
- Perednik, G. (2018). Judeofobia: Las causas del antisemitismo, su historia y su vigencia actual. Editorial Sudamericana.

Los orígenes de la comunidad judía en Santa Fe y el compromiso de transmisión

Julietta Bulletich (Santa Fe, Argentina)

Museo Hinenu

En el presente trabajo nos proponemos responder cómo llegó la comunidad judía a la ciudad de Santa Fe y por qué resulta relevante transmitir su (nuestra) historia. Nuestro objetivo es difundir la investigación realizada por el Dr. Marcos Curzón, publicada en el año 1999, ya que fue un aporte esencial para la fundación del museo Hinenu. Por otro lado, nos proponemos compartir algunas ideas en relación con la importancia de la transmisión y las acciones que llevamos a cabo desde el museo en torno a ella.

En relación con el primer interrogante, una posible hipótesis es que muchos judíos sefaradíes apodados como “portugueses” llegaron en el periodo de Juan de Garay, momento fundacional de la ciudad.

Una fecha importante para situar el recorrido que realizaron los judíos inmigrantes desde Europa a Santa Fe fue el año 1492, cuando fueron expulsados del reino de España por los Reyes católicos y un tercio de ellos emigró a Portugal.

En Portugal, muchos judíos se vieron obligados a desplazarse nuevamente. En el año 1497 les impusieron la conversión en dicha tierra. A partir de este mandato, algunos se convirtieron en marranos, es decir en judíos que continuaban con su religión y costumbres en ámbitos privados, pero públicamente simulaban ser cristianos. Otros decidieron conservar su identidad y escaparon a América del sur. Finalmente, los marranos también fueron perseguidos y muchos huyeron en los barcos en busca de una mejor vida.

Más adelante, entre los años 1580 y 1641 aconteció la Unificación de ambos reinos ibéricos: Portugal y España. A raíz de esta, muchos judíos escaparon al Río de la Plata y desde allí llegaron a Argentina y a Santa Fe.



SOBRE LA AUTORA



Julieta Bulletich es profesora de Letras graduada de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Actualmente se desempeña como directora del museo judío Hinenu y es docente de primaria y secundaria del área judaica de la escuela J. N. Bialik. También es co-fundadora del Espacio Mazal (Espacio de Acompañamiento Educativo) en Santa Fe. Ha realizado proyectos educativos y de gestión cultural en su ciudad y fue directora y coreógrafa de la Leaká Javaia.

(...) a partir de 1580 pero sobre todo después de que se ordenó la expulsión del Brasil, a raíz de la anexión de Portugal por Felipe II, fue una verdadera invasión. (...) los desdichados judíos portugueses abandonaron sus cálidas costas del Brasil y se refugiaron en el Río de la Plata, desde donde, en forma sutil y con mucha disimulación, se difundieron por todas partes (Vigo en Curzón 2013: 4¹).

Por dichos motivos, sostenemos que un alto porcentaje de “portugueses” que se asentaron en estas tierras eran de origen judío.

Por otro lado, en el año 1570 se instaló el Santo Oficio en Lima con jurisdicción en toda América del Sur. Sin embargo, dada la extensión del territorio, no fue posible realizar un control exhaustivo; por esto, América se convirtió en un “lugar seguro” para los cripto judíos.

En conclusión, proponemos que el recorrido que realizaron estos judíos fue de España a Portugal, de allí a Brasil y, luego de 1573, llegaron por el Río de la Plata a Santa Fe la vieja, actual Cayastá. Los pobladores permanecieron en ese territorio hasta el año 1660 aproximadamente. Por diferentes motivos, como recurrentes inundaciones y ataques de los pueblos originarios, los colonos comenzaron a abandonar las tierras a partir de 1651 para, progresivamente, instalarse en la actual ciudad de Santa Fe.

Un documento importante que nos permite acercarnos a esta historia, data del año 1643 cuando se realiza en Santa Fe, Buenos Aires y Corrientes el registro y, en algunos casos, la expulsión de “portugueses”. Los datos que tenemos del documento son:

- En Santa Fe, habitaban 51 portugueses,

lo que representaba el 25% de la población.

- La mayoría provenía de lugares de concentración judía en Portugal.
- Las 2/3 partes no tenían licencia de “pureza de sangre”, que era exigida para ingresar al Río de la Plata.

Después de este registro, fueron citados nuevamente por el Cabildo para comunicarles las medidas a tomar, pero en ese momento 17 de los 51 registrados se habían fugado, desobedeciendo las órdenes del virrey. De los 33 restantes, 15 fueron expulsados a Córdoba sin explicaciones.

Proponemos que el recorrido que realizaron estos judíos fue de España a Portugal, de allí a Brasil y, luego de 1573, llegaron por el Río de la Plata a Santa Fe la vieja, actual Cayastá.

Todos estos datos nos permiten pensar que un alto porcentaje de “portugueses” que inmigraron a estas tierras en la época colonial podrían haber sido de origen judío; de hecho, el historiador Manuel Cervera² plantea que en esa época “portugués” era sinónimo de judío. Como prueba de la presencia judía en Santa Fe la Vieja, encontramos dos hallazgos arqueológicos descubiertos por Agustín Zapata Gollán en el año 1949 en las ruinas de Cayastá. Actualmente, dichas piezas son parte del patrimonio del Museo Etnográfico de Santa Fe y están resguardadas en su reserva. Las mismas son descritas en los diarios de campo de Zapata Gollán como *piezas pertenecientes al pueblo judío*. La primera es un dije que tiene tallado un busto con un turbante, muy similar a las representaciones de Maimónides.

¹ Vigo, Juan M. “Hernandarias, entre contrabandistas y judíos”. Revista Todo es historia. N°46.

² Cervera Manuel. Historia de la ciudad y provincia de Santa Fe. Tomo II.

Es un hombre barbudo, tocado con un turbante o un gorro semejante a los usados en Oriente. Esta figura en relieve está fundida en un metal, posiblemente hierro, y forma parte de una pieza ovalada de 4 cm., con la cara cóncava opuesta a la figura y sobre la cual se cerraba otra pieza como si entre ellas se conservaran en un amuleto (Diario de campo de Z. Gollán).



La segunda pieza fue descrita por el Museo Etnográfico como un pinche que contiene un dibujo que simboliza a las doce tribus de Israel y – según Curzón- podría ser una de las famosas “llaves de Toledo”:

Presenta una prolongación en forma de pinche con un pequeño aro en su nacimiento que permitiría sujetar la pieza a algún otro objeto, que podría ser el vestido para llevarlo en forma de adorno. La figura del cuadrado encierra cuatro filas de tres pequeños rectángulos en relieve con una depresión en el centro de cada uno, como para el engarce de una piedra (...) Este cuadrado nos recuerda el pectoral del Sumo Sacerdote del pueblo de Israel, exactamente como dice el Éxodo, que llevaba en cada rectángulo

una piedra simbolizando las doce tribus” (Diario de campo de Z. Gollán).



En síntesis, estas piezas podrían ser una prueba fehaciente de la presencia judía en Santa Fe la Vieja durante el periodo colonial.

Sin embargo, más adelante, a finales del siglo XVIII y principios del XIX la presencia judía en Santa Fe disminuyó por persecuciones, expulsiones y conversiones:

Si a principios del siglo XIX había en la Argentina uno que otro descendiente de conversos, su condición judía era tan borrosa y diluida que solo servía para corroborar la norma dominante: las provincias del Río de la Plata eran territorios vacíos de judíos (Avni 1983³).

Finalmente, en el año 1813 fue abolida la Inquisición y la vida de las comunidades judías cambió por completo. En nuestro país, en el año 1853 se sancionó la Constitución Nacional Argentina donde se establece la libertad religiosa y se abren las puertas a la inmigración europea. A finales de la década de 1880 se produjo el comienzo de una gran oleada inmigratoria; y, de 400 judíos que habitaban en 1800, en 1899 había 16000.

³ Avni, Haim (1983): Argentina y la historia de la inmigración judía. AMIA. Buenos Aires, 1983.

La inmigración sefardí, de origen latino, en cambio, fue esencialmente individual, de ahí su menor número. Primero fueron los provenientes de Marruecos, a los que siguieron los sirios de Alepo y Damasco y un pequeño número de la isla de Rodas. Marroquíes y turcos se adaptaron más fácilmente a la Argentina porque hablaban español en su país de origen (Curzón 2013:09).

En el año 1889 se fundó Moisés Ville, la primera colonia judía de la provincia. Luego, en la década del '90 se formaron las colonias judías de Entre Ríos. Sin embargo, según Curzón, muchas familias eligieron nuestra ciudad para establecerse porque

Santa Fe, por ser la capital de la provincia, significó un lugar más de atracción para aquellos que no veían satisfechas sus expectativas en las tareas rurales. Fueron atraídos por la parte urbana y comenzaron a venir a la ciudad, y aumentaron progresivamente su número.

Para finalizar esta breve historización de los judíos en Santa Fe, en el año 1895, con la creación del primer cementerio judío de la ciudad, comenzó la vida judía institucionalizada, terminando de establecerse en 1905 con la creación de la Sociedad Unión Israelita de Socorros Mutuos, actual Kehilá de Santa Fe.

¿Qué hacer con este legado?

En la ciudad de Santa Fe, no es sabido todo lo relatado anteriormente y creemos fundamental dar a conocerlo. En relación con la pregunta por la relevancia de la transmisión, resulta pertinente destacar que el museo judío de Santa Fe lleva como nombre "Hinenu" que en español se traduce como "Aquí estamos". Su nombre posiciona políticamente a la comunidad judía en torno a la ciudadanía santafesina como parte de un todo, provocando una tensión en el imaginario social argentino, que no concibe a la identidad judía dentro de la nacional. En este sentido, creemos de suma importancia la transmisión de nuestra historia, ya que desde esa acción el museo busca

construir puentes que atraviesan los umbrales entre el "yo" y el "otro" para construir un "nosotros santafesinos-argentinos".

Si bien, desde su fundación, el museo fue cambiando, nunca dejó de perseguir el objetivo que propuso su primer director:

El Museo Judío de Santa Fe Hinenu (...) tiene como objetivo principal transmitir a todos los santafesinos el aporte cotidiano de los inmigrantes judíos que llegaron a nuestra ciudad colaborando activamente en el crecimiento y enriquecimiento de esta sociedad contemporánea. Recuperando la memoria de nuestros abuelos para poder transmitir a nuestros hijos y nietos los valores de una cultura varias veces milenaria; asegurando, al mismo tiempo, la continuidad de la vida judía, manteniendo viva nuestra comunidad. (Curzón, 2013:4).

A finales del 2023, realizamos un nuevo proyecto para nuestro museo con el objetivo de poder reactivarlo, ya que en los últimos años se abría solamente en ocasiones especiales. En primer lugar, nos preguntamos por nuestra misión vinculada al objetivo de Curzón. Creemos fundamental preservar el acervo y archivo del museo provenientes de familias judías locales a efectos de poder reconstruir y transmitir la historia del pueblo judío, sus costumbres, sus valores y su llegada a Santa Fe, brindando una experiencia enriquecedora a nuestros visitantes. Observamos que las instituciones no se ocupan de construir un archivo en donde se registre la vida institucional, por lo que es fundamental que el museo pueda reconstruir el pasado (re)armando — al estilo de un rompecabezas — el archivo comunitario.

Al igual que varios museos del mundo (Kohn, 2022:82), el Hinenu surgió como un espacio para preservar la memoria y la historia comunitaria. Se encuentra emplazado en el mismo edificio que el Templo -Agudas Ajim-, que fue el que le otorgó un marco institucional; actualmente el museo funciona dentro del área de Culto.

Por otro lado, en relación con la visión del museo, concebimos a la discriminación en sus múltiples formas –racismo, xenofobia, aporofobia, homofobia, etc.– como uno de los problemas estructurales que caracterizan a la sociedad argentina. En este sentido, el museo nos parece un dispositivo con potencial para poder trabajar estos temas y aportar desde la comunidad judía de Santa Fe nuestro grano de arena para una sociedad mejor y más justa que conozca, respete, acepte y se nutra de la diversidad cultural. Particularmente, el antisemitismo se vio acrecentado en Argentina —y en el mundo— luego de la masacre del 7 de octubre; en consecuencia, creemos fundamental abrir las puertas de nuestro museo dado que sostenemos que, a partir del diálogo que supone, se habilita un espacio para desterrar mitos y supuestos sobre la comunidad judía, a efectos de combatir el antisemitismo.

Por estos motivos, la visión del museo propone fortalecer lazos entre las personas comunitarias y sus raíces judías e invitar a toda la ciudadanía a reflexionar sobre la diversidad cultural-religiosa argentina y los derechos humanos, fomentando el diálogo para promover la tolerancia y la paz, atrayendo y conmoviendo a un amplio número de visitantes.

El museo busca construir puentes que atraviesen los umbrales entre el “yo” y el “otro” para construir un “nosotros santafesinos- argentinos”.

Para poder llevar a cabo nuestra misión, visión y objetivos, contamos con una muestra permanente compuesta por tres grandes ejes. En primer lugar, parte de lo que mencionamos al comienzo, la historia de la inmigración de los judíos ashkenazíes y sefaradíes; aquí pretendemos contar cómo era la vida de los judíos antes de llegar a la Argentina y cómo y por qué fue que llegaron a nuestro país y, especialmente, a Santa Fe. También relata-

mos a qué se dedicaban en nuestra ciudad, qué instituciones fundaron, qué aportaron, cómo era su cotidianidad, etc. El segundo eje consta del relato de algunas tradiciones y festividades judías como el casamiento, Sukot, Pésaj, Shabat, y elementos simbólicos como la Torá, los Tefilín, Menorot, Mezuzot, etc. Por último, el tercer eje narra la historia de los pogromos y la Shoá desde una mirada humanizadora y vinculada al presente. Estos tres ejes se van relacionando entre sí según el tipo de visita y de visitante.

Por otro lado, a partir de experiencias en otros museos y espacios culturales, observamos que, en general, la ciudadanía santafesina no visita frecuentemente estas instituciones. Muchas veces, la razón es por desconocimiento o porque no se sienten “aptos” para poder ir. Por eso, desde el museo propusimos un plan de acción para convocar a las visitas atendiendo a sus intereses y necesidades a efectos de que las personas se sientan bienvenidas y motivadas a habitar estos espacios.

En primer lugar, creímos fundamental gestar un “plan de transmisión comunitario”, es decir, un proyecto educativo que involucre agentes comunitarios para la continuidad del museo. Por este motivo, comenzamos a crear junto con la escuela J. N. Bialik de Santa Fe diferentes proyectos

para que los estudiantes realicen una visita al museo que esté vinculada a alguna temática que trabajen ese año en la escuela. Apuntamos a que, en unos años, la escuela tenga un proyecto por curso -desde

preescolar hasta quinto año del secundario- que implique una visita anual al museo. El objetivo es que año a año los alumnos vayan conociendo el Hinenu y su colección (donde varios encontrarán objetos de sus propias familias), lo habiten y lo sientan como un lugar propio para aprender y compartir. Con este gran proyecto pretendemos que los estudiantes se apropien del espacio, acrecienten sus conocimientos sobre la cultura e historia

judía, conciben la importancia fundamental de la transmisión, desarrollen su mirada estética deconstruyendo sus supuestos sobre los museos y comprendan la educación y la transmisión también como una posible salida laboral.

Además, nos pareció fundamental construir redes sociales del museo para poder darle una mayor visibilidad a efectos de motivar a la comunidad santafesina en general y a la comunidad judía en particular a que lo visiten. Si bien no logramos un manejo profesional del Instagram, el resultado del mismo fue muy exitoso. Este año, durante la Noche de los Templos, nos visitaron 100 personas y en la Noche de los Museos 500 aproximadamente (dejando por fuera a una cuadra de fila). También abrimos durante las vacaciones de invierno, realizamos visitas para algunas escuelas de la ciudad y dictamos un taller literario llamado “Los objetos nos narran” dirigido a las adultas mayores de la comunidad.

Todas estas experiencias nos dieron un indicio del potencial que guarda el museo. Por este motivo, nos proponemos seguir trabajando para poder crecer año a año. Felizmente, la comunidad santafesina—gracias a las políticas culturales de los últimos años—, frecuenta

cada vez más estos espacios; sin embargo, es necesario seguir trabajando para motivar a más personas a que se sientan parte y a que puedan disfrutar de la cultura que nos brinda nuestra ciudad.

En conclusión, comenzamos narrando sobre la particularidad que tiene nuestro museo en relación con la historia, casi desconocida, de la presencia judía en la Santa Fé colonial. Luego, reflexionamos sobre la importancia de poder contar esta historia y cómo se está re-pensando el museo para hacerlo. Finalmente, relatamos algunas acciones realizadas que apuntan tanto a transmitir el contenido del museo como a habilitar a la ciudadanía santafesina a que pueda disfrutar de la cultura. Deseamos poder realizar todos los proyectos que nos propusimos para que el museo pueda abrir sus puertas con mayor frecuencia año a año y agradecemos estos espacios que nos permiten conocer, aprender y, fundamentalmente, crecer.

La visión del museo propone fortalecer lazos entre las personas comunitarias y sus raíces judías e invitar a toda la ciudadanía a reflexionar sobre la diversidad cultural-religiosa argentina y los derechos humanos

Bibliografía:

- Curzón, M. (1999). *Presencia judía en la ciudad de Santa Fe*. Dalia Filial Santa Fe.
- Curzón, M. (2002). Los judíos en la ciudad. En *Orígenes e identidad de los santafesinos* (N.º 15). El Litoral.
- Curzón, M. (2013). *Museo Judío de Santa Fe “Hinenu” 2003-2013*. Comunidad Israelita de Santa Fe.
- Junco, G., & Ladman, A. (2013). La comunidad judía en Santa Fe. Museo Hinenu. En *Primeras Jornadas Entre-rrianas sobre Inmigración*. Concordia.
- Kohn, T. (2002). Museos judíos latinoamericanos. En *III Jornada Internacional de Museología y Gestión de Museos*. Asociación Internacional para la Protección del Patrimonio Cultural. Buenos Aires, 16 de septiembre.
- García, R., & Ledesma, M. (s.f.). *Muestra itinerante del Museo Etnográfico y Colonial Juan de Garay: “Presencia judía en Santa Fe”*. [Folleto de exposición].



REVISTA
IBEROAMERICANA DE
PENSAMIENTO, CULTURA
Y EDUCACIÓN JUDÍA

[Http://revistamilta.org](http://revistamilta.org)



6
REVISTA

