



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**LA TRANSMISIÓN DEL LEGADO DE LOS JUDEOALEPINOS  
EN MÉXICO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

**ESTHER CHARABATI NEHMAD**

**TUTORA: DRA. ALICIA HAMUI SUTTON**



**MÉXICO, D.F. CIUDAD UNIVERSITARIA 2012**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## **AGRADECIMIENTOS**

La realización de este trabajo fue posible gracias al apoyo, a la amistad y a la paciencia que me brindaron muchas personas.

Agradezco, en primer lugar, a la Dra. Liz Hamui por dirigir esta tesis con tanto entusiasmo, por sus observaciones inteligentes y críticas, y por sus acertadas sugerencias; por haberme acompañado a lo largo de estos años y por haberse mostrado siempre dispuesta a colaborar conmigo. De la misma manera, expreso mi reconocimiento a la Mtra. Martha Corenstein por haberme invitado a volver a la Facultad y por sus atinados comentarios y propuestas a lo largo de la elaboración de esta tesis. Mi gratitud a la Mtra. Marcela Gómez Sollano por la concienzuda lectura de mi trabajo, sus reflexiones pertinentes y agudas, y por haberme incorporado a su seminario de investigación.

Asimismo, agradezco a la Dra. Martha Franco el interés y la solidaridad, además de sus ideas. Por su parte, la Dra. Frida Staropolsky me ayudó con sus comentarios precisos y su lectura reflexiva. Gracias a todas ellas, que permitieron que esta investigación se haya convertido en una tesis de doctorado.

Agradezco asimismo al Colegio Hebreo Maguén David que durante tantos años fue mi casa, y a todos los informantes —alumnos, exalumnos, maestros, directores, miembros del Patronato— que me abrieron las puertas y me permitieron investigar el legado que se transmite en dicha institución expresando sus opiniones con toda honestidad. Espero que este trabajo sea una retribución significativa para la historia de la institución y para profundizar en la herencia que transmite.

Quiero hacer un reconocimiento muy especial a mi amiga Malvina Szpiro por la guía, la motivación, el apoyo y la generosidad con que me sostuvo en los momentos más críticos.

A mis amigos, todos, por lo que nos hemos dado.

A mi mamá, a mis hermanos, mis cuñados, y sobrinos por su solidaridad y afecto.

A mis hijos, a mis nueras y a mis nietos por alegrarme la vida todos los días.

Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Beca Conacyt de julio de 2007 a julio de 2011 y con el apoyo otorgado por DGAPA-Proyecto PAPIIT IN400610 de agosto a diciembre de 2011.



# ÍNDICE

## LA TRANSMISIÓN DEL LEGADO DE LOS JUDEOALEPINOS EN MÉXICO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>I. ANTECEDENTES CONCEPTUALES</b>	
<b>CAPÍTULO 1. Los judíos mexicanos de origen alepino y la transmisión de los saberes.</b>	
1.1 Minorías y grupos étnicos.....	17
1.2 La lucha contra la asimilación cultural y la construcción de la identidad.....	21
1.3 La transmisión de los saberes.....	33
1.4 Saberes de integración.....	43
<b>CAPÍTULO 2. El proyecto educativo del CHMD</b>	
2.1. Los inicios.....	50
2.2. Filosofía educativa.....	53
2.3. Espacio físico.....	58
2.4. Estructura.....	59
2.5. Vínculos con otras instituciones.....	62
2.6 Relaciones interpersonales e interculturales.....	68
<b>II. REPORTE DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>CAPÍTULO 3. Metodología de investigación</b>	
3.1 Planteamiento del problema .....	74
3.2 Preguntas de investigación.....	75
3.3 Supuestos.....	76
3.4 Propósitos. ....	76
3.5 Enfoque.....	77
3.6 Estrategias.....	78
3.7 Informantes.....	81
3.8 Construcción del instrumento.....	84
3.9 Lugar del investigador.....	88
3.10 Modelo teórico.....	91

## **CAPÍTULO 4. Análisis de resultados**

### **4.1. El legado religioso**

4.1.1 “Uno no tiene patria, sino religión”.....	92
4.1.2 Tradicionalistas vs. Religiosos.....	95
4.1.3. <i>Algo pasa</i> en la escuela.....	100
4.1.4 Rituales, símbolos y <i>lugares comunes</i> .....	106
4.1.5. “Ésta no es una escuela religiosa”.....	113
4.1.6 La construcción de la identidad.....	116
4.1.7 Mantener las fronteras.....	119
4.1.8 La religiosidad como saber.....	123

### **4.2. El legado histórico**

4.2.1. La cadena de la tradición.....	125
4.2.2 La historia... <i>pasó sin relevancia</i> .....	129
4.2.3. Saber para defenderse.....	134
4.2.4. La historia como vivencia.....	139

### **4.3. El legado comunitario**

4.3.1. Las mismas ideas, las mismas costumbres.....	164
4.3.2. Una familia extensa.....	168
4.3.3. Pertenencia, orgullo y lealtad.....	171
4.3.4. La Comunidad Maguén David y el compromiso comunitario.....	175
4.3.5. Vivir “entre nosotros”.....	182
4.3.6. Interpretar el legado .....	185

### **4.4. Integración sin asimilación**

4.4.1. De judíos de México a judíos mexicanos.....	188
4.4.2. La integración: una amenaza, un ideal .....	191
4.4.3. ¿Cómo nos hacemos mexicanos? .....	194

### **4.5. Saberes de convivencia**

4.5.1. Código de conducta.....	204
4.5.2. El orgullo de pertenecer .....	208
4.5.2. Educar a los ignorantes.....	210
4.5.3. Representar al grupo .....	214
4.5.4. Proteger la intimidad .....	216

<b>III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>221</b>
---	------------

## **ANEXOS**

Anexo 1. Cuestionarios

Anexo 2. Glosario

## **BIBLIOGRAFÍA**

“Pero las herencias más pesadas no se transmiten con palabras,  
mi buen Albert. Esos legados que nos vienen más allá de los tiempos...  
se transmiten en menos de un instante...”

David Grossman, *Véase: amor*

## **INTRODUCCIÓN**

El fenómeno migratorio ha cobrado una gran relevancia en la sociedad actual, debido al gran número de mujeres y hombres que tienen que desplazarse por motivos políticos, económicos o personales. Tanto las convenciones internacionales como los medios de comunicación dan cuenta de los obstáculos que enfrentan quienes abandonan su país de origen para instalarse en otro siendo éste, en algunos casos, un lugar de paso y, en muchos otros, lugar de destino. Este fenómeno engloba una multitud de dimensiones debido a su complejidad: las noticias que nos brindan los medios de comunicación hablan de cifras, de orígenes, de riesgos y, en algunos casos, de las experiencias de integración de los migrantes y sus descendientes al país receptor.

En esta tesis interesa conocer cómo se transmite la cultura del grupo que emigra, qué saberes —conocimientos, prácticas, experiencias— pasan a la siguiente generación, cuáles se abandonan, cómo logran los jóvenes integrar una nueva cultura sin abandonar la de sus padres y qué papel juega la escuela en este proceso. El desarrollo de esta investigación tiene como finalidad explicar los mecanismos de transmisión de saberes de una

comunidad judía proveniente de Alepo, Siria, tomando para ello al Colegio Hebreo Maguén David<sup>12</sup>. Está enfocada a los discursos ligados a la pertenencia social al grupo judeoalepino<sup>13</sup>, es decir el discurso religioso, el que recupera las tradiciones, el que traza las fronteras del grupo judío con el no judío, el discurso de la solidaridad, el familiar, aquel que vincula al grupo con la historia del pueblo, con el estado de Israel y con los judíos del mundo, y también el discurso de la protección y de las estrategias de integración al país, de las formas legítimas de ser “judíos mexicanos”.

La presente investigación pretende aportar un modelo explicativo sobre la transmisión del legado y contribuir a los estudios sobre la transmisión de contenidos identitarios en los grupos minoritarios, —en particular los inmigrantes y los pueblos originarios— estableciendo algunas categorías a partir de las cuales se pueden analizar las condiciones de producción de ciertos saberes. Asimismo, la identificación de saberes que fortalecen a los grupos y les brindan estrategias para conservar su cultura en el seno de una cultura distinta, es una aportación al debate en el campo de la pedagogía.

---

<sup>12</sup> De ahora en adelante aparecerá como CHMD. Si bien el colegio y la comunidad no acentúan la palabra hebrea “Maguen”, ésta es una palabra aguda. En este trabajo hemos decidido acentuarla para respetar la fonética.

<sup>13</sup> La pertenencia social supone la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión suele realizarse asumiendo un rol dentro de la colectividad y, sobre todo, mediante la apropiación e interiorización al menos parcial que funge como emblema de la colectividad en cuestión. Gilberto Giménez, “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera norte* 9, núm. 18 (julio-diciembre 1997). [En línea] <http://www.laramabiblioteca.com.ar/transforcurr/GIMENEZ%20Materiales%20para%20una%20teor%20de%20las%20identidades%20sociales.pdf> [Consulta: 20-10-11]

Respecto a la contribución al CHMD, se focalizan las necesidades del currículum que se imparte y se formulan recomendaciones que, a su vez, servirán para el desarrollo de líneas de acción estratégica hacia la mejora institucional.

Se determinó que el CHMD es el lugar en donde se pueden visibilizar estos saberes enfocando no sólo lo que se transmite, sino también cómo se transmite. Conscientes de que un legado se expresa a través de contenidos concretos, pero también a través de actos y actitudes que no se ponen en palabras, el estudio se centra en una institución dedicada a la transmisión —la escuela— para descubrir los saberes que los judíos mexicanos descendientes de los inmigrantes originarios de Alepo pretenden legar a las nuevas generaciones y el éxito —o fracaso— que han tenido en esta empresa.

El estudio pretende explicar los mecanismos que se ponen en juego en la transmisión de saberes y analizar cómo el orden social se reproduce a través de las prácticas sociales de los individuos y las instituciones, que conforman un entramado. Estas prácticas traducen los conocimientos, percepciones y valores en formas de actuar, y se aprenden y se construyen en las actividades cotidianas. En otras palabras, el conocimiento del mundo es constitutivo de su producción y su reproducción.

Se parte de uno de los conceptos centrales del modelo de Bourdieu, el de *habitus*, entendido como un principio generador de determinadas prácticas, al tiempo que supone la incorporación de

ciertos contenidos culturales por los agentes. El *habitus* se desarrolla en el espacio social en el que los agentes luchan, lo que Bourdieu llama “campo”; los campos se autonomizan a partir de las luchas que se dan en su interior y que van modificando las relaciones de fuerza. La categoría de *habitus* resulta pertinente en esta investigación, ya que permite explicar la reproducción de los contenidos culturales —los esquemas que orientan las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos— de la comunidad estudiada, y ubicar a los actores. Además, permite entender a la comunidad y al colegio como construcciones históricas y cotidianas.

Otros autores que están en la base de este estudio son: Charles Taylor<sup>14</sup>, para quien la identidad del individuo está en estrecha relación con la comunidad, de la que toma sus marcos referenciales; Erwin Goffman<sup>15</sup> cuyo estudio sobre la conducta de las minorías fue una guía para identificar, en el discurso de los informantes, las tendencias del grupo en su interacción con las mayorías. Por otra parte, la clasificación de los saberes en científicos y narrativos de Jean-François Lyotard<sup>16</sup> permitió ubicarse en el campo de las prácticas, criterios y competencias que ponen en juego las relaciones de la comunidad consigo misma y con su entorno, y tejen su identidad

---

<sup>14</sup> Básicamente *Hegel y la sociedad moderna*, FCE, México, 1983; *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Ed. Paidós, 2006; *El malestar de la modernidad (Le malaise de la modernité)*, Paris, Les éditions du cerf, 1994; *Multiculturalismo. Diferencia y democracia (Multiculturalisme. Différence et démocratie)*, Paris, Ed. Flammarion, 1994.

<sup>15</sup> *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

<sup>16</sup> Jean Francois Lyotard, *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1987.

colectiva. Asimismo, se recurrió a las investigaciones de Selim Abou para analizar las etapas del proceso de aculturación de los inmigrantes<sup>17</sup>.

A partir de estos autores fue posible crear un entramado que ubica la transmisión del legado en el centro del análisis. Dicho entramado se fue construyendo a lo largo de los seminarios de investigación que se desarrollaron en el programa “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” durante los años 2007-2011 y que fueron el marco de numerosos análisis y debates que hoy quedan reflejados en esta tesis. Los proyectos desarrollados fueron: “Educación e integración de la diversidad en México. El caso de la colectividad judía mexicana (y su comparación con la colectividad judía argentina)”, “Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en México”, y “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana”.<sup>18</sup> En estos seminarios se construyó la categoría “saberes de integración” que fue muy útil en esta investigación para condensar prácticas, discursos, experiencias, expectativas, realidad e imaginarios colectivos que orientan el pensamiento y la acción, crean trama social y juegan un papel

---

<sup>17</sup> Selim Abou, *Los aportes culturales de los inmigrados. Metodología y conceptualización*, en Brigitta Leander (coord.) *Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe*. México, Siglo XXI Editores, UNESCO, 1989.

<sup>18</sup> Seminarios de la Facultad de Filosofía y Letras coordinados por Marcela Gómez Sollano; en diferentes etapas Alicia Hamui Sutton y Martha Corenstein Zaslav han sido co-coordinadoras. Actualmente se realiza como parte del proyecto DGAPA-PAPITT IN400610.

fundamental en la construcción de la identidad. Sin embargo, en el proceso de investigación se descubrió que, para alcanzar los fines propuestos, no bastaba con dicha categoría; se hizo necesario visibilizar los mecanismos de transmisión de dichos saberes.

El grupo judeoalepino no ha mostrado un gran interés por generar textos académicos que documenten la historia y la vida cotidiana del grupo en México, por lo que las fuentes bibliográficas son muy limitadas: esta investigación parte de los únicos estudios serios que se han generado hasta ahora, realizados por Liz Hamui Sutton<sup>19</sup> o en colaboración con ella, en las tesis doctorales de Linda Hanono Askenazi<sup>20</sup> y Evelyn Dean-Olmsted<sup>21</sup>, y en el libro de Isaac Dabbah, primer libro que se escribió sobre la comunidad<sup>22</sup>. Se recurrió también a algunas investigaciones sobre grupos judíos en Latinoamérica y en España.

---

<sup>19</sup> Alicia Hamui Sutton, *Los judíos de Alepo en México*, México, Maguen David, 1989; *Identidad colectiva. Rasgos culturales de los inmigrantes judeo-alepinos en México*, México, JGH editores, Ciencia y cultura Latinoamericana, 1997; *Transformaciones en la religiosidad de los judíos en México*, Noriega Ed., México, 2005; “La juventud halebi: la disyuntiva entre la religión y el sionismo”, en: Shulamit Goldsmit Brindis, Gurvich Peretzman N., (Coords.), *Sobre el judaísmo mexicano. Diversas expresiones de activismo comunitario*, México, UIA, 2009; *El Modelo Social de la Comunidad Judía en México: estrategias de continuidad grupal*. Lineae Terrarum, International Borders Conference, University of Texas at El Paso, 2006; Liz Hamui, *EL caso de la comunidad judía mexicana*, México, Conapred, 2009.

<sup>20</sup> Linda Hanono A. *Linaje y vida empresarial. El caso de una familia judeo-mexicana*, UAM-Ed. Neón, México 2007.

<sup>21</sup> Evelyn Dean-Olmsted, *Youth, language and challenging notions of Arab Jewishness in Mexico City*, Indiana University Anthropology Department, Dissertation draft submitted to committee members on July 29, 2011.

<sup>22</sup> Isaac Dabbah, *Esperanza y realidad. Raíces de la Comunidad de Alepo en México*, México, Libros de México, 1982, p. 65.

Dada la ausencia de investigaciones sobre el CHMD, se recurrió a los documentos generados en el colegio: el libro *Haciendo Camino*<sup>23</sup> sobre los primeros quince años de la institución, documentos internos tales como manuales y actas, declaraciones de principios —ideario, Misión, Visión— y publicaciones dirigidas a los padres.

El trabajo está estructurado en tres partes: los antecedentes conceptuales, el reporte de investigación y las conclusiones.

En los antecedentes conceptuales se presenta al grupo objeto de este estudio, que constituye el marco de esta investigación: los judíos mexicanos de origen alepino, un grupo étnico que traza sus fronteras frente a otros grupos y que entabla una lucha por conservar su cultura y adaptarse al país receptor. Aquí se analizan las categorías de minoría y grupo étnico, se describen las características del grupo inmigrante y de la sociedad receptora, y de los intercambios culturales entre ambos. En este apartado se identifican algunos de los avatares de la transmisión, el lugar que ocupa la escuela en este proceso, el funcionamiento del currículum oculto y las características de los saberes que se analizan en este estudio. Dichos elementos conceptuales permiten la lectura del proyecto educativo del CHMD —en el segundo apartado— como una institución creada por un grupo étnico con el objetivo de preservarse. Aquí se brindan, asimismo, algunos datos de la comunidad que serán completados en los capítulos posteriores.

---

<sup>23</sup> Esther Charabati, *Haciendo camino. 15 años después*, México, CHMD, 1981.

La segunda parte constituye el reporte de investigación. El primer capítulo presenta la metodología utilizada: el enfoque, el planteamiento, los supuestos, las estrategias, la elección de informantes, la construcción de instrumentos, los controles metodológicos del estudio y la conducción de la investigación. Se trata de una investigación de corte cualitativo que se basa en la información obtenida de grupos focales con alumnos, exalumnos, maestros y miembros del Patronato, y de entrevistas realizadas a informantes clave; asimismo, se recurre a documentos y publicaciones del CHMD y de la Comunidad Maguén David.

El segundo capítulo analiza la información obtenida. Se distinguen los saberes que fortalecen al grupo de aquellos que tienen como propósito transmitir una forma de integrarse al país receptor. Se clasifican en cinco categorías: el legado religioso, el legado histórico, el legado comunitario, el modelo de “integración sin asimilación” y el código de conducta. Estas categorías pretenden visibilizar una trama densa y compleja que les resulta difícil de percibir tanto a los miembros de la comunidad y del Colegio como a observadores externos.

En la última parte se formulan una serie de conclusiones y recomendaciones que integran una síntesis crítica y propositiva de ese trabajo. Se incluyen en dos anexos los cuestionarios elaborados para las entrevistas y los grupos focales, y un glosario con las palabras en hebreo utilizadas en el texto.

## **CAPÍTULO 1. LOS JUDÍOS MEXICANOS DE ORIGEN ALEPINO Y LA TRANSMISIÓN DE LOS SABERES**

### **1.1 Minorías y grupos étnicos**

La sociedad mexicana es una sociedad pluriétnica construida con las aportaciones de las etnias originarias y de los grupos migrantes que han tenido diversos grados de influencia sobre esta sociedad. El propósito aquí es estudiar un grupo minoritario inserto en la sociedad mexicana —los judíos mexicanos provenientes de la ciudad de Alepo, en Siria— y analizar sus articulaciones con otras minorías, así como con la sociedad mayoritaria.

El concepto de minoría<sup>24</sup> es objeto de debate entre diversas disciplinas y autores. En este trabajo se parte de la definición de Caportoti, para quien una minoría es

“Un grupo numéricamente inferior al resto de la población de un Estado y en una posición no dominante, cuyos miembros —siendo nacionales del Estado— poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas diferentes a las del resto de la población y muestran —así sea de manera implícita— un

---

<sup>24</sup> El concepto de minoría, por su imprecisión y por la aplicación política a la que está asociado (derechos de las minorías) mantiene un debate entre diversas disciplinas y autores. Para el caso que nos ocupa, consideramos conveniente utilizar la definición de Caportoti, que ha sido seguida en la práctica internacional como guía de aplicación de las normas dirigidas a la protección de las minorías.

sentido de solidaridad orientado a preservar su cultura, tradiciones, religión o lengua”.<sup>25</sup>

El grupo judío-mexicano, formado en la actualidad por aproximadamente 40,000 personas<sup>26</sup>, está dividido, a su vez, en sub-comunidades de acuerdo con el país de procedencia. A su llegada los inmigrantes judíos comparten la religión, elementos culturales y una historia larga, pero sus pasados y sus culturas más recientes los separan. Poco a poco, se organizan en comunidades distintas<sup>27</sup>, pero mantienen una postura común frente al Estado y, a lo largo de las décadas, se van integrando de manera similar a la sociedad receptora.

El punto de partida para abordar el análisis del grupo judeomexicano de origen alepino, es la propuesta de Fredrick Barth para quien los grupos étnicos no son unidades preconstituidas con rasgos culturales permanentes, sino “entidades que emergen de la

---

<sup>25</sup> Francesco Caportoti, “Estudio sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas y lingüísticas” Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities (UN Sub- Comisión on Prevention of Discrimination and protection of Minorities), UNDoc.E/CN.4/Sub.2/384/Rev.I (1979) en: Neus Torbisco Casals, *Minorías culturales y derechos colectivos: un enfoque liberal*, Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, 2000, p. 42

<sup>26</sup> El estudio de Alduncin en el año 2000 señala que hay 40,194 judíos en la República Mexicana. *Estudio Sociodemográfico de la Comunidad Judía de México*, 2000. (Alduncin y Asociados – Comité Central de la Comunidad Judía de México)

<sup>27</sup> La Alianza Monte Sinaí, que agrupa a todos los judíos residentes en México, se crea en 1912. En 1922 los judíos ashkenazitas se separan y crean Nidjé Israel; en 1928 los judíos sefaraditas crean la Unión Sefaradí; en 1938 los judeoalepinos crean la Sociedad de Beneficencia Sedaká u Marpé, que en 1984 cambia su nombre a Congregación Maguén David. Para Raquel Druker, el grupo judío en México “...en realidad no forma una “comunidad” sino una serie de “comunidades” que se presentan como una sola ante la sociedad circundante para efectos de su propia descripción, pero en realidad sigue manteniendo características propias en cada uno de los grupos que la conforman. Raquel Druker, *La escuela como reproductora de identidad cultural. Un estudio de caso*. Tesis de Maestría. UIA, México, 2007. En el capítulo 4 se dan más detalles.

diferenciación cultural —subjétivamente elaborada y percibida— entre grupos que interactúan en un contexto determinado de relaciones interétnicas”<sup>28</sup>.

En ese sentido, los grupos étnicos deben considerarse como la organización social de sus diferencias culturales —mismas que son seleccionadas al interior del grupo por considerarlas significativas para clasificarse a sí mismos y ser clasificados por otros—.

Estos rasgos culturales —creados a lo largo de la historia común— que la memoria colectiva conserva y reinterpreta, convierte ciertos acontecimientos y personajes en símbolos de la identidad étnica, que remiten siempre a un supuesto origen común, a una “consanguinidad imaginaria”<sup>29</sup>. La identidad étnica no es acabada, se construye o transforma en la interacción con otros grupos mediante procesos de inclusión-exclusión que establecen fronteras entre dichos grupos determinando quiénes pertenecen a los mismos.<sup>30</sup> El concepto de grupo étnico resulta útil en este trabajo porque remite a una forma de organización social y subraya los aspectos de identidad cultural de sus integrantes, sin recurrir a rasgos esenciales y definitivos.

---

<sup>28</sup> Gilberto Giménez, “El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad” *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, Revista electrónica, año 1, n°1, septiembre de 2006, [En línea] <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gimenez.pdf>, [Consulta: 10-01-2011].

<sup>29</sup> Giménez cita a Dimitri D’Andrea, creador de este concepto. D’Andrea define un grupo étnico como aquel que, a partir de ciertas semejanzas entre sus miembros, cree en la descendencia de antepasados comunes y se demarca de los demás grupos en virtud de la representación de un vínculo de sangre, mismo que explicaría la solidaridad grupal. D’Andrea, Dimitri, “Le ragioni dell’etnicità tra globalizzazione e declino della politica”. En: *Identità e conflitti*, Franco Angeli, Milán, 2005 pp. 83- 102, en: Gimenez, op.cit.

<sup>30</sup> Ibidem.

### 1.1.1 “La gran familia mexicana” y los inmigrantes

Los judíos de Alepo llegan en las dos primeras décadas del siglo XX a México, un país en el que la Inquisición<sup>31</sup> ha desaparecido y existe una garantía constitucional de la libertad de creencias, lo que permite la existencia legal de grupos de religiones distintas a la católica, entre ellos, los judíos.<sup>32</sup>

El país, recién salido de la Revolución, atraviesa un período refundacional de “lo mexicano”. En palabras de Judit Bokser,

“A partir de la convicción de que era posible y deseable crear una sociedad unificada u homogénea que compartiera una identidad nacional única, fue conformándose la categoría étnica del mestizaje como recurso de identidad, como proyecto político y como instrumento de integración nacional”<sup>33</sup>.

Pero la moneda del mestizaje tiene otra cara:

“al tiempo que convocaba el encuentro, no sólo significó la renuncia a identidades originarias, sino también la exclusión de su convocatoria a aquellos grupos ajenos a los núcleos fundacionales: el hispano-católico y el indígena.”<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> El Tribunal del Santo Oficio fue completamente extinguido en 1820.

<sup>32</sup> En 1843, se deroga la ley que impide la naturalización a no católicos. Cristina Gutiérrez Zuñiga, *La Comunidad Israelita de Guadalajara. Una historia tapatía*, México, El Colegio de Jalisco, 1995, op.cit., p 22.

<sup>33</sup> Judit Bokser-Liwerant, “El encuentro con el grupo judío”, *La Jornada Semanal*, Nueva Época, No. 191, México, 7 de febrero 1993, p. 29.

<sup>34</sup> Judit Bokser-Liwerant, “Trayectorias colectivas en el México contemporáneo”, en Liz Hamui (Coord.) *Memorias del Congreso Internacional Los judíos sirios y su diáspora en América*, México, 2009, p.13.

Los inmigrantes son considerados admisibles en la medida en que pueden asimilarse a la “gran familia mexicana”<sup>35</sup>: que tengan rasgos latinos, similares a los mexicanos.

Por otro lado, se mantiene el rechazo a los no católicos:

“Grupos intelectuales católicos conservadores coincidirían en la no deseabilidad del inmigrante judío, debido a su consideración del elemento católico y la cultura hispanista como núcleo de una identidad nacional.”<sup>36</sup>

En este proceso, los judíos se vuelven “otros” no sólo por extranjeros, sino también por no hablar español y por profesar una fe distinta de la católica; a esto se suma el rechazo abierto de los comerciantes locales, que en realidad oculta su temor a la competencia económica. Tales elementos deciden —al menos parcialmente— la restricción al ingreso de judíos a México y fijan su condición de extranjería que determinaría, a futuro, una relación asimétrica entre la minoría judía y la sociedad mayoritaria.<sup>37</sup>

## **1.2 La lucha contra la asimilación cultural y la construcción de la identidad**

### **1.2.1 Una identidad comunitaria**

Desde que los judíos alepinos llegan a México, quedan claramente establecidas sus prioridades: por un lado, la sobrevivencia, que los lleva a las calles a ganarse la vida en un oficio que conocen, el de

---

<sup>35</sup> Cristina Gutiérrez Zuñiga, op.cit. p. 70.

<sup>36</sup> Ibid., p 71.

<sup>37</sup> Liz Hamui, *El caso de la comunidad judía mexicana*, op.cit, pp. 36-37.

vendedores ambulantes que, posteriormente —y a través de las redes de parentesco— les permitirá convertirse en pequeños empresarios<sup>38</sup>. La otra prioridad es mantener su identidad cultural —la religión, las tradiciones y la cultura judeoalepina— en forma comunitaria.

En la situación de vulnerabilidad en que se encuentran, lejos del entorno donde transcurrió su historia, de las presencias irremplazables de sus biografías, de la cotidianidad que se había repetido durante generaciones sin apenas alterarse<sup>39</sup>, estos migrantes se aferran a su cultura —aquello que han logrado transportar— que es lo único “sólido” que queda de aquella vida. Y lo defienden con los dientes. Esta lucha parece confirmar la tesis de Selim Abou, según la cual dejarse asimilar culturalmente por la sociedad receptora sería, para los inmigrantes, rechazar su identidad etnocultural y sustituirla por una identidad extranjera, es decir, “dejar de ser uno mismo para convertirse en otro”<sup>40</sup>.

Este miedo a dejar de ser uno mismo explica la creación de instituciones, las leyes/frontera religiosas, el énfasis en la familia, la

---

<sup>38</sup> Linda Hanono, op.cit., p. 39.

<sup>39</sup> “El perfil del judaísmo tradicional que vivió durante siglos entre las murallas del barrio judío de Alepo (...) estaba totalmente signado por el cumplimiento de los preceptos de la Halajá. En este contexto, ser judío suponía integrar activamente la comunidad. Los procesos de modernización por los que pasó la judeidad occidental, apenas si afectaron superficial y tardíamente a las comunidades de Siria. Este judaísmo observante se proponía y lograba la reproducción social del grupo y la transmisión de sus valores, a costas de una situación relativamente aislada y marginal con respecto a las sociedades circundantes.” Daniel Bargman, “Acerca de la legitimación de la adscripción étnica. Dentro y fuera de los límites del grupo judío en Buenos Aires”. Publicado en *Judaica latinoamericana III*. Jerusalem, AMILAT, 1997, pp. 93-111. [En línea: <http://www.slideshare.net/jorgejuancampos/texto-bargman>] [Consulta: 15-11-2011]

<sup>40</sup> Selim Abou, “Los aportes culturales de los inmigrados. Metodología y conceptualización”. En Brigitta Leander (coord.) *Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe*. México, Siglo XXI Editores, UNESCO, 1989, p. 49.

continua recreación de las raíces y de la memoria. Explica también ciertas conductas, como la segregación. Sin embargo, a medida que el tiempo pasa, el miedo disminuye y también la necesidad de aferrarse al pasado. Las nuevas generaciones ensayan inconscientemente modelos de pensar y de sentir nuevos<sup>41</sup>: Alepo (el Alepo judío, un espacio mítico) es un referente distante que todavía sirve como criterio —“En *Jalab* nadie se atrevía a hacer tal cosa...”— y que se mantiene presente a través de los recuerdos familiares, de algunas costumbres y formas de vida, de tradiciones y platillos. Pero las fronteras son cada vez más porosas y es difícil distinguir lo propiamente alepino de lo alepino-mexicano. Dispuestas a mantener la herencia, las nuevas generaciones la van adulterando, de manera más o menos consciente, negociando, resistiendo, adaptándose. Selim Abou explica qué representa la sociedad receptora para los inmigrantes y qué para sus descendientes:

“La sociedad receptora sólo es todavía para ellos [los inmigrantes] el aquí/ahora de lo que logran poseer: la propiedad adquirida, el dinero ganado (...), un haber en el que puedan identificarse. A partir de estos elementos concretos sus hijos comenzarán a abstraer, es decir a simbolizar en términos audibles para la sociedad receptora. Pero también es la razón por la cual, en el seno de la agitada actividad social y de la búsqueda constantemente febril que desarrollan con el objetivo inconsciente de romper la estrategia defensiva elaborada por sus padres, y de estimular al máximo todos los

---

<sup>41</sup> Ibid., p. 48.

registros de la comunicación, los modelos que crean incluyen elementos de dos códigos culturales que han interiorizado pero no se dejan limitar a ninguno. Lo que crean, sin que lo sepan, son modos de ser paradójicos, en el sentido propio del término, es decir, modos de ser que permiten convertirse en otro sin dejar de ser uno mismo”.<sup>42</sup>

### 1.2.2 Los intercambios culturales

En estas negociaciones, la primera victoria la obtiene la lengua de la sociedad receptora: la primera generación nacida en México habla español, y para la segunda es su lengua materna, si bien hasta la actualidad se conservan ciertas expresiones en árabe.<sup>43</sup> Además de este elemento fundamental y constitutivo de los descendientes de los judeoalepinos están, para nombrar algunas, las fusiones gastronómicas, la adquisición de la música mexicana —la árabe tiene una presencia mínima, casi exclusivamente en las bodas— y también la diversificación ocupacional: si los inmigrantes eran en su gran mayoría comerciantes, sus descendientes han desarrollado vocaciones artísticas —escritores, pintores, cineastas, fotógrafos, etc.— y profesiones liberales —médicos, abogados, ingenieros, psicólogos, etc.—, y han multiplicado las ramas de la industria y el comercio en las que participan.

---

<sup>42</sup> Ibid., p. 42.

<sup>43</sup> Cf. Cap. 4.2.4.

“Mientras fueron comerciantes ambulantes, de mercado o pequeños comerciantes establecidos, su posición media y baja en la estructura de clases facilitó su asimilación cultural legitimando su permanencia y una integración social limitada a la sociedad mexicana. Con el ascenso social del grupo, su integración cultural estuvo sesgada por el sello de su clase social en el estilo de vida y en los hábitos de consumo. Sin embargo, la prescripción endogámica para sus alianzas matrimoniales representó su segregación racial de la sociedad mexicana.”<sup>44</sup>

Su integración está marcada por ese límite.

Estas generaciones de judeoalepinos han construido su identidad negociando, no sólo con los diversos grupos de la sociedad mexicana, sino también con los otros grupos de la comunidad judía: si a su llegada a México los migrantes originarios de diversas latitudes no pudieron superar sus diferencias y crear una sola comunidad, a lo largo de las décadas los descendientes han pasado de la tolerancia en las instituciones intercomunitarias —Centro Deportivo Israelita, *Keren Hayesod*, *Keren Kayemet LeIsrael*, Comité Central<sup>45</sup>—, a una convivencia familiar resultante del gran número de matrimonios entre miembros de comunidades diferentes.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> Linda Hanono, op.cit., p. 133. Se refiere a los judíos en México, no sólo a los que provienen de Alepo.

<sup>45</sup> En el siguiente capítulo se explicará su función.

<sup>46</sup> “Hoy hay más amistades, matrimonios y otros dominios de interacción que cruzan las líneas étnicas. Aunque alguna vez fueron marginales económica y demográficamente, los dos sectores judíos de Siria (Alepo y Damasco) hoy constituyen una presencia dominante en las relaciones intercomunitarias judías. Los jóvenes *shamis* y *jálebis* ([de Damasco y Alepo] que llegan a la universidad son cada vez más numerosos, al igual que los que eligen profesiones fuera de los negocios familiares, con lo que han mejorado su status entre los *ashkenazitas*”. Evelyn Dean-Olmsted, op.cit. p. 63. Los matrimonios entre miembros de diferentes comunidades fue conocido, durante mucho tiempo, como “matrimonio mixto”. Con la proliferación de estos

## Las prácticas de los judíos mexicanos

“describen un sincretismo cultural muy particular que amalgama la cultura de las diferentes regiones de procedencia, la cultura mexicana, y un tercer elemento formado por la síntesis cultural resultado de la acción social y la convivencia intercomunitaria. Este sincretismo resume procesos de aculturación y de asimilación.”<sup>47</sup>

Otros referentes importantes para los judeoalepinos mexicanos son el Estado de Israel y el judaísmo de la Diáspora<sup>48</sup>, aunque su peso ha ido cambiando con las generaciones:

“Para esta generación [años ‘50] ya no existen las tres patrias de las que hablaban los inmigrantes: la de origen, la de recepción y la de *Eretz Israel*<sup>49</sup>, la verdadera patria. Existe, por una parte, Israel, proyecto nacional que hace sentir sus demandas, pero a las que no responden como ciudadanos israelíes sino como diáspora judía. Y existe México, adonde sus padres llegaron azarosamente, pero donde les parece natural seguir viviendo. Israel se convierte crecientemente en un polo de identidad, no en patria. La pertenencia judaica empieza a dejar de ser extranjería para definirse como pertenencia étnica y religiosa.”<sup>50</sup>

Para hablar de la incidencia de Israel y del mundo judío en la vida diaria de la comunidad se han tomado dos ejemplos de ámbitos

---

matrimonios han disminuido los prejuicios y barreras; esto no significa que hayan desaparecido, sino que hay señales claras de que tienden a desaparecer.

<sup>47</sup> Linda Hanono, op.cit., p. 129.

<sup>48</sup> Se refiere a las comunidades judías fuera de Israel. La primera diáspora judía fue provocada por la destrucción del primer Templo de Jerusalem por los babilonios, en el año 586 a.e.c.

<sup>49</sup> Tierra de Israel. La definición de las palabras en hebreo se encuentra en el Glosario (Anexo II).

<sup>50</sup> Cristina Gutiérrez, op.cit., p. 100.

completamente distintos: el primero es el movimiento ultraortodoxo con centros neurálgicos en Israel y en Estados Unidos que modifica sustancialmente no sólo las prácticas religiosas, sino también las reglas del juego comunitarias<sup>51</sup> e incluso las relaciones familiares: la decisión de uno de los integrantes de volverse más religioso exige, por ejemplo, que en la casa se lleven a cabo una serie de prácticas relacionadas a las normas alimenticias (*kashrut*<sup>52</sup>) e implica numerosas restricciones. Otro ejemplo es el conflicto israelí-palestino cuya cobertura mediática se traduce a menudo en expresiones antisemitas —y en algunos países incluso en ataques violentos, como el atentado contra la AMIA en Argentina en 1994— y alimenta el temor de los judíos a que el antisemitismo vuelva a adquirir fuerza.

#### 1.2.4 La identidad individual en construcción

“Soy judío”, “Soy judío mexicano”, “Soy judío árabe en México” son distintas expresiones que intentan expresar la “auténtica” identidad de un individuo que, como todos, tiene compromisos diversos, pero quiere destacar el que le parece más sobresaliente o el que se pone

---

<sup>51</sup> “En el caso de los ultrareligiosos en México, [el factor político] se expresa en la búsqueda de apoyo moral de las directivas comunitarias para legitimar su crecimiento y ser cada vez más considerados en la toma de decisiones comunitarias, sobre todo en la Comunidad Maguén David”. Liz Hamui, *Transformaciones en la religiosidad de los judíos en México*, op.cit., p. 214.

<sup>52</sup> El *kashrut* es el conjunto de reglas con las que se determina qué es *kosher*. “Según las leyes bíblicas expuestas en el Levítico, son *kosher* o *kasher* los objetos y alimentos puros y ritualmente aceptables que cumplan con las especificaciones religiosas. Existe entre los judíos alepinos en México una minoría de ultraortodoxos que acatan puntualmente esta interdicción, observando una gran cantidad de medidas que consisten en una cuidadosa higienización de los alimentos para evitar todo rastro de contaminación”, Liz Hamui de Halabe, *Identidad colectiva. Rasgos culturales de los inmigrantes judeo-alepinos en México*, op.cit., pp. 145-146.

en entredicho. “Pero el hecho –afirma Taylor– es que nuestra identidad es más profunda y multilateral que cualquier posible articulación que hagamos de ella.”<sup>53</sup>

El individuo está arraigado en una tradición cultural, pero ésta tampoco es una y uniforme, es una articulación de diversos elementos que se van reconfigurando desde diferentes discursos. En el caso de los judíos mexicanos de origen alepino, las instituciones comunitarias seleccionan ciertos aspectos —memorias apropiadas, conductas comunitarias— y designan cada articulación específica —realizada, por ejemplo, por cada generación o por cada subgrupo— en las que adquieren una dimensión diferente la cultura mexicana, el pasado árabe, la religiosidad, Israel, la Diáspora, el género, incluso la cultura norteamericana... elementos que pueden convertirse en puntos nodales que generan fijaciones parciales.<sup>54</sup> Paralelamente, en el campo judaico se crean redes informales de interacción que pueden no estar incluidas en los proyectos identitarios institucionales.<sup>55</sup>

El individuo, por su parte, estructura sus propios marcos referenciales a partir de la pertenencia a su comunidad, que le proporciona no sólo las nociones de vida buena y de lo que vale la

---

<sup>53</sup> Charles Taylor, *Fuentes del yo: la construcción de la identidad*, op.cit., p. 54.

<sup>54</sup> Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1987, pp. 108-153.

<sup>55</sup> Damian Setton, *Reconfiguraciones y conflictos en el campo judaico argentino. Ortodoxia, institucionalidad y pluralismo*, 2010 Congress of the Latin American Studies Association, Toronto, Canada, October 6-9, 2010. [En línea] <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/files/3766.pdf> [Consulta: 18-11-2011].

pena perseguir —“las valoraciones fuertes”—, sino el lenguaje mismo —condición de la identidad y posibilitador del intercambio— con el cual expresarse. Pero, advierte Taylor,

“el descubrimiento de mi propia identidad no significa que la elabore en el aislamiento, sino que la negocio en el diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, con otros. (...) Mi propia identidad depende vitalmente de mis relaciones dialógicas con los otros.”<sup>56</sup>

Y es a partir de estas experiencias compartidas con esos “otros que cuentan para mí”, como el sujeto innova.

“La cultura judeo-mexicana se caracteriza hoy por un sincretismo cultural producto de esa historia de convivencia. En él pueden reconocerse procesos de asimilación gradual en dos direcciones: hacia la creación de una cultura judeo-mexicana que adecua, recoge y recrea los rasgos específicos de la diversidad cultural de las muy variadas procedencias geográficas de sus portadores, y la incorporación de elementos nuevos, surgidos a partir del intercambio con la sociedad receptora mexicana, como son la lengua, la gastronomía, la participación en la vida económica, intelectual, artística y política nacional, y la adquisición de estilos de vida de los sectores sociales altos de la sociedad mexicana.”<sup>57</sup>

#### 1.2.5 El Estado mexicano y los judíos

En la construcción de la identidad, numerosas “negociaciones” tienen como objetivo obtener el reconocimiento y la aceptación social: a

---

<sup>56</sup> Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, op.cit., p. 52.

<sup>57</sup> Linda Hanono, op.cit. pp. 133-134.

cambio, los sujetos están dispuestos a realizar ciertos “ajustes” en su conducta. En el caso de los judíos que llegan a México, aunque éste no es un país con una tradición de antisemitismo, se enfrentan a una serie de prejuicios —por el lugar que la Iglesia ha asignado a lo “judío” a lo largo de los siglos<sup>58</sup>, por la asociación de este término con la falta de patria, por dos mil años de estereotipos acumulados llenando el significante “judío”<sup>59</sup>— reforzados y promovidos por grupos que se ven afectados en sus intereses económicos por la actividad comercial de los recién llegados.<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> La concepción de lo judío en México sólo puede pensarse a partir del discurso eclesiástico, que ubica a los judíos como deicidas y traidores. Los primeros judíos llegan a México huyendo de la Inquisición y se asimilan o desaparecen como grupo. Los judíos que actualmente viven en México son producto de la inmigración del siglo XX, a la que se opusieron la Iglesia y los diarios conservadores desde que el gobierno se planteó la posibilidad de invitarlos. Un ejemplo lo da *El Tiempo*: “La libertad de cultos en un país católico no es tan sólo un error: es un contrasentido, un crimen social.” *El Tiempo*, 17 de abril de 1889.

<sup>59</sup> Jean Meyer cita a P. A. Taguieff, quien “clasifica en cinco las tradiciones “judeofobas” modernas: el antijudaísmo cristiano que ve en el pueblo culpable de deicidio al enemigo que conspira eternamente para destruir el cristianismo; la judeofobia liberal progresista, heredera del Siglo de las Luces, que ve en el judío al fanático religioso inasimilable; el antijudaísmo de izquierda capitalista: Rothschild, el banquero judío, como arquetipo del enemigo; el antisemitismo nacionalista, más reciente aún, que rechaza al judío como el cuerpo extranjero por excelencia, “nación en la nación, Estado en el Estado”; y finalmente el antisemitismo racial y racista que ve en el insalvable judío el mal absoluto que hay que eliminar”. Jean Meyer: “Una revista curial antisemita en el siglo XIX : Civiltá Católica”, en: *Documentos de trabajo del CIDE*, junio 2011, n°73. [En línea] <http://www.cide.edu/publicaciones/status/dts/DTH%2073.pdf> [Consulta: 23-11-11]

<sup>60</sup> Dos ejemplos: en 1931 cerraron las 21 tiendas de judíos que había en Hermosillo y el presidente Pascual Ortiz Rubio decretó la evacuación de los puestos judíos del mercado de La Lagunilla. Así, intereses comerciales mexicanos, españoles, alemanes y franceses con el apoyo de ciertos representantes del gobierno y de propaganda inspirada en el nazismo, iniciaron una campaña antisemita que duró todo el sexenio. “Compre a los mexicanos-boicotee a los judíos”. Los artículos xenofóbicos y antisemitas se sucedían en la prensa: El 5 de marzo de 1932 aparecía en *El Universal Gráfico* la siguiente nota: “Un grupo de extranjeros, formados por polacos, armenios y rusos explota al trabajador mexicano de una manera inhumana. Se trata de personas que llegaron al país después de los conocidos disturbios comunistas que fueron encabezados por un ruso llamado Lazovsky. Esta gente instaló, con un capital de dudosa procedencia, talleres nuevos, como asimismo controla la rama metalúrgica, etc. A los obreros mexicanos les pagan un salario de miseria y en su mayoría emplean a mujeres y niños, en espantosas condiciones higiénicas y en horas prohibidas por la ley. Además, no pagan las contribuciones sociales y de este modo crean una grave competencia a la industria nacional que paga altos salarios”. En 1933 surge en México el grupo de “Las camisas doradas”, de filiación nazi, que luchaban contra los judíos y los comunistas. “Los dos son un peligro para México. El país está lleno de judíos. Se apoderan de nuestros negocios, mientras los mexicanos se mueren de hambre. Vienen a robarnos, por eso debemos echarlos”. Se crea también el Comité Pro Raza que

La postura de los gobiernos ha sido variable y no siempre clara: en 1938 Lázaro Cárdenas se declara dispuesto a acoger a las víctimas del nazi-fascismo, pero la Secretaría de Gobernación excluye a los judíos de la categoría de refugiados políticos; en 1948 México se abstiene de votar en la ONU a favor de la creación de un Estado judío, en 1975 vota en la ONU a favor de la resolución que considera al sionismo una forma de racismo y en 1992 copatrocina la propuesta de que se decline tal resolución. En ese mismo año entra en vigor la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, con la que los grupos religiosos —la comunidad judía entre ellos— adquieren un nuevo estatus y obtienen un registro oficial.<sup>61</sup>

Durante muchos años, los judíos mexicanos actúan con prudencia, misma que denota su sensación de vulnerabilidad ante un gobierno que ratifica su condición de extranjería.<sup>62</sup> En el diseño estructural del Estado mexicano no hay espacio para sostener identidades plurales; las características de cada grupo minoritario son utilizadas a su conveniencia, cuestionando la lealtad nacionalista

---

hacía un llamamiento al mexicano “para que imite el ejemplo de los pueblos civilizados y expulse del país a los judíos junto con los lituanos, polacos, sirios, etc.”

<sup>61</sup> Liz Hamui, *EL caso de la comunidad judía mexicana*, op.cit., pp. 67-76. Por su parte, Carmel Camilleri, al hablar de las estrategias identitarias, distingue entre aquellas que evitan el conflicto —cuando los sujetos se encierran en su sistema cultural de referencia e ignoran otros sistemas antagónicos o cuando adoptan conductas de acomodo oportunistas— y aquellas estrategias que proponen una verdadera regulación intercultural, que son las que dan una respuesta racional a la heterofobia. Se considera que la lucha por esta ley entra en la segunda categoría. Carmel Camilleri et al, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

<sup>62</sup> “La lectura que los judíos hicieron de la realidad mexicana en las primeras dos décadas del siglo XX fue logrando que poco a poco se adecuaran a los espacios permitidos y percibieran los espacios prohibidos según los ajustes entre las fuerzas sociales previas y posteriores a la Revolución Mexicana.” Liz Hamui, *La comunidad judía de México*, op.cit. p 28.

del grupo.<sup>63</sup> Desde los años 90, en virtud del nuevo ambiente de pluralidad religiosa, los judíos empiezan a participar, a título individual, en el Estado, como servidores públicos.<sup>64</sup>

El rechazo a los judíos, su utilización para justificar medidas políticas e incluso el antisemitismo abierto se han hecho presentes en la sociedad, en momentos de crisis, a través de la prensa: en 1982, con la estatización de la banca por López Portillo, se acusa a los judíos de “sacadólares”, se cuestiona su lealtad al país y se reafirman viejos prejuicios antisemitas que los caracterizan como avaros, sin patria, etc. Los sismos de 1985, en los que perecen cientos de costureras —algunas trabajaban en empresas propiedad de judíos, otras no—, se acusa a los judíos de explotadores y de poner en riesgo a las trabajadoras. Hasta la actualidad, la prensa se ha hecho eco de los discursos antisionistas que a menudo retoman prejuicios antisemitas para acusar a los judíos de doble lealtad<sup>65</sup> y de falta de “humanidad”.<sup>66</sup>

Para cerrar este apartado, es pertinente recuperar la reflexión de Cristina Gutiérrez sobre la integración de los judíos tapatíos, que refleja en buena medida la coyuntura actual:

---

<sup>63</sup> Ibid., p. 76.

<sup>64</sup> Ibid., p. 77.

<sup>65</sup> Ibid., p 73-75.

<sup>66</sup> Tras la trágica muerte en un avionazo de la familia Saba, apareció en CNN el siguiente comentario: “Siempre es triste la pérdida de un ser humano, y lamento el caso de la familia Saba, sin embargo, dicha familia, al igual que la mayoría de los empresarios judíos, son unos explotadores y empleadores insensibles que crean empleos mal pagados”. [En línea] <http://www.cnnexpansion.com/negocios/2010/01/11/el-imperio-de-la-familia-saba>. Citado en: Evelyn Dean-Olmsted, op.cit., p. 33.

“Las actuales generaciones judío-tapatías no se sienten “menos mexicanos” que sus ancestros, y en cambio sí se sienten “más mexicanos”. No conciben como antitéticos los términos judío y mexicano —como sí lo hacen aún los sobrevivientes de la generación de inmigrantes—. Por el contrario, han superado el modelo de inserción como colonia extranjera e incluso han creado una estructura comunitaria que acorde con las nuevas circunstancias, permite la recreación de de los ordenamientos judíos de la colectividad y del ciclo de vida de cada miembro. Más allá de la cuestión demográfica, su sobrevivencia cultural ha sido posible. Su experiencia de integración durante casi un siglo es reveladora.”<sup>67</sup>

### **1.3 La transmisión de los saberes**

#### **1.3.1 La transmisión**

Hasta hace algunos años, el término “transmitir” había sido expulsado de los textos pedagógicos. Remitía a una transferencia de conocimientos del que sabía al que no sabía y toda ruptura en la continuidad era concebida como un fracaso. Nuevos enfoques, como la teoría de la reproducción de Bourdieu<sup>68</sup>, permitieron ver a la escuela como transmisora de la ideología dominante y reproductora de la dominación y la desigualdad social; sin embargo, por otro lado —y a pesar de que Bourdieu sostiene el carácter “no inmutable” del

---

<sup>67</sup> Cristina Gutiérrez Zuñiga, op.cit., p. 127.

<sup>68</sup> Cf. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, México, siglo XXI, 2008 y Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona, 1977.

*habitus*— parece haber cancelado el espacio para la acción del sujeto y su resistencia a las ideologías dominantes.

Con su teoría de la resistencia, Giroux recupera la conciencia y la intencionalidad de los sujetos al plantear la cultura como una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase, las circunstancias de un grupo social particular, y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad.<sup>69</sup> Desde esta concepción, la escuela deja de ser un simple reflejo de fuerzas externas:

“las ideologías dominantes no son sólo transmitidas y practicadas en las escuelas. Por el contrario, frecuentemente se encuentran con resistencia de maestros, alumnos y padres. Más aún, es razonable sostener que para tener éxito, las escuelas deben reprimir la producción de ideologías contrarias.”<sup>70</sup>

La escuela —y la educación en general— remite necesariamente a la idea de que “uno” pasa “algo” a “otro”, y remite también a la comunicación, la transmisión, la adquisición de algo —conocimientos, competencias, creencias, costumbres, valores, vivencias—, del “contenido” de la educación<sup>71</sup>, el marco que precede a los individuos y

---

<sup>69</sup> Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, S. XXI/ UNAM. México, 1992.

<sup>70</sup> Henry Giroux, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. Publicado originalmente en *Harvard Education Review* No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. [En línea: [www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf)] [Consulta : 14-10-2011]

<sup>71</sup> “La dimensión pedagógica es básica en la transmisión en tanto posibilita a través del enseñar y el aprender la continuidad de la cultura, como parte de los cambios generacionales y sociales que se van produciendo. La transmisión de conocimientos, saberes y experiencias tiene que ver con una intención, así como con el deseo de que algo se produzca, lo cual implica reconocer al otro como portador de algo valioso; este acto está mediado por las condiciones de producción, apropiación, resignificación, circulación y

los instituye como sujetos humanos y que se denomina “cultura”: el patrimonio cultural y espiritual de la humanidad. La transmisión de la cultura en la escuela no es inconsciente —supone una voluntad y políticas de transmisión—, ni tampoco inocente, dado que realiza una selección cognitiva y cultural de contenidos, formas de saber, valores, etcétera, y desecha otros elementos culturales. Así, hay una parte de la herencia cultural que inevitablemente cae en el olvido.<sup>72</sup> Y hay otra parte que se moviliza de manera imperceptible:

“No nos referiremos a la transmisión como un acto mecánico, sino como aquel que entre los sujetos de la palabra se lleva a cabo rodeado y atravesado de fantasmas, de requisitos a los que se les atribuye objetividad, y de condiciones que hacen a lo que no se deja comunicar totalmente, a lo que rehúye una razón y se resiste a la racionalización”.<sup>73</sup>

Esta imposibilidad de transmisión nítida y mecánica explica la imposibilidad de cierre entre educador, saber y educando. Puiggrós afirma:

“Los orígenes de la educación están en la transmisión simbólica (no genética) de las formas de establecer tanto las diferencias como las vinculaciones permitidas y prohibidas. [...] La educación sería el proceso de

---

transformación de los signos y códigos que componen la cultura” Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui Sutton, “Saberes de integración. Elaboración conceptual”, en Marcela Gómez Sollano *et. al.*, coords., *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*. México, DGAPA-PAPIIT/FFyL-UNAM, 2009, p. 35.

<sup>72</sup> Jean-Claude Forquin, « École et culture » en *EPS et Société Infos*, n° 26, octubre 2004, pp. 4-7. [En línea] [http://circ18-vierzon.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/documents\\_circonscription/RRS/Ecole%20et%20culture%20%28JC.Forquin%29.pdf](http://circ18-vierzon.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/documents_circonscription/RRS/Ecole%20et%20culture%20%28JC.Forquin%29.pdf) [Consulta: 19-9-2011]

<sup>73</sup> Graciela Frigerio y Gabriela Diker, comps., *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Argentina, Novedades Educativas / Centro de Estudios Multidisciplinarios, 2004, p. 9

transmisión/adquisición, el acto de enseñanza/aprendizaje de las formas de diferenciación/articulación culturalmente acumuladas, donde se manifiesta la imposibilidad de sincronía, de encaje, de cierre entre educador, saber y educando.”<sup>5</sup>

El proceso educativo, visto desde el primer ámbito en que se desenvuelve el individuo —el familiar—, muestra que

“la persona está inserta en un sistema de lealtades multigeneracionales que orientan toda su vida. Por la dinámica del don (del dar, del recibir y del entregar), la persona pone a distancia la herencia recibida para reinterpretarla y transformarla. Sin embargo, esta dinámica no puede ser separada de la cultura familiar. Los organizadores familiares que son los mitos, los ritos, los guiones y el ambiente contribuyen tanto a la permanencia como a la transformación del grupo familiar. Estos procesos se complejizan en la medida en que se construyen no sólo en la verticalidad, sino también en la horizontalidad, en las alianzas sucesivas que las personas y el grupo anudan y desanudan.”<sup>74</sup>

Interesa pues la transmisión, entendida como vehículo y no como fin<sup>75</sup>, por dar cuenta del pasado y del presente —involucra las acciones y sentimientos actuales— y también del futuro, en el sentido de delimitar horizontes de futuro. Es, pues, un proceso multitemporal, denso, cargado de múltiples dimensiones, en el que intervienen

---

<sup>5</sup> Adriana Puiggrós, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Citada en: Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui Sutton, “Saberes de integración. Elaboración conceptual”, op.cit., p. 35.

<sup>74</sup> Anne Courtois « Le temps des héritages familiaux », *Thérapie Familiale* 1/2003 (Vol. 24), p. 85-102. [En línea] [www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2003-1-page-85.htm](http://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2003-1-page-85.htm). [Consulta: 8-9-2011]

<sup>75</sup> Mariana Karol, “Transmisión, historia y arqueología”, en: Graciela Frigerio y Gabriela Diker, op.cit. p. 73.

sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos y deseos.<sup>76</sup> Es una construcción permanente por parte del sujeto que le permite “apropiarse de una narración para hacer de ella un relato nuevo”<sup>77</sup>.

En el caso de la transmisión del judaísmo, las comunidades, grupos y escuelas seleccionan elementos de un amplio pasado para construir una identidad actual y una cultura contemporánea a partir de la interpretación y reinterpretación de símbolos, historia, héroes, mitos colectivos, normas<sup>78</sup>, y buscan generar vivencias, en el sentido que le da Gadamer a este concepto:

“...la forma *das erlebte* se emplea también en el sentido de designar el contenido permanente de lo que se ha vivido. Este contenido es el resultado o efecto que ha ganado permanencia, peso y significado respecto a los otros aspectos efímeros del vivir... algo se convierte en una vivencia en cuanto que no sólo es vivido sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero.”<sup>79</sup>

Para Lewin, una transmisión se considera competente si logra influenciar comportamientos y sentimientos. Desde su perspectiva,

---

<sup>76</sup> Inés Dussel. “La educación y la memoria. Notas sobre las políticas de la transmisión”, *Anclajes* VI.6 Parte II (diciembre 2002): 267-293. [En línea]

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anclajes/n06a20dussel.pdf> [Consulta: 30-08-2011]

<sup>77</sup> Jaques Hassoun. *Los contrabandistas de memoria*, Argentina, Ediciones de la Flor, 1996, p. 74

<sup>78</sup> Judit Liwerant, “La transmisión del legado cultural judío en el siglo XXI: Revalorando el sentido de la vida en Comunidad”, *VII Encuentro de Dirigentes e Instituciones y Comunidades Judías Latinoamericanas* Cuernavaca, México, Cuernavaca, México, 22 al 26 de marzo, 2000. [EN línea [www.encuentro-jdcla.org/8vo/plenario31.rtf](http://www.encuentro-jdcla.org/8vo/plenario31.rtf)] [ Consulta 8-3-2011]

<sup>79</sup> Hans-Georg Gadamer. *Verdad y método I*. Salamanca, Ed. Sígueme, 1977, p.97.

“Para influenciar a los agentes sociales, los mensajes o los contenidos de la transmisión deben ser significativos para el receptor. La funcionalidad de este proceso reside en su relevancia significativa al reforzar los valores centrales de aquél que recibe el mensaje, porque consolida sus experiencias anteriores, estimula el entendimiento sobre el mundo que lo cerca, además de reinyectar energía en contenidos preferenciales para su conducta presente y futura.”<sup>80</sup>

La meta, pues, es volver significativos para el receptor los contenidos transmitidos, pero para lograrlo es necesario que éste los desmenuce, los mastique, los digiera y deseche lo que no le sirve.

Se puede afirmar que un aspecto fundamental de la herencia es la infidelidad. La transmisión nunca es perfecta, siempre hay traiciones, fisuras que permiten la emergencia de lo nuevo.

“La manera en que cada institución haga frente a lo que pasa en y alrededor de los intersticios definirá su fisonomía. En el mismo sentido, toda transmisión implica también huecos, interrupciones en la continuidad de su efectucción. Así como es una ficción la totalidad, también lo es la continuidad. No es posible que todo pase de un lado a otro sin alteraciones, y es justamente esa disfuncionalidad lo que permite la novedad, que alguien decida suplementar esas discontinuidades. Esa infidelidad en la herencia es lo que habilita nuevos caminos.”<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Helena Lewin, “La transmisión del legado cultural judío en el siglo XXI: Revalorando el sentido de la vida en Comunidad”, *VII Encuentro de dirigentes de instituciones y comunidades judías latinoamericanas*, op.cit.

<sup>81</sup> Alejandro E. Cerletti, “La interrupción de lo nuevo: un lugar para lo nuevo en la educación institucionalizada” en: Graciela Frigerio y Gabriela Diker op.cit, p. 133.

### 1.3.2 La escuela y el currículum oculto

La escuela es el lugar privilegiado de la transmisión, del encuentro entre generaciones, en la que los más viejos legan a los más nuevos un saber que consideran precioso con la pretensión de que lo aprecien y adopten. Ése es el espacio que se ha elegido para identificar los saberes que (se) transmiten y (se) transforman, que generan estrategias de integración, fundando sujetos.<sup>82</sup>

La escuela es un espacio social estratégico cuya función social es enseñar y, por lo tanto, definir lo que es legítimo aprender. De esta manera, contribuye a la reproducción de las estructuras sociales y de las culturas dominantes. Sin embargo, en el campo escolar no hay un único discurso legítimo ni las relaciones de poder son inalterables: el proyecto educativo puede verse como una acción estratégica para producir hegemonía o bien producir un discurso contrahegemónico que les permite a aquellos que lo sostienen ocupar un territorio que no les es “propio”. Por ello, el *habitus* se hace y se transforma con el tiempo y genera prácticas individuales y sociales.

La columna vertebral de la educación escolar es el currículum: la propuesta que realiza una institución en un espacio social determinado. Pretende organizar, regular y planificar la transmisión a

---

<sup>82</sup> Cf. Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui Sutton: “La transmisión intergeneracional de la experiencia, mediante procesos de identificación a menudo inconscientes, en particular con las personas más allegadas, implica la posibilidad de posesión del pasado y la reactualización de los conocimientos y experiencias que no se han vivido de manera directa. La transmisión en este contexto va un paso más allá, pues implica la decisión consciente de hacer saber a otros algo que es valioso y que se pretende conservar entre los pares y en las generaciones siguientes: la educación escolar es la versión más acabada para lograr dicha transmisión de saberes.” Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui Sutton, “Saberes de integración. Elaboración conceptual” op.cit. pp. 47-48.

partir de la definición de propósitos y objetivos, de la adopción de decisiones sobre los contenidos, y de estrategias de implementación y evaluación.

“El currículum se nos presenta como la palabra mágica o emblemática del actual proceso educativo. Concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta el desarrollo y planificación de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar. La teoría del currículo lo abraza casi todo: objetivos, conceptos, procedimientos, modos de aprender y enseñar, propuestas didácticas y metodológicas, proyectos de centro y áreas curriculares y, sobre todo, implica al profesorado.”<sup>83</sup>

Otro elemento importante a considerar son los alcances del currículum:

“Pero más allá de las cuestiones técnicas, la tarea curricular es, ante todo, un compromiso social para repensar cómo comunicar saberes entre sujetos que se reconocen en un espacio común pero que a la vez tienen el derecho a sostenerse en lo que han venido siendo en sus respectivas culturas y espacios comunitarios, y sobre todo, a extender deseos y necesidades hacia horizontes más de fondo y de largo alcance.”<sup>84</sup>

El currículum explícito que define, selecciona y ordena, encubre lo que Jackson denominó “currículum oculto”: una serie de resultados

---

<sup>83</sup> María Pla I Molins. *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1997, p. 107

<sup>84</sup> Bertha Orozco, “Historia, presente y futuro” en : *Anales de la educación común* [En línea: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/7\\_dialogos\\_st.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/7_dialogos_st.pdf)] [Consulta: 27-11-2011]

no intencionados que derivan de la interacción escolar y que no son previstos por la institución ni por los docentes, pues tampoco ellos tienen conciencia de lo que se está formando en los alumnos.<sup>85</sup>

Desde esta perspectiva, se trata de situar el currículum en su relación social, asumiendo que la educación es una instancia ligada al poder y promotora de ideología, y que el currículum es un elemento de reproducción. El currículum oculto refiere a las concepciones sociales, políticas, educativas o pedagógicas no formuladas explícitamente y promovidas en la cotidianidad de la vida escolar.<sup>86</sup>

Abordar el currículum oculto supone, pues, aceptar que las escuelas no son neutrales y que en ellas se construyen y controlan discursos y significados que reproducen una visión del mundo: al seleccionar contenidos y estrategias, al establecer normas, procedimientos y hábitos, se constituye una cultura escolar, un entramado de interacciones que involucran a todos los agentes —alumnos, docentes, administradores, familia...— y legitiman ciertas formas de conocer y de vivir. Giroux hace evidente el poder contenido en este currículum:

“Los principios corporizados (em-bodied), el hábito... están ubicados mas allá de lo corriente, y por lo tanto no pueden ser tocados por una transformación voluntaria o deliberada, no pueden aún hacerse explícitos;

---

<sup>85</sup> Ángel Díaz Barriga: “La educación en valores: Avatares del currículum” *En: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 1, 2006. [En línea] [www.redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf](http://www.redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf) [Consulta: 3-10-2011].

<sup>86</sup> Raquel Glazman Nowalski, “La situación actual y las distintas concepciones regionales”, en: *Anales de la educación común*, op.cit.

nada parece más inefable, más incomunicable, más inimitable, y aún más precioso, que los valores hechos cuerpo por la transustanciación llevada a cabo por la persuasión oculta de una pedagogía implícita capaz de instalar una cosmología completa, una ética, una metafísica, una filosofía política, a través de interpretaciones tan significantes como “pararse derecho” o “no tomes el cuchillo con la mano izquierda”<sup>87</sup>.

Sería, pues, erróneo pensar en el currículum como en un corpus estructurado y homogéneo, clausurado. Es más bien una síntesis de elementos culturales en la que intervienen los intereses diversos y contradictorios de varios grupos a través de la negociación y la imposición.<sup>88</sup> La oposición de diversas fuerzas sociales y los intereses contradictorios en el espacio escolar —y en el entorno social— explican por qué los alumnos egresan con diversas visiones del mundo.

Si bien es imposible describir el currículum oculto de una institución, no lo es identificar algunas claves fundamentales que permiten entender lo que sucede al interior de una escuela, ya sea a partir de los procesos de selección de contenidos que brindan información sobre la línea ideológica que orientó dicha selección —y sobre la concepción del mundo que se transmite a los estudiantes—, sea a través de los procesos de socialización estudiantil que explican la

---

<sup>87</sup> Henry Giroux: “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, op. cit.

<sup>88</sup> Alicia De Alba, *Currículum, crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 1995.

incorporación, por parte de un sujeto, de las normas, procedimientos y hábitos.<sup>89</sup>

Más adelante se intenta develar algunos de los aspectos del currículum oculto en el CHMD analizando las contradicciones que existen entre los principios del ideario y las prácticas escolares, descubriendo, por ejemplo, cómo en las declaraciones de principios desaparece toda mención a la religión mientras la institución va adoptando más prácticas religiosas. Otro ejemplo digno de mención es la insistencia, tanto en el Ideario como en la Misión y la Visión del colegio, en que los alumnos se identifiquen con México y adquieran un compromiso con la sociedad mexicana, mientras que —a juicio de los entrevistados— las acciones en ese sentido son mínimas.

#### **1.4. Saberes de integración**

Tanto a través del currículum explícito como a través del currículum oculto se transmiten una serie de saberes presentes en la cultura escolar y en el grupo social. La razón por la cual aquí se habla de “saberes” y no de “conocimientos” reside en que este último concepto se refiere a un acto predominantemente cognitivo y consciente en el que se aprehenden las causas, cualidades, estructuras, propiedades y relaciones de un objeto externo al sujeto. En cambio, el concepto

---

<sup>89</sup> Francisco Cisterna Cabrera, “La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena”, en: *Reflexiones Pedagógicas Docencia* Nº 23. [En línea] <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731195129.pdf> [Consulta: 2-11-11]

“saber” alude no sólo a una relación interna entre el individuo y el objeto, sino, principalmente, a una relación entre ese sujeto, su conocimiento y una realidad dada<sup>90</sup>. Implica un diálogo entre la teoría y la práctica, entendida ésta como una acción que exige reflexión e imaginación creadora

“fertilizada por la determinación autónoma y consciente de los objetivos y finalidades, por el compromiso con las necesidades concretas del colectivo y por la presencia de la sensibilidad, la creatividad.”<sup>91</sup>

En suma, “saber” es un concepto que incluye el conocimiento pero que además implica la confrontación con otros sujetos y la apropiación de la realidad. Se utiliza en plural —saberes— para dar cuenta de la multiplicidad de prácticas y experiencias que confluyen en esta apropiación:

“En los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, que oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre la mayoría y la minoría, entre el lugar de origen y la nueva patria. Los contenidos que circulan en las mentes a través de las ideologías cobran vida en la transmisión, ya sea entre los contemporáneos o entre generaciones. Los saberes transmitidos adquieren significado al contrastarlos con situaciones

---

<sup>90</sup> Ednacelí Abreu Damasceno Mota, Guilherme do Val Toledo Prado y Tamara Abrão Pina, *Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência*, Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 109 - 134, janeiro/junho 2008, p, 125. [En línea]  
<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/07.pdf> [Consulta: 7-07-2011]

<sup>91</sup> Terezinha Ríos, *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2001, p. 96, en: Ednacelí Abreu Damasceno Mota et al, op.cit., p. 125.

específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción.”<sup>92</sup>

Asumiendo la distinción, ya clásica, que introduce Lyotard entre saber científico y saber narrativo, los saberes a los que se alude en este trabajo corresponden en gran medida a la segunda categoría: abarcan ideas de saber-hacer, saber-vivir, saber-oír... no se trata de enunciados sino de competencias que no se someten al criterio único de verdad porque son evaluadas a partir de su utilidad, de los principios éticos que revelan, de las decisiones que ayudan a tomar, del tipo de trama social que producen, de la forma en que se articulan en la construcción de la identidad<sup>93</sup>; su apuesta es por la constitución de los sujetos y del lazo social, y su criterio de validez está relacionado con el no olvidar, con el mantener las narraciones presentes en la memoria colectiva.<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui Sutton, “Saberes de integración. Elaboración conceptual”, op.cit, p. 36.

<sup>93</sup> Jean Francois Lyotard, op.cit., p. 18.

<sup>94</sup> Marilia Amorim, *Raconter, démontrer, survivre. Formes de savoir et de discours dans la culture contemporaine*, París, Ed. Erès, 2007, p. 24. La misma autora afirma: “Más allá de la apuesta por la construcción del sujeto, Dufour plantea lo narrativo como escena de construcción del lazo social. Lo que hace que el saber narrativo no debe ni puede ser excluido de la escuela para que la escena binaria del Logos se instale. Al contrario, sin una base sólida de saber narrativo, ningún Logos puede instalarse. Primero, porque el alumno debe estar ya inscrito en una cadena narrativa en la que pueda escuchar y tomar la palabra, reconocer y hacerse reconocer en el diálogo. Generalmente, esto ya sea ha adquirido en la familia y en la comunidad de origen. Pero cuando no es el caso, le toca al educador recrear esta cadena narrativa en el aula. (...) Dufour concibe al maestro como aquel que es maestro en el arte de hacer el paso entre estas dos escenas enunciativas, entre estas dos formas de saber.” Ibid., p. 35.

<sup>94</sup> Tania Zittoun, Vittoria Cesari Lusso, «Bagage culturel et gestion des défis identitaires», *Cahiers de Psychologie*, Périodique du Séminaire de Psychologie Appliquée de l’Université de Neuchâtel, n°34, dec. 1998, [En línea] [http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,4,cahiers\\_de\\_psychologie\\_1998\\_34.pdf#page=19](http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,4,cahiers_de_psychologie_1998_34.pdf#page=19) [Consulta: 24-01-2011]

Una tercera categoría de saberes es propuesta por Marilia Amorim: los saberes de estrategia (Métis) o de acción que no pasan por el discurso —porque el secreto es una de sus armas— y que a menudo los individuos ignoran que poseen; son saberes de la inteligencia práctica, relacionados con la astucia y la sobrevivencia.<sup>95</sup>

“Llamo *saber Métis* lo que en este dominio se ha constituido como un patrimonio o repertorio a lo largo de la vida: por ejemplo, Détiene y Vernant describen la capacidad de anticipar como una relación establecida entre la situación presente y otras situaciones ya vistas o vividas. Las experiencias vividas, las situaciones en que se ha triunfado al igual que aquellas en las que se ha fracasado, constituyen un saber Métis. Ese saber se adquiere necesariamente por la práctica y por la experiencia. incluso si se pueden transmitir consejos y otras enseñanzas.”<sup>96</sup>

En esta tesis se identificarán en el dispositivo escolar los saberes que implican un pacto entre generaciones que lleva a los individuos a renunciar a intereses personales en nombre del grupo. Son los saberes que elaboran la genealogía del pueblo, la razón de ser de las comunidades y que se vinculan con lo religioso, las prácticas y representaciones de las familias, la historia del pueblo, las creencias comunitarias y los aprendizajes compartidos, además de los afectos.

---

<sup>95</sup> “Métis es la diosa de la astucia, de la experiencia y de la artimaña que permite la sobrevivencia e incluso la victoria en un determinado juego de fuerzas” (La traducción es mía). Marilia Amorim, *Alteridade e formas de saber*. III Confêrencia de Pesquisa Sócio-cultural, Campinas, Sao Paulo, Brasil, julio 16-20, 2000. [En línea] [www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1190.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1190.doc). [Consulta: 6-07-2011]

<sup>96</sup> Marilia Amorim, *Raconter, démontrer, survivre*, op.cit. p. 40.

Como se verá en los siguientes capítulos, gran parte de estos saberes —que vehiculan el legado religioso, histórico y comunitario— se transmiten en el CHMD en espacios y tiempos definidos de antemano, pero también se dan de manera espontánea, en las conversaciones, en las normas y en las costumbres escolares, en las actividades y en la cafetería. Están implícitos en la estructura y en las decisiones de las autoridades: están presentes en el currículum oculto.

Si se toman en cuenta las utilizaciones que hacen los alumnos de los conocimientos del área judaica relacionados con cuestiones identitarias, éstos son considerados como un “bagaje” identitario, es decir, como “su” cultura, “su” tradición —sin mayores precisiones—; son un referente con valor axiológico, y les ayudan a articular las relaciones entre el individuo y el grupo, y entre el grupo y el exterior; los alumnos se sienten investidos con la misión de mantener la tradición.<sup>97</sup>

Se pretende también visibilizar los saberes que implican la interacción con la sociedad mayoritaria; su propósito es habilitar a sus miembros para defenderse de la hostilidad derivada de los prejuicios sociales y de la posible aculturación, sin cancelar la convivencia. Estos saberes no son identificados como tales, pero —como se apreciará en los testimonios— son vividos como significativos, valiosos y necesarios por los agentes de las prácticas

---

<sup>97</sup>Tania Zittoun, Vittoria Cesari Lusso, «Bagage culturel et gestion des défis identitaires», op. cit.

pedagógicas: no sólo los miembros de la comunidad —padres, patronato, alumnos y exalumnos—, sino también los maestros no judíos.

Los saberes referidos, a menudo invisibles, que articulan la idea y el acto, lo individual y lo social, que se transmiten y circulan desde diferentes centros y que permiten la apropiación de las herencias, son saberes de integración<sup>98</sup>, entendidos como

“los conocimientos —en tanto representaciones y prácticas—, que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y crean, producen y recrean trama social, en condiciones históricas específicas. (...) Desempeñan un papel en la construcción de identidades. Son saberes que se producen y recrean en la experiencia, en las instituciones y en la transmisión; y lo que los inscribe y actualiza en el orden social son, entre otros, la lengua, la religión, la familia y el trabajo, pensados, en este caso, en su articulación con lo educativo.”<sup>99</sup>

La categoría “saberes de integración” resulta operativa en la presente investigación, pues engloba tanto los saberes que fortalecen al grupo a partir de lo heredado, como aquellos que favorecen la integración a la sociedad receptora<sup>100</sup>: ambos crean trama social y se producen en

---

<sup>98</sup> Categoría que se trabajó en el proyecto “Educación e integración de la diversidad en México. El caso de la colectividad judía mexicana (y su comparación con la colectividad judía argentina)”, el cual se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en coordinación con el Programa APPEAL, Argentina.

<sup>99</sup> Cf. Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui; “Saberes de integración. Elaboración conceptual”, op.cit. p. 38.

<sup>100</sup> “La preservación de los saberes judíos se constituyó en una tarea central de las comunidades judías de la diáspora, dejando atrás el lamento por el desarraigo. Un gran número de inmigrantes encontró en el país el lugar donde tender sus redes, formar sus familias, educar a sus hijos, trabajar, tramitar herencias.” María Elena Avellaneda y Carina Alejandra Cassanello, “Saberes inmigrantes como saberes socialmente

la experiencia y en las instituciones, lo que hace posible analizarlos en la escuela. Esta categoría permite visibilizar prácticas y discursos, experiencias y expectativas, imaginarios colectivos, aspectos de la vida social relacionados con lo religioso, las prácticas y representaciones de las familias, la reactualización de las lenguas, de las ideologías comunitarias y de los aprendizajes compartidos. Al entrecruzar estos saberes con la realidad nacional y las influencias internacionales, es posible delinear la identidad comunitaria,<sup>101</sup> y la resignificación que hacen los individuos en el contexto mexicano.

---

productivos: la construcción de nuevas generaciones sociales” En: Adriana Puiggrós y Lidia Rodríguez (coords.) *Saberes inmigrantes como saberes socialmente productivos: la construcción de nuevas configuraciones sociales*, Ed. Galerna, Buenos Aires, 2009, p. 118. Aunque habla de Argentina, su descripción es válida para México.

<sup>101</sup> Cf. Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui; “Saberes de integración. Elaboración conceptual”, op.cit. p. 36.



## CAPÍTULO 2. EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CHMD

### 2.1 Los inicios

“El Colegio Hebreo Maguén David surge, no de la decisión de unos cuantos individuos, sino de la voluntad generalizada de los miembros de nuestra comunidad. Viene a dar realidad a un antiguo sueño de los pioneros, de los primeros dirigentes, que comprendieron la necesidad de crear una escuela propia, que albergase a los niños de nuestra comunidad”.<sup>102</sup>

Una de las motivaciones para la creación de esta institución es que la comunidad alepina, a diferencia de las otras comunidades, no tiene un colegio propio.<sup>103</sup> Más de la mitad de los padres envían a sus hijos a escuelas no judías —lo que aparece como una amenaza de pérdida de identidad—, y el resto los envían a escuelas judías con tradiciones ajenas a la comunidad alepina<sup>104</sup>. Sin embargo, el motor del proyecto no es exclusivamente brindar educación judía, sino insertar a la comunidad en un proceso de modernización y profesionalización.

---

<sup>102</sup> Esther Charabati, “Colegio Hebreo Maguén David”, en Liz Hamui de Halabe, (coord.) *Los judíos de Alepo en México*, op.cit., p. 236.

<sup>103</sup> Aunque ya existen la Yeshivá Keter Torá (1963), el Instituto Femenino Beth Yaacov (1973) y el Colegio Emek (1976), son escuelas con una clara orientación religiosa que sólo satisfacen las demandas de una pequeña población de la Comunidad Maguén David (CMD). Otra escuela de la comunidad, la Escuela Sedaká y Marpé, creada en 1953, se regía exclusivamente por el programa oficial, no brindaba educación judía. El CHMD será la primera escuela integral dirigida a toda la comunidad. Ibid, pp. 223-225.

<sup>104</sup> En ese momento existen en la Ciudad de México, además de las escuelas religiosas, siete escuelas judías: Colegio Israelita de México, Colegio Yavne, Colegio Hebreo Tarbut, Escuela Monte Sinaí, Colegio Hebreo Sefaradí, Nuevo Colegio Israelita I.L. Peretz y Beth Hayeladim. Posteriormente se abrirán el Colegio Atid, el Or-Hajayim y Derej Emes. Cf. Raquel Druker Sniker, *La escuela como reproductora de identidad cultural. Un estudio de caso*, (Tesis de Maestría), México, Universidad Iberoamericana, 2007, pp. 17-24.

El CHMD nace como una alternativa a las tradiciones comunitarias en varios sentidos: para empezar, será la primera escuela no religiosa de una colectividad judeoalepina en el mundo.<sup>105</sup> En segundo lugar, nace en el seno de la Comunidad Maguén David<sup>106</sup> para dar servicio a sus miembros, pero con un proyecto propio que requiere autonomía, de manera que la Mesa Directiva de la comunidad no pueda interferir en su línea ideológica ni en sus políticas educativas.<sup>107</sup> En tercer lugar, el Patronato está formado por parejas, mientras que hasta ese momento los patronatos estaban constituidos exclusivamente por varones. Este protagonismo de las mujeres en una comunidad en la que ocupan un lugar secundario tendrá efectos sobre otros comités comunitarios, pero, hasta la fecha, sólo en el CHMD ha habido presidentas<sup>108</sup>. Finalmente, el colegio se plantea una meta que, en ese momento, es innovadora en un grupo en el que la actividad principal es el comercio y en el que la escolaridad de muchos padres no rebasa la secundaria: se pretende que todos los futuros egresados realicen una carrera universitaria.<sup>109</sup>

---

<sup>105</sup> Aunque no fue posible corroborar este dato, fue uno de los argumentos esgrimidos por el grupo religioso.

<sup>106</sup> El nombre del colegio fue elegido para señalar la pertenencia a la Comunidad Maguén David.

<sup>107</sup> El comité pro-construcción obtiene la autonomía en 1976. Esther Charabati, *Haciendo Camino*, op.cit., p. 5. De acuerdo con los informantes, la autonomía se ha respetado; las tensiones se dan en el plano económico, específicamente en el apoyo económico para otorgar becas.

<sup>108</sup> La primera presidenta es elegida en 1985.

<sup>109</sup> En 1992, sólo el 16.3% de los miembros de la Comunidad Maguén David tenían una licenciatura, en comparación con un 25.1% de la Comunidad Ashkenazí y un 23.4% de la Comunidad Sefaradí. Sergio DellaPergola y Susana Lerner, *La población judía en México: perfil demográfico, social y cultural*, Instituto Abraham Harman de Judaísmo Contemporáneo de la Universidad Hebrea de Jerusalén, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano de El Colegio de México, Asociación Mexicana de Amigos de la Universidad Hebrea de Jerusalén, México, 1995, p. 118.

El proyecto del CHMD se realiza a la manera tradicional de la comunidad: con donativos de sus miembros. A lo largo de los años se recauda el dinero necesario para construir, uno por uno, los edificios que albergarán al preescolar, la primaria, la secundaria, el CCH y el Centro de recursos —del que forma parte la biblioteca—, los laboratorios, y también el edificio administrativo, el auditorio, las canchas deportivas y el estacionamiento. Quien diseña el CHMD es Moshe Safdie, un reconocido arquitecto canadiense nacido en Israel, descendiente de judíos de Aleppo, que realiza el proyecto de manera voluntaria. En 1983 se inaugura la primera etapa. Terminada la etapa de construcción, en 1992 se creará la Fundación para la Educación del CHMD, a través de la cual se obtienen recursos para financiar los proyectos e iniciativas que van surgiendo, con la idea de una superación constante de la institución. Los donadores serán padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Siendo una institución comunitaria, el CHMD tiene que satisfacer la demanda de las familias, que llega a exceder su capacidad. La Mesa Directiva de la Comunidad Maguén David ejerce presión sobre el Patronato, que toma la decisión de ampliar la infraestructura para recibir un mayor número de alumnos<sup>110</sup>. Sin embargo, muy pronto la comunidad tomará la decisión de crear otras

---

<sup>110</sup> Hasta 1991, el CHMD tiene capacidad para albergar a 1190 alumnos. Se toman las medidas para que pueda llegar a recibir a 1600.

escuelas<sup>111</sup>, por lo que la población del CHMD se mantendrá en alrededor de los 1200 alumnos.

## **2.2 Filosofía educativa**

En la primera formulación del Ideario quedan esbozados los objetivos:

“Formar individuos orgullosos de su identidad judía, comprometidos con su realidad nacional mexicana, independientes, sanos y felices dentro de un marco familiar y social que preserve y transmita nuestros valores y tradiciones; capaces de desenvolverse y aportar a la comunidad judía mundial, y que sientan a Israel como centro de integración del judaísmo”.<sup>112</sup>

Una década después, se redacta la última versión del Ideario<sup>113</sup>:

### *“Antecedentes*

Toda cultura transmite una serie de valores históricos, tradicionales, religiosos y sociales que retroalimentan al individuo aportándole elementos positivos a su identidad.

El Colegio Hebreo Maguén David nace en México en el seno de una cultura judía y dentro de la tradición humanista mexicana, la cual respeta los particularismos de cada grupo cultural, uniéndolos bajo el vínculo de la nacionalidad.

---

<sup>111</sup>El Colegio Atid (1993) y el Colegio Or Hajaim (2000).

<sup>112</sup>Se formula en 1978. Esther Charabati, *Haciendo Camino*, op.cit. p. 10.

<sup>113</sup>Se revisa y se redacta en 1988.

Dentro de este marco, consideramos que es nuestra labor enseñar y transmitir los valores del judaísmo para asegurar su continuidad en un clima de amor y respeto hacia las dos culturas.

*Creemos:*

- Creemos en el niño como centro y razón de ser de nuestro proyecto educativo.
- Creemos que como hombre, como mexicano y como judío tiene una gran herencia cultural que debemos tomar como base educativa.
- Creemos que es posible conciliar la fidelidad a nuestras raíces culturales para que nuestros educandos se sientan orgullosos de su identidad judeo-mexicana. En este sentido, consideramos igualmente trascendentes las experiencias de ambas culturas en la formación de nuestros alumnos.
- Creemos que como mexicanos debemos conocer, valorar y respetar la historia y la cultura de nuestro país.
- Creemos que educar al niño es guiarlo para que alcance el pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Creemos en la educación como un proceso permanente que, partiendo de la realidad del hombre concreto, lo lleva a su realización como individuo y como ser social respetable.

*Declaración de Principios*

- Nacimos dentro del judaísmo, somos parte de él, creemos que su ética y filosofía nos dan un sentido existencial, ayudan al desarrollo espiritual del

hombre y propician un estilo de vida sano, que lleva a la formación de una sociedad en que se dan formas justas y positivas de convivencia y en las que el individuo inserto como ente único puede tener una amplia realización individual. De aquí surge nuestro interés consciente por la continuidad judía.

- Creemos en el judaísmo como unidad indisoluble entre el pueblo, su religión, su cultura y el Estado de Israel.
- Creemos en el respeto a las diferentes corrientes de pensamiento que manifiestan su interés por la continuidad judía en la que cada uno de los integrantes de nuestro pueblo debe estar comprometido.
- Creemos en nuestra religión como un lazo de unión del pueblo judío, sostén de nuestra esencia espiritual así como fuente inagotable de conocimiento y valores éticos.
- Consideramos que nuestra religión es una conjunción de contenido valoral y forma ritual, y que cumplir con uno y no con el otro es cumplir sólo parcialmente. Nuestra labor como escuela estará encauzada a lograr el compromiso personal y el cumplimiento de este contenido valoral, siendo del hogar la responsabilidad de la identificación y el compromiso con la forma ritual.
- Creemos en los valores contenidos en la Torá y en el pensamiento judío en torno a ésta como base de nuestra forma de vida, los cuales debemos conocer profundamente para vivir de acuerdo a ellos.
- Creemos que la vivencia de las costumbres y tradiciones judías nos lleva a una identificación con nuestro pueblo.

- Consideramos a Israel el centro de la vida judía, reconociendo la importancia vital de su existencia como fundamento de la continuidad de nuestro pueblo, y considerándolo una posibilidad de realización personal.
- Consideramos al hebreo como idioma de nuestro pueblo y como expresión de nuestra cultura, convencidos de que su conocimiento y difusión refuerzan la cadena que une al judaísmo.

### *Línea Educativa*

La línea educativa que nos hemos marcado toma en cuenta las características individuales y se apoya en las corrientes pedagógicas que ubican y conforman al alumno como el actor prioritario de su evolución. Esta línea educativa tiene las siguientes directrices pedagógicas:

- Ofrecer un ambiente de convivencia estimulante que motive la expresión espontánea del niño promoviendo la comunicación y creando un clima de confianza recíproca entre padres, alumnos, educadores y demás personal que integra la comunidad.
- Fomentar el crecimiento del alumno en base a la consideración concreta de su realidad, de sus capacidades y limitaciones proporcionando una pedagogía de respeto a la persona, a la libertad y a su ritmo de aprendizaje.
- Crear hábitos de reflexión y estudio serio en una tarea constante de búsqueda de las verdades que dan significado al mundo circundante.
- Estimular al alumno para desarrollar en él la comprensión, el espíritu crítico y el respeto a las distintas corrientes del pensamiento.

- Estimular en el alumno el desarrollo de un espíritu de investigación y la formación de un pensamiento lógico y analítico que le permita encontrar sus propias soluciones a los problemas que enfrente.
- Proporcionar al alumno la educación académica al más alto nivel en las áreas científicas, técnicas, humanísticas, artísticas y deportivas que lo capaciten para su desarrollo como hombre útil y productivo.
- Brindar un ambiente que ofrezca oportunidades de opción y creación. El proceso de conquista de la propia libertad será favorecido a través de situaciones en las que el educando pueda ejercitar su responsabilidad y capacidad de decisión.
- Propiciar una pedagogía del ser por encima del tener, ayudando a su toma de conciencia de la existencia del otro y de compromiso ante las carencias y limitaciones de los demás. La actitud de respeto e interés hacia cada persona y sus ideas será la tónica en las relaciones interpersonales dentro y fuera de la institución escolar.
- Se desea fomentar conductas y actitudes de compartir con los demás nuestra riqueza espiritual y cultural para insertarse en la realidad de nuestra sociedad actual. Estas actitudes llevarán a vivir los valores de amistad, compañerismo, colaboración, participación y comunicación.
- Desarrollar un sentido comunitario que a través de las vivencias inculque los principios de honestidad, justicia, lealtad, respeto y responsabilidad que permitirán que cada alumno forme su escala de valores, sea independiente y

capaz de tomar decisiones, conocedor de sus alcances y con la sociedad, congruente en sus creencias y sus actos, y preparado para dar y recibir.”<sup>114</sup>

### 2.3 Espacio físico

El CHMD fue diseñado por el arquitecto Moshe Safdie, cuya filosofía consiste en diseñar cada edificio de acuerdo al lugar, cultura y uso específico del mismo. En este caso, siendo un colegio judío en la ciudad de México, se inspira en el Barrio Judío de Jerusalem y tiene presentes las plazas coloniales de México. Cada edificio<sup>115</sup> gira alrededor de un jardín central que se ve rodeado por edificios blancos donde arcos de medio punto, que de tanto en tanto dejan ver el cielo, se yuxtaponen a una serie de ventanas rectangulares. (*Ver foto*) En cada una de las puertas hay una *mezuzá*<sup>116</sup>, uno de los símbolos más característicos del judaísmo, que permite identificar las casas judías.

Está ubicado en la colonia Lomas de Vista Hermosa, en la Delegación Cuajimalpa, en la zona poniente de la Ciudad de México. La mayoría de los alumnos viven en colonias cercanas: Bosques de

---

<sup>114</sup> Esther Charabati, *Haciendo Camino*, op.cit. pp. 50-52.

<sup>115</sup> Los edificios corresponden a las distintas áreas: preescolar, primaria, secundaria, CCH, centro de recursos y administración.

<sup>116</sup> Mezuzá: Caja alargada, de unos 10 centímetros de largo, que contiene un rollo de pergamino con dos plegarias. Se fija en la jamba derecha de la puerta, en posición inclinada. La mezuzá recuerda al judío, cada vez que entra y sale de un sitio, la existencia de un único Dios. Los judíos practicantes suelen besar la mezuzá con su mano al pasar ante ella. El precepto de fijar una mezuzá en las puertas de las casas judías, es uno de los más antiguos y arraigados del judaísmo, y tiene sus fuentes en el libro del Deuteronomio: Deuteronomio 6:9, Deuteronomio 11:20.



las Lomas, Santa Fe, Tecamachalco, Interlomas<sup>117</sup>, la Herradura<sup>118</sup> y, a mayor distancia, Polanco.<sup>119</sup> Se puede llegar al colegio en transporte público, en automóvil o en transporte escolar, que es el medio que utilizan la mayoría de los alumnos. Los padres, maestros y alumnos<sup>120</sup> que llegan en automóvil dejan su coche en el estacionamiento de la escuela, conectado con la misma por un túnel subterráneo. El propósito del arquitecto era que los niños no cruzaran la calle ya que, en la época de la construcción, era muy peligrosa: no había banquetas y los coches pasaban a gran velocidad. Sólo se puede entrar al CHMD por el estacionamiento<sup>121</sup> y todos los visitantes y la gente que labora ahí tiene que mostrar una identificación o firmar en uno de los dos puestos de vigilancia.

#### **2.4. Estructura<sup>122</sup>**

El CHMD está compuesto de varios equipos: algunos son voluntarios, otros son operativos y uno es mixto. El trabajo conjunto y la comunicación permanente entre voluntarios y operativos son vistos como necesarios para el buen funcionamiento del CHMD.

---

<sup>117</sup> Con el nombre de Interlomas estamos designando no sólo a la colonia que lleva ese nombre, sino también a las colonias Lomas Anáhuac, Lomas de las Palmas, Lomas del Olivo, Lomas del Sol, Valle de las Palmas y Lomas Country Club.

<sup>118</sup> Con este nombre estamos designando las colonias Parques de la Herradura, La Herradura 1a, 2a, 3a. Sección, Puerta del Lago y Rinconada de La Herradura.

<sup>119</sup> El 97% de las familias de Maguén David y el 88% de las familias de la comunidad en general viven en esa zona. *Estudio Sociodemográfico de la Comunidad Judía de México 2006*, op.cit

<sup>120</sup> A partir del 2° año de bachillerato, los alumnos tienen permitido llevar coche.

<sup>121</sup> Hay una entrada que lleva directamente a la cocina, pero está restringida a los proveedores.

<sup>122</sup> Todos los datos contenidos en esta tesis son válidos hasta 2009, fecha en que se realizó el estudio. Fueron tomados de documentos internos del CHMD.

#### 2.4.1. Órganos voluntarios

- Consejo Directivo

Está formado por expresidentes del Comité Ejecutivo y por el presidente y vicepresidente en turno; es el órgano supremo del colegio. Sus decisiones, inapelables, son puestas en práctica por el Comité Ejecutivo y por los directores, en su caso. Entre sus responsabilidades están la aprobación del plan anual del Comité Ejecutivo, aprobar el presupuesto y ejercer el derecho de veto a las resoluciones del comité Ejecutivo cuando lo considere conveniente. Está compuesto por diez consejeros: uno de ellos se renueva cada vez que se eligen el presidente y el vicepresidente del Comité Ejecutivo.

- Consejo Consultivo

Está formado por los miembros del Consejo Directivo, Presidente y Vicepresidente de la Comunidad Maguén David y tres miembros más, elegidos por el Consejo Directivo. Sus funciones son aprobar los proyectos de la Fundación para la Educación y discutir los puntos relevantes del año en curso.

- Comité Ejecutivo

Está formado por un presidente, un vicepresidente, un secretario y los presidentes y vicepresidentes de cada comité. Se renueva cada dos años. Entre sus funciones está elaborar el proyecto anual del colegio, aprobar el proyecto que contempla las necesidades de la

planta docente y del personal administrativo, y aprobar el plan de trabajo anual de los comités y comisiones especiales. Además, se ocupa de nombrar y remover a todos los miembros del Patronato.<sup>123</sup>

#### 2.4.2 Órganos intermedios

- Órgano Colegiado

Está formado por el director general, dos directores de nivel, un miembro del consejo, el vicepresidente del comité ejecutivo, un miembro del comité pedagógico, un vocal y un secretario. Entre sus funciones está garantizar la calidad y continuidad de la línea educativa, respetando la visión del colegio, a través de propuestas pedagógicas al comité ejecutivo.

#### 2.4.3 Órganos operativos

- Dirección general

Su misión es gestionar los pilares operativos de la institución —académicos, de apoyo y asesoría institucional—, articulando las necesidades de la comunidad educativa, a través del órgano ejecutivo, con la escuela. Hay un director general, de origen judío. Desde 1985 los directores generales provienen de Israel y permanecen en el cargo hasta cinco años<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup> El término “Patronato” incluye a todos los miembros del Comité Ejecutivo y a todos los miembros de los comités y comisiones.

<sup>124</sup> Es común que las escuelas contraten como directores o docentes *shlijim*, que son “emisarios” enviados de Israel a las distintas comunidades del mundo. El plazo máximo de estancia es de cinco años.

- Equipo académico (Direcciones de nivel, coordinadores, docentes)

Su misión es asegurar la calidad de la enseñanza a través del fortalecimiento en la implementación de sus programas, logrando un proceso integrado en todas sus áreas. Los directores de sección, al igual que los coordinadores y docentes, no son necesariamente jefes y no hay un plazo que los limite.

- Equipo de apoyo y asesoría institucional

Su función es brindar orientación y resultados de investigaciones que optimicen el funcionamiento de la institución, y optimizar procesos institucionales a través de servicios de soporte al trabajo educativo.

- Dirección de finanzas

Su función es administrar adecuada y eficientemente los recursos patrimoniales de la institución.

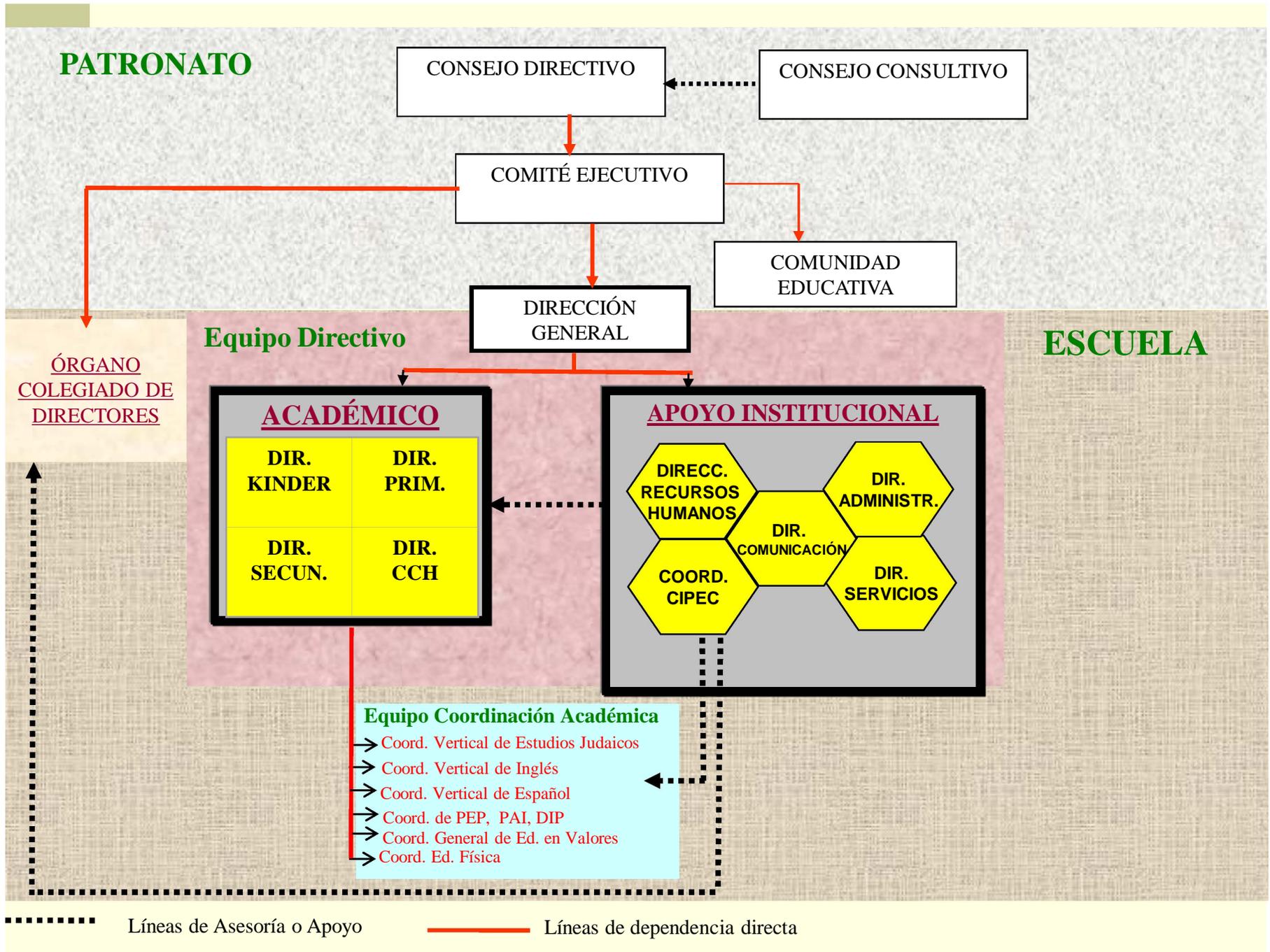
- Dirección de servicios generales

Presta los servicios administrativos necesarios para crear la infraestructura que apoye el desarrollo académico del Colegio.

## **2.5. Vínculos con otras instituciones**

### **2.5.1 Instituciones educativas**

Las secciones de preescolar, primaria y secundaria están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP); el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) está incorporado a la UNAM, por



lo que son estas instituciones las que definen el plan de estudios. Sin embargo, el CHMD tiene otras vinculaciones que influyen directamente en los programas. Con la intención de alcanzar y mantener la calidad educativa, está incorporado a la organización del Bachillerato Internacional (IB por sus siglas en inglés) cuyas metas son las siguientes:

“Formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural. En pos de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.”<sup>125</sup>

Estos dos programas y el de educación judía —que es un programa propio— se combinan en la vida cotidiana. Si bien sólo los programas de las instituciones del Estado tienen validez oficial<sup>126</sup>, los alumnos tienen que cubrir todos los requisitos. Al egresar, los alumnos obtienen el certificado oficial, un diploma del CHMD y, en caso de que hayan cumplido las condiciones que impone el BI, el Diploma<sup>127</sup> de esta organización.

---

<sup>125</sup> Página del Bachillerato Internacional. “Principios y estrategia” [En línea] <http://www.ibo.org/es/mission/> [Consulta: 18-11-2011]

<sup>126</sup> En 2011, la SEP otorga el reconocimiento de validez oficial (REVOE) al currículo en judaica en el nivel medio superior.

<sup>127</sup> “El Programa de Diploma se imparte en los dos últimos años de CCH. Al final, los alumnos realizan exámenes escritos que son corregidos por examinadores externos del IB. El diploma se otorga a aquellos alumnos que consigan al menos 24 puntos, siempre y cuando hayan logrado un cierto nivel de desempeño en la totalidad del programa y cumplido los requisitos de Creatividad, Acción y Servicio. La puntuación total

El CHMD también pertenece al *Vaad Hajinuj* o “Red educativa judía”, institución en la que están representadas las diversas instituciones educativas de la Comunidad Judía de México —de educación formal y no formal— para trabajar conjuntamente en busca de una mayor calidad educativa. En coordinación con la Universidad Hebrea realizan congresos y capacitaciones a docentes, además de tomar decisiones sobre problemas comunes a las instituciones.

#### 2.5.2. Instituciones comunitarias

- Comunidad Maguén David, antes *Sedaká u Marpé*<sup>128</sup>.

Es el órgano rector de la comunidad judía de Alepo. Todas las escuelas creadas por judíos de Alepo pertenecen a esta comunidad.

Su misión es:

- “Asegurar la unidad y continuidad de nuestra comunidad, reafirmando en sus socios el sentido de identidad y pertenencia.
- Impulsar el desarrollo integral de sus socios ofreciendo una gama de servicios y actividades: religiosas, educativas, culturales, sociales y recreativas.
- Promover la solidaridad grupal por medio de apoyo y ayuda mutua especialmente en momentos de necesidad.
- Mantener y estrechar la relación de apoyo mutuo con el Estado de Israel, sus instituciones y su gente.

---

más alta que puede otorgarse a un alumno es 45.” [En línea: <http://www.ibo.org/es/diploma/>] [Consulta: 18-11-2011]

<sup>128</sup>Auxilio y Salud.

- Promover la unidad y continuidad del pueblo judío, participando activamente en la superación y protección de la Comunidad Judía-Mexicana y Judía Mundial.
- Ser una comunidad respetuosa, sencilla y humana, unida y solidaria portadora de valores y principios. Orgullosa de su judaísmo, sus tradiciones y sus costumbres.
- Conformar una comunidad de alto nivel educativo y cultural, con una directiva e instituciones eficientemente organizadas, con metas claras y congruentes, cercana a las necesidades e inquietudes de sus socios.”<sup>129</sup>

La relación se da tanto entre la Mesa Directiva de la CMD y el Patronato del CHMD, como entre diferentes comités que organizan actividades en las que participa el colegio (Certamen literario, concursos, colectas, etc.). En el ámbito económico, la CMD apoya al colegio con becas para familias que no pueden pagar las colegiaturas.<sup>130</sup>

- Comité Central de la Comunidad Judía de México

“Fundado en 1938 como una institución pro-refugiados, actualmente el Comité Central es la institución representativa de toda Comunidad Judía de México.”<sup>131</sup>

La relación más directa de los alumnos y docentes del Colegio es con Tribuna Israelita, brazo del Comité Central, por su trabajo

<sup>129</sup> Página de la Comunidad Maguén David A.C. Misión. [En línea] <http://www.maguendavid.com/index.php?ver=comunidad&menu=mision> [Consulta: 18-11-2011]

<sup>130</sup> Esta ayuda no es permanente; se ha dado por períodos.

<sup>131</sup> “Su principal función es la relación con las autoridades a todos los niveles, así como con las fuerzas políticas y sociales del país. A su vez, mantiene estrechos nexos con instituciones y comunidades judías en todo el mundo, particularmente en Estados Unidos, Canadá, Israel y Latinoamérica.” [En línea] [http://www.tribuna.org.mx/calendario/quienes\\_somos.php](http://www.tribuna.org.mx/calendario/quienes_somos.php). [Consulta: 9-10-10].

editorial y su hemeroteca que recopila noticias y artículos sobre el judaísmo en tanto sistema religioso, ético y filosófico, sobre la presencia judía en México, y acerca del racismo.<sup>132</sup>

- Centro Deportivo Israelita

“Es una institución comunitaria no lucrativa, cuyo propósito es el de contribuir al desarrollo integral de sus Asociados, mediante la organización e implementación de actividades deportivas, sociales, culturales y artísticas, que propicien la integración y la sana convivencia, con el objetivo de afianzar valores, favorecer el bienestar colectivo y contribuir al mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de los integrantes de la Comunidad Judeo-Mexicana”.<sup>133</sup>

Esta institución organiza competencias deportivas interescolares, festivales de danza y teatro, y un certamen literario en los que participan las escuelas.

### 2.5.3. Instituciones que representan al Estado de Israel

- Embajada de Israel

Los diplomáticos israelíes son invitados en las grandes ocasiones (inauguraciones, despedidas de directores generales, etc.) y en la celebración de ceremonias relacionadas con Israel: *Yom Hashoá*<sup>134</sup> y *Yom Hazicaron*<sup>135</sup>. A su vez, la Embajada organiza una celebración en

---

<sup>132</sup> Página de Tribuna Israelita. *Quiénes somos*. [En línea]

[http://www.tribuna.org.mx/calendario/quienes\\_somos.php](http://www.tribuna.org.mx/calendario/quienes_somos.php) [Consulta: 18-11-2011]

<sup>133</sup> Página del Centro Deportivo Israelita. Misión. [En línea] <http://www.cdi.org.mx> [Consulta: 18-11-2011]

<sup>134</sup> Día en memoria de las víctimas del Holocausto.

<sup>135</sup> Día en memoria de los soldados caídos en las guerras de Israel.

*Yom Haatzmaut*<sup>136</sup>, a la que asisten generalmente miembros del Patronato, y los directores y maestros israelíes.

- *Keren Hayesod*

Fondo de Reconstrucción del Estado de Israel, con especial énfasis en la promoción de las comunidades débiles. Realizan actividades en conjunto con las escuelas de la red: una colecta anual y la Marcha de la vida.<sup>137</sup>

- *Keren Kayemet Leisrael*<sup>138</sup>

Organización no gubernamental que moviliza recursos humanos, tecnológicos y financieros para desarrollar la Tierra de Israel. Llevan a las escuelas programas educativos que promueven el vínculo con Israel y la responsabilidad por el cuidado ambiental.<sup>139</sup> Al iniciar el ciclo escolar, entregan a cada familia una alcancía para que la llenen a lo largo del año. Además organizan actividades interescolares: en *Tu-bishvat*<sup>140</sup> con las preprimarias y en *Shavuot*<sup>141</sup> con los alumnos de cuarto año de primaria. Organizan el concurso anual de *janukiot*.<sup>142</sup>

---

<sup>136</sup> Día de la Independencia de Israel.

<sup>137</sup> Página de Keren Hayesod [En línea]: <http://www.kh-uia.org.il/EN/Pages/defaultHome.aspx> [Consulta: 18-11-2011]

<sup>138</sup> Fondo Nacional Judío.

<sup>139</sup> Página de *Keren Kayemet Leisrael* [En línea: <http://www.kklweb.org/secciones.php?cat=33&seccion=37>] [Consulta: 18-11-2011]

<sup>140</sup> Año nuevo de los árboles. Festividad del calendario judío.

<sup>141</sup> Fiesta de las semanas en el calendario judío, relacionada con la agricultura. Conmemora la entrega de la Torá en el Monte Sinaí.

<sup>142</sup> Plural de *janukíá*: candelabro que se utiliza en la fiesta de *Janucá* (ver glosario).

- *Sojnut*<sup>143</sup>

Es un vínculo entre los judíos y el Estado de Israel. Su meta es fortalecer la identidad de los judíos de la Diáspora y de Israel. Organiza conferencias y seminarios para las escuelas, y apoya los viajes de los alumnos a Israel al finalizar sus estudios.<sup>144</sup>

- *Beit Hatfutsot*<sup>145</sup>

Museo en Israel que relata la historia del pueblo judío a través de la descripción de su cultura, desarrollada a lo largo de las generaciones. Anualmente organiza un concurso internacional con el tema: “Mi historia familiar” para jóvenes de 12 a 15 años. En el CHMD participan los alumnos de 2° de secundaria.

- *Vaad Leman Hajayal*

Asociación para el bienestar de los soldados israelíes. Organiza conferencias. Está presente en las actividades de *Yom Hazicaron*.

## **2.6. Relaciones interpersonales e interculturales**

Las relaciones entre los diversos actores del CHMD están atravesadas por el lugar que ocupan en el organigrama del Colegio, por su pertenencia a una clase social determinada, por su pertenencia o no a la comunidad judía y por su condición de mexicanos o extranjeros (israelíes).

---

<sup>143</sup> Agencia judía.

<sup>144</sup> Página de la Agencia Judía. <http://www.jafi.org.il/JewishAgency/English/About>

<sup>145</sup> Museo de la Diáspora Judía (o Museo del Pueblo Judío). <http://www.bh.org.il/es/about-us.aspx>

### 2.6.1 El Patronato

El CHMD es una escuela comunitaria, por lo que el órgano constituido para garantizar el cumplimiento de la Misión está formado por padres del colegio. Son los responsables de la gestión pedagógica y administrativa, y los que mantienen el vínculo —a través de negociaciones constantes— con la CMD. La presencia del Patronato en el CHMD es permanente: tanto el presidente y el vicepresidente como los comités —Pedagógico, Administrativo, Relaciones públicas, Recursos humanos—, el Departamento de Padres<sup>146</sup> y las comisiones provisionales<sup>147</sup>. Aunque la actividad del Patronato está mediada por la Dirección General, también trabajan directamente con los directores de las áreas y supervisan el funcionamiento del colegio.

### 2.6.2 Los padres de familia

Las familias del CHMD pertenecen, en su mayoría, a la Comunidad Maguén David<sup>148</sup> (45%); le sigue la Comunidad Monte Sinaí (30%), la Comunidad Ashkenazí (10%), la Comunidad Sefaradí (5%) y otras comunidades del interior de la República y del extranjero.

La presencia de los padres en el Colegio es constante: asisten a festivales, juntas, evaluaciones, cursos, eventos sociales, trámites... Siendo una escuela comunitaria en la que prácticamente todos —incluidas varias maestras— se conocen, es difícil delimitar los roles

---

<sup>146</sup> Incluye al Comité de Madres.

<sup>147</sup> La única comisión permanente es la Fundación para la Educación. El resto son comisiones que se crean para cumplir una tarea específica y funcionan durante un periodo determinado.

<sup>148</sup> Cf. nota 27.

y las fronteras se desdibujan. La intimidad de la vida escolar se ve alterada por la continua presencia de familiares (maestros, personal administrativo, miembros del Patronato o simplemente padres de familia) y la información sobre los conflictos escolares suelen trascender los límites de la escuela. Dado el carácter compacto de la comunidad, la información se difunde con rapidez y se crean “frentes” que generan presión sobre la escuela.

### 2.6.3 Los directivos

El equipo directivo del CHMD se compone de un director general y un director por cada sección: preescolar, primaria, secundaria y CCH. Los directores generales, salvo el primero, han venido de Israel y son judíos<sup>149</sup>. Los directores de sección —salvo en un caso— han sido no judíos. Las diferencias culturales derivadas de la religión y la nacionalidad generan conflictos con cierta frecuencia, no sólo entre los directores, sino también con los maestros y los padres de familia. Los mayores conflictos tienen lugar entre israelíes y no israelíes.

### 2.6.4 Los maestros

Tomando en cuenta a los maestros de todas las secciones, suman alrededor de 120, de los cuales aproximadamente la mitad pertenecen a la comunidad judía.<sup>150</sup> Los maestros del área judaica son judíos; los maestros del área de español —es decir, del programa

---

<sup>149</sup> Estos datos son válidos hasta 2009, fecha en que se realizó el trabajo de campo.

<sup>150</sup> Todas las maestras de preescolar son judías.

oficial— son en su mayoría no judíos. A ambos se les selecciona tomando en cuenta su perfil profesional; en el caso del universo de maestros de hebreo éste es muy reducido y las opciones son limitadas. A raíz de una época conflictiva entre los maestros de judaísmo y los del programa oficial, Patronato y Dirección iniciaron un largo proceso de integración<sup>151</sup>. Actualmente hay diferencias entre los equipos<sup>152</sup>, pero están integrados.

#### 2.6.5 El personal administrativo (finanzas y servicios generales)

El personal administrativo está dividido en dos secciones —A y B— dependiendo de sus funciones. Los puestos de los primeros son de mayor estatus —coordinadores, secretarías, contadores— mientras que los segundos realizan labores de mantenimiento —carpintería, pintura, cocina— y dan apoyo a todas las áreas. Los equipos de seguridad y limpieza son contratados con empresas externas. Algunas de las personas de “Administración A” son miembros de la comunidad.

#### 2.6.6 El ambiente escolar

El ambiente de la escuela a nivel de los alumnos —alrededor de 1200 distribuidos en las cuatro secciones— suele ser amistoso. De acuerdo con la información obtenida directamente de los alumnos<sup>153</sup>, ahí hacen a sus amigos “para siempre”. Es un ambiente muy protegido,

---

<sup>151</sup> Esther Charabati, *Haciendo camino*, op. cit. p 54.

<sup>152</sup> Estas diferencias son subjetivas. Se hablará de ellas en el capítulo 4.

<sup>153</sup> En los grupos focales realizados con alumnos y exalumnos.

pues muchos de ellos tienen primos en la misma escuela, por lo que están en un medio conocido, donde el ser judío deja de ser una característica distintiva: todos los alumnos son judíos. Las diferencias se dan más bien en el nivel económico y cultural, en el nivel de religiosidad y en los atributos personales.

A pesar de las diferencias entre maestros judíos y no judíos, también hay amistades sólidas, relaciones cordiales, convivios. Es común que algún maestro —judío o no judío— invite a sus colegas a su casa a comer o en alguna ceremonia religiosa —bautizos, *bar mitzvot*<sup>154</sup>, bodas, posadas—. Cuando los maestros no judíos invitan a un grupo de colegas entre los que se encuentra alguno más religioso, con mayores restricciones alimenticias, suelen conseguir comida *kosher* o darle fruta. Ambos grupos de maestros sostienen que lo que obstaculiza las relaciones de amistad son las distancias, pues viven en zonas alejadas unos de otros.

En este apartado se presentaron, a grandes rasgos, los componentes del CHMD y algunas de las articulaciones que se dan entre ellos y que se van modificando con el tiempo y con los procesos que se dan en su interior. En sus treinta y un años de existencia se han realizado modificaciones importantes en los planes de estudio —por ejemplo, la incorporación al Bachillerato Internacional y la introducción de la

---

<sup>154</sup> Plural de *Bar mitzvá*: Ceremonia que se celebra cuando los varones cumplen 13 años y son considerados responsables de sus actos.

enseñanza del inglés desde preescolar—; algunos proyectos se han agotado o se han reducido —por ejemplo, la Escuela para Padres—, y los objetivos alcanzados —por ejemplo, el ingreso de los alumnos a las universidades— han dado lugar a nuevos objetivos. Otros cambios, como se verá en los capítulos siguientes, han surgido “desde abajo”: desde los alumnos, los padres y los maestros. A pesar de todo, se han sostenido como legítimos los principios del Ideario, que han sido reformulados, de acuerdo a las nuevas tendencias, en términos de “Misión” y “Visión”.

Éste es el marco en que analizaremos la transmisión del legado de los judeoalepinos en México.

## **II REPORTE DE INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

#### **3.1 Planteamiento del problema**

El CHMD fue creado para fortalecer la identidad judía enmarcada en los valores y tradiciones de la comunidad judeoalepina. Para lograrlo, se elaboran programas educativos de judaísmo con contenidos de religión, historia y lengua hebrea. Sin embargo, los padres no le conceden importancia a estas asignaturas por no encontrarle la utilidad, los alumnos manifiestan su desinterés escapándose de las clases, y en los maestros hay una sensación de frustración por la falta de reconocimiento a su labor. Esto no parece afectar la transmisión de “lo judío”, pues los alumnos se declaran judíos sin dudar.

Dado que las materias no son suficientes para reforzar la identidad judía, se plantea la necesidad de identificar los mecanismos a través de los cuales se logra este objetivo. Para abordar la problemática es necesario develar los valores, tradiciones, conocimientos y creencias presentes en el currículum oculto que juegan un papel en la construcción de la identidad de los judeoalepinos en México y su forma de transmisión.

Se parte de las preguntas respecto a qué se transmite, cómo se transmite y qué se desea transmitir.<sup>155</sup>

Este estudio aporta indicadores para retroalimentar el modelo educativo, explicitando los saberes que entran en juego en el CHMD. Además, brinda información confiable que podrá enriquecer la toma de decisiones para implementar acciones concretas que permitan la mejora de la institución.

### **3.2 Preguntas de investigación**

- ¿A través de qué elementos vivenciales se transmite el legado judeoalepino en el CHMD?
- ¿Qué conocimientos transmite el CHMD para fortalecer al grupo?
- ¿Qué prácticas se transmiten entre los judíos de origen alepino en México para fortalecer al grupo?
- ¿Qué prácticas habilitan a los jóvenes para convivir con la sociedad mexicana?
- ¿Qué mecanismos se ponen en juego para la transmisión de los saberes?

---

<sup>155</sup> Esta investigación se inscribe, de acuerdo con la clasificación de las investigaciones educativas etnográficas realizadas en México, establecida por Martha Corenstein y María Bertely, en aquellas que se centran en la dimensión social. Cf. María Bertely y Martha Corenstein, "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", en: Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE/UNAM, 1994, pp. 173-208.

### 3.3 Supuestos

Se parte del supuesto de que la escuela es una institución destinada a producir un determinado imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes. El *habitus*<sup>156</sup> que reproduce es duradero, pero las mismas contradicciones que alberga generan fisuras que impiden la transmisión intacta del legado. Muchos de los saberes que se transmiten en la escuela son explícitos, mientras que otros son velados e incluso inconscientes para los diversos agentes educativos. Otro supuesto es que el CHMD forma individuos que han hecho suyas las formas de existencia colectiva y que son las contradicciones que alberga las que han permitido introducir cambios en su *habitus*.

### 3.4 Propósitos

- Identificar las experiencias escolares a través de las cuales se transmiten los saberes del legado en el CHMD.

---

<sup>156</sup> Para explicar cómo el orden social se reproduce a través de las prácticas y elecciones de los individuos y las instituciones, Bourdieu construye el concepto de *habitus* como un principio que permite entender la lógica de las prácticas sociales y la manera en que se reproducen las formas de existencia social. Abre también la posibilidad de aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a substraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores. Gilberto Giménez, "La sociología de Bourdieu", Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales. [En línea] [www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf](http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf) [Consulta: 20-10-2011] El *habitus* viene a ser la cultura incorporada, "hecha cuerpo"; es un sistema de disposiciones que funcionan como esquemas para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos: se refiere tanto a las estructuras sociales como a las inclinaciones de los individuos: "El *habitus*, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. (...) El *habitus* sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas. El *habitus* "programa" el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a "sentir" como necesario". Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990, p. 53

- Analizar el currículum escolar en el área judía para determinar los conocimientos sobre el legado que se transmiten en el CHMD.
- Identificar las prácticas que se transmiten para fortalecer al grupo.
- Identificar las prácticas que habilitan para la convivencia con la sociedad mayoritaria.
- Identificar los mecanismos de transmisión de los saberes.

### **3.5 Enfoque**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo que permite moverse entre los hechos y su interpretación, y contrastar las preguntas con la teoría. Se intenta demostrar que el Colegio Hebreo Maguén David asegura la continuidad de la comunidad judeoalepina formando un tipo de mexicano que conserva la cultura de sus antepasados, al tiempo que se apropia de la cultura local.

Se asume, con la teoría crítica, que el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades humanas y se configuran en un contexto socio-histórico. Se trata, pues, de desentrañar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales que contribuyen a conformar una determinada manera de pensar la realidad, para entender en qué medida esta última es limitada por la sociedad y

para revisar las percepciones propias.<sup>157</sup> La idea, como afirma Popkewitz, es problematizar lo que se acepta como normal y natural:

“Dedicarse al estudio de las situaciones sociales significa escudriñar las fachadas de los supuestos aparentemente evidentes sobre nuestro mundo. Comprender nuestras simulaciones, engaños y autoengaños nos permite descubrir huecos y fallas en el orden causal y reducir nuestra colaboración con las circunstancias. Nuestra apreciación del todo y nuestra relación con él pueden ser cambiadas y ampliadas desde esta perspectiva privilegiada”<sup>158</sup>

### 3.6 Estrategias

Esta investigación no pretende alcanzar una explicación objetiva ni acabada de la realidad<sup>159</sup>, sino un saber práctico derivado de la comprensión y clarificación de los supuestos implícitos en el campo estudiado. Se intenta explicitar las autoconcepciones de los agentes involucrados y comprender las raíces sociales de los saberes que se transmiten en el CHMD para contribuir a generar un diálogo

---

<sup>157</sup> Luis Porta y Miriam Silva, “La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa” (2003) IC. *Investigación cualitativa*. [En línea] <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> [Consulta 21-10-2011].

<sup>158</sup> Thomas S. Popkewitz, *Paradigma e ideología en la investigación educativa*, Mondadori, Madrid, 1988, p. 228. Citado por Luis Porta y Miriam Silva, *op.cit.*

<sup>159</sup> “Admitir el carácter *parcial e inacabado* de todo pensamiento es justamente lo que nos empuja a seguir pensando, debatiendo, criticando y por supuesto, investigando: lo que promueve en definitiva que la aventura del conocimiento humano nunca llegue a una meta precisa, y por tanto deba continuar indefinidamente.” José Antonio Cerrillo Vidal, “El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa,” en: *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas* | 24 (2009.4). Publicación Electrónica de la Universidad Complutense [En línea] <http://www.ucm.es/info/nomadas/24/jacerrillo.pdf> [Consulta 28-11-2011]

significativo que guíe el juicio práctico, tanto de los sujetos involucrados como de los interesados en el tema.

El propósito es, pues, comprender el quehacer, los contextos, las particularidades, significaciones, narraciones, simbologías y percepciones que integran la transmisión del legado en el CHMD. Para lograrlo, se enfocan las interacciones, los contextos —escolar, familiar, comunitario, social— en que se dan estas interacciones y las motivaciones que las crean.

Como técnicas de investigación se utilizan:

- El grupo focal de discusión porque focaliza la atención en un tema específico y cercano, y porque el trabajo de búsqueda se realiza a través de la interacción y la contrastación de las opiniones de los participantes. Además, se centra en la pluralidad de las actitudes, experiencias y creencias, y lo hace en un tiempo corto.<sup>160</sup> Además, al reunir a los participantes, éstos reconstruyen discursivamente el grupo al que pertenecen, es decir, aquello que los une y a la vez los separa de otros grupos sociales.<sup>161</sup>
- La entrevista, que se enmarca en comportamientos verbales para recoger información sobre representaciones sociales

---

<sup>160</sup> Miguel Martínez, “Los grupos focales de discusión como método de investigación”, *Revista Heterotopía*, 2004, N. 26, p. 59. [En línea] <http://www.investigacioncualitativa.cl/2008/01/grupo-de-discusion.html> [Consulta: 4-12-2011]

<sup>161</sup> Javier Callejo, “Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres practicas de investigación”. En: *Revista Española de Salud Pública*. No.5, septiembre-octubre 2002, p. 418. [En línea] <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/170/17076504.pdf> [Consulta: 4-12-2011]

asociadas a comportamientos vividos. Permite recoger la subjetividad y llegar al conocimiento de un problema a través de la construcción de un discurso, de la elaboración de un saber socialmente comunicable.<sup>162</sup>

Estas técnicas permitieron un mejor conocimiento del contexto y generaron preguntas a medida que avanzaba la investigación.

Respecto a la selección de informantes, para definir el grupo de informantes y determinar a quién entrevistar y quiénes conformarían los grupos focales, se analizó qué grupos del colegio están más involucrados con la transmisión, tanto entre los voluntarios como entre los profesionales, además de los alumnos. La decisión fue realizar dos entrevistas piloto: una con un miembro fundador y miembro actual del Consejo (Pa1), y otra con un miembro del Patronato que, a su vez, es exalumno y padre de familia (PaEX). Se aplicó el cuestionario elaborado y se hicieron las adecuaciones necesarias para que cumpliera con el objetivo propuesto. Cuando el instrumento estuvo afinado, se realizaron grupos focales con diferentes grupos. Todos los participantes fueron invitados y asistieron en forma voluntaria. Se les garantizó el anonimato. Las sesiones con alumnos se realizaron en la biblioteca del CHMD, previo acuerdo con la dirección de sección. El resto de las sesiones se llevó

---

<sup>162</sup> Ibid, p. 85.

a cabo en los salones del Consejo y del Patronato, que son los salones con mayor independencia. Se utilizó una grabadora y se delimitó la duración: 90 minutos. Posteriormente, se hicieron entrevistas a un exdirector general (EXDo) y a una directora de sección (DaNJ) que trabajó durante más de diez años en el colegio. Los encuentros se llevaron a cabo entre los meses de febrero y agosto de 2009.

En la elección de los informantes se tomaron en cuenta la antigüedad en la institución y su compromiso con la misma, y el género —buscando que hubiera igual número de hombres que de mujeres<sup>163</sup>. No se tomaron en cuenta los estudios ni el grado de religiosidad porque se buscaba crear una muestra plural de la población escolar.

### **3.7 Informantes**

#### **3.7.1 La selección**

Los grupos quedaron constituidos tal como se presentan. Las claves para identificar a los integrantes inician con el nombre del grupo, posteriormente una “a” si es mujer y una “o” si es hombre; en el caso de los maestros y director no judíos se añadió NJ y, al final, viene el número de informante en cada grupo.

---

<sup>163</sup> Esto se cumplió en los grupos de Patronato, alumnos y exalumnos. En el caso de los docentes, dado que la población femenina es abrumadoramente mayoritaria, fue imposible lograrlo.

- Patronato (P)

De los consejeros seleccionados para el grupo focal, tres son mujeres y tres hombres; tres son fundadores del colegio y expresidentes, tres son expresidentes, y los otros dos son el presidente y la vicepresidenta en funciones. Todos ellos llevan más de diez años trabajando como voluntarios en la institución. Tres de ellos han tenido hijos en el colegio.

- Maestros

El criterio de selección utilizado fue que los docentes llevaran más de diez años laborando en el CHMD, con el fin de que tuvieran un conocimiento de la institución en diferentes momentos del proceso y que su experiencia no se redujera a los acontecimientos más recientes.

Se organizaron los siguientes grupos focales:

- Maestras judías<sup>164</sup> (M)

En este grupo se incluyeron docentes de todas las secciones: 1 maestra de preescolar, 1 que trabajaba en preescolar y en primaria, 2 que lo hacían en primaria y secundaria, 2 que trabajaban en secundaria y CCH, y 1 solamente en CCH. Las seis informantes eran mujeres y 4 de ellas habían tenido hijos en el colegio. Las maestras pertenecientes al área judaica son las responsables de llevar a cabo el programa de judaísmo. Por

---

<sup>164</sup> Sólo se convocó a mujeres pues no había maestros judíos que cumplieran con el criterio mencionado.

pertenecer a la comunidad judía se identifican con los alumnos en ciertos ámbitos relacionados con dicha pertenencia.

- Maestros no judíos<sup>165</sup> (MNJ)

Este grupo quedó conformado por 5 mujeres, de las cuales 4 eran de primaria y 1 de secundaria, y por 3 hombres: 1 de secundaria, 1 de Educación física y 1 de Computación<sup>166</sup>. Por cuestiones de horarios, fue necesario organizar otro grupo con los maestros de CCH (MoCNJ), en el que participaron 1 mujer<sup>167</sup> y 3 hombres. Los maestros del área de español<sup>168</sup> tienen a su cargo el programa de la SEP y del colegio en todas las materias que no pertenecen al área judaica. Por ser ajenos a la comunidad, estos docentes tienen una mirada distinta —y con más distancia— de la institución y su acontecer cotidiano.

- Alumnos<sup>169</sup> (A)

Se realizó un grupo focal con alumnos de 3° de CCH, formado por 4 mujeres y 5 hombres interesados en lo que sucede en el colegio, que cursaron toda su escolaridad en el CHMD y que han protagonizado y sido testigos de los cambios que se dieron en ese periodo. Se solicitó apoyo del colegio para seleccionar a los alumnos y el espacio para llevar a cabo el grupo focal, mismo que

---

<sup>165</sup> En el preescolar todas las maestras son judías, por lo que en este grupo focal no participó ninguna.

<sup>166</sup> Los profesores de Educación Física y de Computación han trabajado con alumnos de diferentes niveles y secciones.

<sup>167</sup> Fue llamada por la Dirección durante la sesión y tuvo que retirarse.

<sup>168</sup> En esta área también hay algunos maestros judíos.

<sup>169</sup> Todos los alumnos del CHMD son judíos.

se llevó a cabo en la biblioteca de la institución, en horas de clase.

- Exalumnos (EX)

En este caso también se seleccionó a los participantes en base al interés que habían mostrado por la escuela. Se obtuvieron las listas de exalumnos en el CHMD y se realizaron 26 invitaciones. Todos estaban dispuestos a participar, pero no todos pudieron hacerlo. El mayor obstáculo que se enfrentó fue compaginar horarios. De los 16 exalumnos que confirmaron su asistencia, sólo 1 no acudió.

Se formaron dos grupos. En el primero participaron exalumnos de la 1° a la 8° generación: 3 mujeres y 4 hombres. Todos tienen hijos estudiando en el CHMD. El segundo grupo estuvo constituido por exalumnos de la 9° a la 17° generación: 5 mujeres y 3 hombres.<sup>170</sup> Todos son miembros de la comunidad judía de México. La mayoría cursó una carrera universitaria y, por lo tanto, ha tenido experiencias en instituciones no comunitarias.

### **3.8 Construcción del instrumento**

#### **3.8.1 El diseño del instrumento**

Se diseñó un instrumento con el fin de captar las percepciones de los grupos señalados sobre diversos aspectos de la transmisión del

---

<sup>170</sup> En ambos casos, uno de los invitados no llegó.

legado. La primera etapa consistió en elaborar las categorías a partir de las cuales estudiaríamos al grupo, y que son las siguientes:

**1. Legado religioso**

- 1.2 Normas
- 1.3 Ritos
- 1.4 Cohesión del grupo

**2. Legado histórico**

- 2.1 Período bíblico
- 2.2 Antigüedad
- 2.3 Diáspora
  - 2.3.1 Préstamos culturales
  - 2.3.2 Antisemitismo
- 2.4 La nación. Israel
  - 2.4.1 Historia
  - 2.4.2 Geografía
  - 2.4.3 Sociedad
- 2.5 La lengua. Hebreo
  - 2.5.1 Liturgia
  - 2.5.2 Identidad nacional

**3. Endogamia**

- 3.1 Vía de transmisión genealógica del judaísmo
- 3.2 Vía de adquisición del judaísmo por conversión

**4. Solidaridad**

- 4.1 Responsabilidad mutua
- 4.2 *Tzedaká*<sup>171</sup>
- 4.3 Trabajo voluntario

**5. Pertenencia**

- 5.1 Herencia
- 5.2 Continuidad

**6. Organización comunitaria**

- 6.1 Cohesión grupal
- 6.2 Legitimidad oficial de la condición judía
- 6.3 Cultura judeo-mexicana
  - 6.4.1 Producción
  - 6.4.2 Reproducción

**7. Familia**

- 7.1 Unidad básica de la comunidad
- 7.2 Enlace entre el individuo y el grupo

---

<sup>171</sup> *Tzedaká* viene de la palabra *tzadik*, justo; significa justicia social y remite a ideas como solidaridad y beneficencia. Es uno de los pilares del judaísmo.

- 8. Concentración del grupo**
  - 8.1 Búsqueda de protección
- 9. Integración sin asimilación**
  - 9.1 Equilibrio entre los polos identitarios
    - 9.1.2 Judío
    - 9.1.3 Mexicano
    - 9.1.4 Alepino
- 10. Proyección de lo judío en la sociedad receptora**
- 11. Presentación en términos de igualdad**
  - 11.1 Conciencia de no ser aceptados
  - 11.2 Afirmación de la igualdad
  - 11.3 Prevención contra conductas autodestructivas
    - 11.3.1 Negar la pertenencia
    - 11.3.2 Aceptar actitudes negativas
- 12. Representación del grupo**
  - 12.1 Conducta individual
    - 1.12.2 Función comunitaria
- 13. Educación de la mayoría**
  - 13.1 Responsabilidad individual
  - 13.2 Develar prejuicios
- 14. Evitar conflictos en contactos mixtos**
  - 14.1 Fórmulas para disminuir la tensión
    - 14.1.1 "Romper el hielo"
    - 14.1.2 Tolerancia frente a agresiones
- 15. Límites en los contactos mixtos**
  - 15.1 Prevenir la ansiedad
  - 15.2 Evitar la inseguridad
  - 15.3 Relaciones de confianza con "sabios"<sup>172</sup>

Con el fin de identificar estas categorías en el discurso de los informantes, se elaboraron cinco cuestionarios —para Patronato, maestros, alumnos y exalumnos y directores— con algunas preguntas

---

<sup>172</sup> Personas que no pertenecen al grupo, pero lo conocen y no tienen prejuicios hacia el mismo. Cf. Erwin Goffman, op.cit., p. 41.

comunes y otras específicas por el lugar que ocupan en la comunidad escolar.<sup>173</sup>

### 3.8.2 Tabla de especificaciones

La siguiente tabla relaciona las dimensiones que se desea analizar con los cinco instrumentos que se construyeron de acuerdo a las categorías mencionadas.

---

<sup>173</sup> Cf. Anexo 1.

DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO					
			AUDIENCIAS GRUPOS FOCALES			ENTREVISTAS		
			Alumnos y exalumnos	Maestros	Patronato	Director judío	Director no judío	Ex alumno miembro del Patronato
<b>A. La transmisión vivencial del legado</b>	Forma en que el CHMD transmite vivencialmente el legado. Corresponde a componentes asociados a lo religioso y a lo histórico.	<b>A.I. Legado religioso</b> I.1. Normas I.2. Ritos <b>A. II. Legado histórico</b> II.1. Periodo bíblico II.2. Antisemitismo II.3. La nación II.3.1. Historia II.3.2. Sociedad II.4. La lengua. Hebreo II.4.1. Liturgia II.4.2. Identidad nacional	1,2,4,5,10	3,5,6	7,9,10,12	7,9,10,12	1,2,4,5,6,10,13,13,4,10,12	7,9,10,12,16
<b>B. La transmisión del conocimiento del legado.</b>	Forma de transmitir el legado a través de los conocimientos organizados en las asignaturas curriculares.	<b>B.I. Legado religioso</b> I.1. Normas I.2. Ritos <b>B.II. Legado histórico</b> II.1. Periodo bíblico II.2. Antigüedad II.3. Diáspora II.3.1. Préstamos culturales II.3.2. Antisemitismo II.4. La nación. Israel II.4.1. Historia II.4.2. Geografía II.4.3. Sociedad II.4.4. La patria espiritual II.4.5. La lengua. Hebreo II.4.6. Identidad nacional	1,2,4,10	3,6	1,7,9,10,12	1,7,9,10,12	3,4,5,12	1,7,9,10,12
<b>C. Transmisión de prácticas que fortalecen al grupo.</b>	Forma de transmitir el legado a través de las prácticas asociadas al fortalecimiento del grupo, que regulan las acciones o conductas de los jóvenes.	<b>C. I. Endogamia</b> I.1. Vía de transmisión genealógica del judaísmo	1,2,4,10	1,2,6	1,2,3,5,6,7,9,10,12	1,2,3,5,6,7,9,10,12	2,3,4,5,11,12,14	1,2,5,6,7,9,10,12
		<b>C.II. Solidaridad</b> II.1. Responsabilidad mutua II.2. Tzedaká II.3. Trabajo voluntario	2,5	4,5	3,9,10	3,9,10	3,10	3,9,10
		<b>C.III. Pertenencia comunitaria</b> III.1. Bien fundamental III.2. Herencia III.3. Continuidad	1,2,3,10,11	1,2,3,5,6,10	1,2,3,4,7,10,12	1,2,3,4,7,10,12	1,2,3,4,9,11	1,2,3,4,7,10,12
		<b>C.IV. Organización comunitaria</b> IV.1. Cohesión grupal IV.2. Sentimiento de pertenecer a un pueblo IV.3. Legitimidad oficial de la condición judía IV.4. Cultura judeo-mexicana	2,11	11	1,3,15	1,3,15	15	1,3,15
		<b>C. V.1. Familia</b> V.1.1. Unidad básica de la comunidad V.1.2. Enlace entre el individuo y el grupo	4,5	5,6	9,10	9,10	3,10	9,10
		<b>C.VI. Concentración del grupo</b> VI.1.. Búsqueda de protección	1,2,5,11	5,10	2,3,6,9,15	2,3,6,9,15	9,10,11,14	2,3,6,9,15,16

DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO					
			AUDIENCIAS GRUPOS FOCALES			ENTREVISTAS		
			Alumnos y exalumnos	Maestros	Patronato	Director judío	Director no judío	Ex alumno miembro del Patronato
D. Transmisión de prácticas que habilitan a la convivencia con la sociedad mayoritaria	Forma de transmisión del legado a través de las prácticas asociadas a la convivencia con la sociedad mexicana.	<b>D.I. Integración sin asimilación</b> I.1. Equilibrio entre los polos identitarios I.2.1. Judío I.3.1. Mexicano I.4.1. Alepino	3,4,5,	1,2,3,4,5,6	1,2,4,5,7,8,9,10,	1,2,3,4,5,7,8,9,10	1,2,3,10,11,12,13	1,2,3,5,6,7,8,9 10,16
		<b>D.II. Proyección de lo judío en la sociedad receptora</b>	2,10	6,10	3,10	3,10	3,9	3,10
		<b>D.III. Presentación en términos de igualdad</b> III.1. Conciencia de no ser aceptados III.2. Afirmación de la igualdad III.3. Prevención contra conductas autodestructivas III.4. Negar la pertenencia III.5. Aceptar actitudes negativas	1,2,6,8,11	1,8,10	2,4,13,15	2,4,13,15	1,7,9	2,4,13,15
		<b>D.IV. Representación del grupo</b> IV.1. Conducta individual IV.2. Función comunitaria IV.3. Orgullo del grupo	1,2,6,9	1,8,9	1,2,3,13,14	1,2,3,13,14	7,8,9	1,2,3,13, 14
		<b>D.V. Educación de la mayoría</b> V.1. Responsabilidad individual V.2. Develar prejuicios	1,2,6,9	8,9	1,3,13,14	1,3,13,14	7,8	1,3,13,14
		<b>D.VI. Prevención de conflictos en contactos mixtos</b> VI.1. Fórmulas para disminuir la tensión VI.2."Romper el hielo" VI.3. Tolerancia frente a agresiones	1,6,,9,	8,9	1,6,13,14,	1,6,13,14	7,8	1,6,13,14
		<b>D.VII. Límites en los contactos mixtos</b> VII.1. Prevenir la ansiedad VII.2. Evitar la inseguridad VII.3. Relaciones de confianza con "sabios" VII.4. Protección de la intimidad	1,7,8	1,3,7	1,7,12	17,12	6,11,12	1,7,12

### 3.9 El lugar del investigador

Es imposible ignorar la intervención del investigador, pues es él quien organiza la información, selecciona su orden y construye el relato: lo que se presenta no es el discurso de los sujetos, sino la interpretación del investigador. En un breve artículo sobre su método, Bourdieu afirma que

"el sociólogo digno de tal nombre no puede ignorar que lo propio de su punto de vista es ser un punto de vista sobre un punto de vista. Sólo puede reproducir el punto de vista de su objeto, y constituirlo como tal resituándolo en el espacio social".<sup>174</sup>

El recurso que permite al investigador tomar cierta distancia y entender su papel como actor y como instrumento de la indagación que realiza, es la reflexividad. De acuerdo con Rosaldo<sup>175</sup>, el investigador es un sujeto situado, con una biografía, unas coordenadas de espacio y tiempo, y una perspectiva particular que condicionarán lo que pregunta, cómo lo pregunta y las interpretaciones que realiza. Posee una visión del mundo, intereses y motivaciones, por lo que comprende ciertos fenómenos humanos mejor que otros. La elección de un tema no es una casualidad.

El conocimiento se crea en la interacción entre el investigador y los investigados, por lo que el investigador no es un instrumento

---

<sup>174</sup> Pierre Bourdieu, "Introducción al socioanálisis", revista *Versión*, núm. 4. Etnografía y comunicación, UAM Xochimilco, México, abril 1994, p. 65.

<sup>175</sup> Renato Rosaldo, *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, *Cultura y verdad*, México DF, Grijalbo, 1991.

neutral, sino comprometido, con sentimientos respecto al objeto de investigación. En ese sentido, se abandona la pretensión de veracidad para buscar la credibilidad, la confiabilidad del estudio que depende del marco teórico y de si los lectores pueden estar de acuerdo con la selección y presentación del material recolectado.<sup>176</sup>

Los resultados del estudio, más que una descripción —que presenta, de acuerdo con Geertz, los comportamientos como acciones físicas sin un sentido— son una interpretación o descripción densa que reconoce los marcos de interpretación dentro de los cuales los actores otorgan sentido al comportamiento. De esta manera, la conclusión del investigador proviene de la articulación entre su elaboración teórica y su contacto prolongado con los investigados.<sup>177</sup>

En el presente estudio, tomando en cuenta que la autora, además de pertenecer a la Comunidad Maguén David, participó en la creación del CHMD como fundadora y como miembro del Patronato, y posteriormente desempeñando diversos cargos en dicha institución<sup>178</sup>, es pertinente recurrir al concepto de “autoantropología” para explicar la relación entre investigador y objeto de estudio. Dicho concepto designa la investigación que surge en casa, realizada por un antropólogo nativo, conocedor de las condicionantes sociales, biográficas y culturales en que se vive. Se trata, por un lado, de ver cómo las experiencias y

---

<sup>176</sup> Juan van Kessel y Porfirio Enríquez Salas, *Señas y señaleros de la Madre Tierra; agronomía andina*, Edición digital: R. Díaz Quezada, Tocopilla, Chile, 2002, pp. 92-103. [En línea] <http://www.unap.cl/iecta/biblioteca/libros/pdf/senas.pdf> [Consulta: 3-12-11]

<sup>177</sup> Rosana Guber, *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá, Editorial Norma, 2001, pp. 6-7.

<sup>178</sup> Miembro del Patronato 1976-1983; Directora de Relaciones Públicas 1985-1987; Directora de Publicaciones 1987-2001; Coordinadora del Programa de Valores: 2001-2009; Directora de la Fundación para la Educación: 1993-2011.

memorias personales se transforman en elementos antropológicos de valor y, por el otro, de transparentar las condiciones del conocimiento.<sup>179</sup>

La pertenencia a la comunidad y a la institución durante tanto tiempo —es decir, formar parte del campo— y el haber trabajado en forma simultánea en instituciones ajenas a la comunidad judía, ha permitido, a lo largo de los años, una observación cercana y una reflexión continua sobre la realidad estudiada<sup>180</sup>. El hecho de conocer el *habitus* comunitario, la ideología que estuvo en el origen del CHMD, sus metas y los cambios que se han venido dando, permite abordar el tema desde un lugar que no es ajeno al campo. Por otro lado, el haber ocupado diversos puestos que implicaron contacto con docentes y directivos, brindó el acceso a todos los informadores, quienes, voluntariamente, participaron en los grupos focales y concedieron las entrevistas.

Por la misma razón, el acceso a los documentos no planteó dificultades: no sólo se tenía conocimiento de su existencia, también se había participado en la elaboración de los documentos, publicaciones, audiovisuales e incluso se había escrito la historia de los primeros quince años del colegio.<sup>181</sup> Esta cercanía con la institución, el hecho de haber trabajado y convivido con el Patronato, con los directivos, los maestros y los alumnos durante tantos años, brindó la oportunidad de ver aspectos relacionados con las diversas áreas en las que se trabajó, ahora sistematizadas desde el objeto de investigación.

---

<sup>179</sup> Gastón Julián Gil, *Fútbol e identidades locales. Dilemas de fundación y conflictos latentes en una ciudad "feliz"*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 2002, p. 44.

<sup>180</sup> En diferentes periodos y con una duración variada, se laboró como docente en diversas instituciones, entre ellas: FES Acatlán, Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, ONG's y varias escuelas. En el ámbito de la comunidad judía, se realizaron proyectos o se dieron cursos en la Comunidad Bet-El, en Kadima, en la Universidad Hebrea y en varias escuelas de la red.

<sup>181</sup> Esther Charabati, *Haciendo Camino*, op.cit.

Lo que requirió mayor esfuerzo fue tomar distancia de la propia experiencia e interpretaciones para no “contaminar”, en la medida de lo posible, la información obtenida. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que la investigación estuvo cruzada por lo vivencial y lo afectivo.

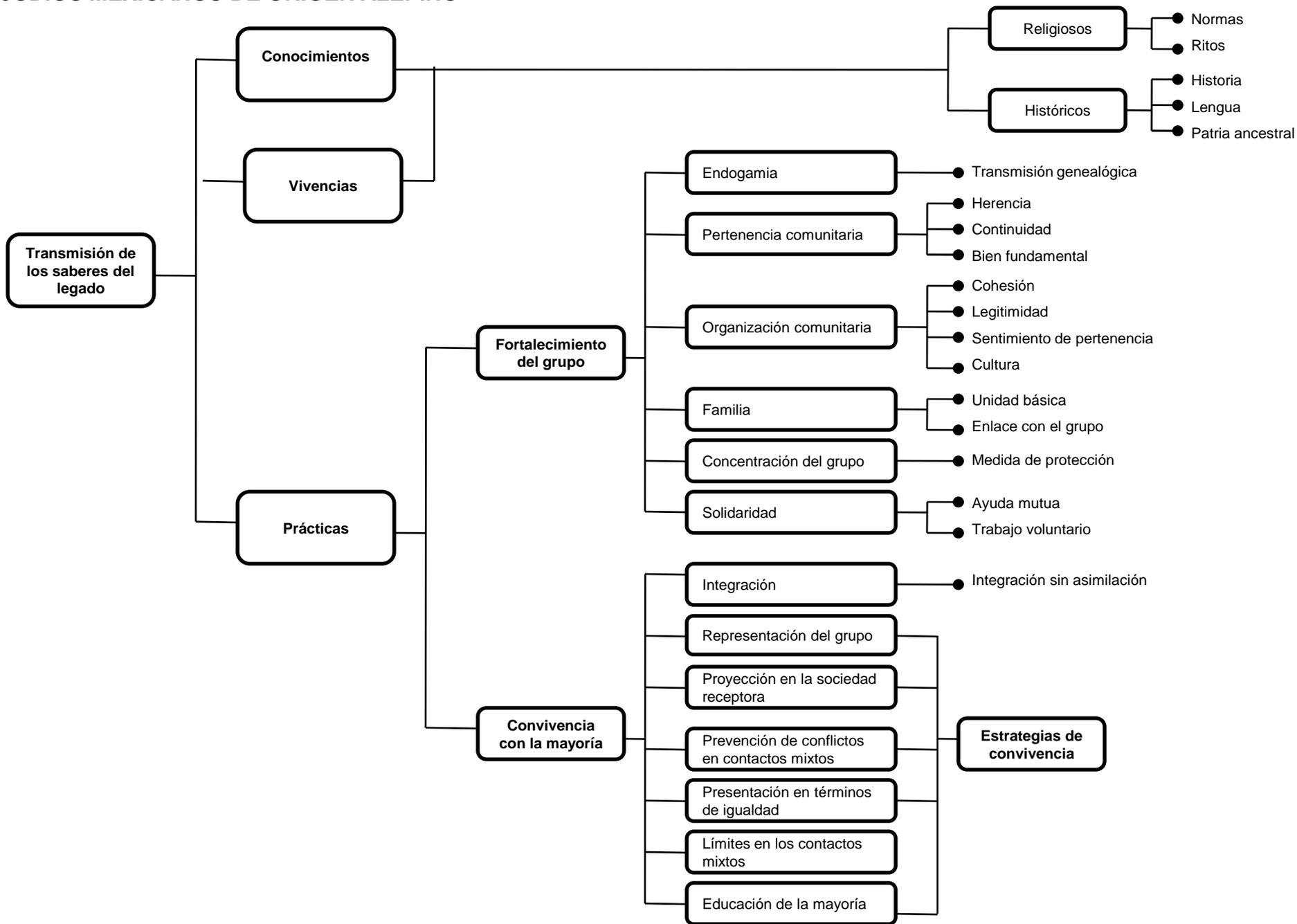
### **3.10 Modelo teórico**

El análisis de los elementos que configuran los saberes que se transmiten en el CHMD permite la construcción de un modelo conceptual que facilita la comprensión de una realidad compleja e integra en un todo coherente los conocimientos existentes y los resultados de la investigación.

La elaboración del modelo supone seleccionar los elementos más representativos, descubrir la relación entre ellos y profundizar en la implicación que aporta la práctica para investigar y derivar nuevos conocimientos. La propuesta consiste en estructurar una práctica basada en una teoría, de forma que se pueda adaptar a otras realidades.

El siguiente modelo explica los mecanismos de transmisión de los saberes del legado cultural en una minoría étnica. En el caso que abordamos —los judíos mexicanos de origen alepino— se encontraron tres formas de transmisión: a través de conocimientos, a través de vivencias y a través de prácticas. Este modelo de transmisión de saberes es aplicable a cualquier minoría étnica.

# MODELO DE TRANSMISIÓN DE SABERES DEL LEGADO CULTURAL EN MINORÍAS ÉTNICAS. JUDÍOS MEXICANOS DE ORIGEN ALEPINO





## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se analizará la información obtenida para establecer los saberes que se transmiten en el CHMD desde cinco perspectivas distintas: lo religioso, lo histórico, lo comunitario, la integración a la sociedad mexicana y la convivencia con la misma.

### 4.1 El legado religioso

#### 4.1.1 “Uno no tiene patria, sino religión”

En la jamba derecha de la puerta de entrada hay una *mezuzá* que la mayoría de los alumnos tocan con la punta de los dedos al entrar y al salir de la escuela; muchos de los hombres traen una *kipá*<sup>182</sup> cubriéndoles la cabeza. Son alumnos del Colegio Hebreo Maguén David (CHMD), cuyos abuelos o bisabuelos provienen en su mayoría de una comunidad establecida en Alepo, Siria<sup>183</sup> hace más de veinte siglos —a raíz de la conquista del reino de Israel por Babilonia— que se convertiría en uno de los focos religiosos más respetados del Medio Oriente.<sup>184</sup> No eran una comunidad atípica: en Siria —país donde coincidían cristianos, musulmanes y judíos—, la religiosidad era un elemento fundamental de la identidad. En 1919, Bernard Augustin escribía:

---

<sup>182</sup> Solideo o gorra con la que se cubren la cabeza los varones judíos; es obligatoria durante los servicios religiosos.

<sup>183</sup> Actualmente en el CHMD hay 606 familias de las cuales 415 son descendientes de inmigrantes alepinos.

<sup>184</sup> Liz Hamui de Halabe, *Identidad colectiva, op.cit.*, p. 119.

“Es por la religión, más que por la raza e incluso por la lengua, como se clasifican los habitantes de Siria. ‘Si quiere usted triunfar en este país —decía un negociante francés a uno de sus representantes— no olvide jamás que uno no tiene patria, sino religión’.”<sup>185</sup>

Por ello, no sorprende que los judíos que llegaron a México provenientes de Alepo —en su mayoría comerciantes de escasos recursos que, en el mejor de los casos, habían concluido la primaria— habitaran un mundo regido por preceptos religiosos que giraba en torno del *shabat*<sup>186</sup>, el *kashrut*, las festividades religiosas y las ceremonias relacionadas con el ciclo vital: nacimiento, *bar-mitzvá* y muerte. La descripción —idealizada— que realiza Isaac Dabbah de la preparación del *shabat*, da cuenta de este fenómeno:

“En todos los hogares judíos de Alepo se festejaba el *shabat* con el corazón henchido de regocijo, haciendo de lado cualquier pesar, para que el mandato de la Torah<sup>187</sup> ‘Guardarás y santificarás el *shabat*’ se observaba por todos, grandes y chicos, en plena dicha. En la mañana del viernes, la mujer se había bañado y había bañado también a sus hijos y, para el atardecer del viernes, cuando el esposo llegaba al hogar tras haber dado por terminado el trabajo de la semana, encontraba ya preparada el agua para bañarse que la esposa había tenido cuidado de recoger y calentar. La celebración

---

<sup>185</sup> Bernard Augustin. (1919) *La Syrie et les syriens*. En: *Annales de Géographie*. t. 28, n°151, pp. 33-51.

<sup>186</sup> El *shabat* es el séptimo día de la semana judía, consagrado a Dios; por ello se considera un día de descanso con un gran número de prohibiciones respecto al trabajo, de preceptos y de costumbres. Se observa desde antes de la puesta del sol del viernes hasta el anochecer del sábado.

<sup>187</sup> Texto fundador del judaísmo, la *Torá* (o *Torah*) —la raíz hebraica *yara* significa enseñar— se compone de los cinco primeros libros de la Biblia, o Pentateuco: *Génesis*, *Éxodo*, *Levítico*, *Números* y *Deuteronomio*.

comenzaba con la ceremonia de prender las velas, después del acompañamiento de los hijos a la sinagoga más próxima.”<sup>188</sup>

De acuerdo con Alice Backal,

“En esta comunidad se encuentra exacerbado el rasgo más peculiar y expresivo históricamente de la religiosidad judía: la devoción ritual. Esta comunidad pertenecía a la corriente más tradicionalista y su religiosidad respondía a los patrones conservadores. Los tabúes alimenticios, el respeto sabático o cualquier precepto eran esenciales. Existía en ella una estrecha correspondencia entre el grado de cohesión del grupo y el grado de respeto que éste guarda a las formas del ritual.”<sup>189</sup>

Pero por religión se entiende —siguiendo a Geertz<sup>190</sup>—, no sólo rituales, sino un conjunto de creencias, normas y valores que dota a un colectivo de conceptos que le permiten dar un significado a la existencia (*ethos*) y adoptar una forma de vida acorde a los mismos.

Así lo percibe un exalumno del CHMD quien afirma que “aunque puede haber [personas] más o menos observantes, creo que un común denominador de Alepo es la religión”. (EXo3)

---

<sup>188</sup> Isaac Dabbah, *op.cit.*, p. 65.

<sup>189</sup> Alicia Backal, Alicia. “Los judíos en México”, *Revista Wizo*, Año XXX, Número 240, p. 15, 1984 citado en Liz Hamui de Halabe, (coord.) *Los judíos de Alepo en México*, *op.cit.*, p. 154.

<sup>190</sup> Geertz define la religión “Un sistema de símbolos que obra para establecer vigorosos, penetrantes y duraderos estados anímicos y motivaciones en los hombres, formulando concepciones de un orden general de existencia y revistiendo estas concepciones de una aureola de efectividad tal que los estados anímicos y las motivaciones parezcan de un realismo único.” Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1996, p. 89.

#### 4.1.2 Tradicionalistas vs. religiosos

Los judíos que vienen de Alepo a México huyendo de la inestabilidad política<sup>191</sup>, la guerra, el servicio militar obligatorio y la pobreza, llegan a quedarse. Los retos que enfrentan son múltiples y, con frecuencia, se oponen: separarse de su tierra y de su pasado pero mantener su forma de vida, sus valores y su cultura; integrarse a la sociedad receptora sin asimilarse; lograr la sobrevivencia material y grupal y adaptarse al país que los ha alojado, sin despedirse de un mundo al que todavía pertenecen. La primera generación descubrirá que tiene diferencias culturales no sólo respecto a la población mexicana, sino también a los judíos venidos de Europa (Ashkenazitas) y de Turquía, Grecia y los Balcanes (Sefaraditas), por lo que la Sociedad de Beneficencia Monte Sinaí —primera organización comunitaria que agrupaba a todos los judíos— pronto se verá dividida en cuatro comunidades.<sup>192</sup> Los judíos de Alepo funcionan aun sin organización formal: sus sólidas redes de parentesco les permiten acoger a los recién llegados y ayudarlos a adaptarse. Además, han resuelto de forma interna sus necesidades básicas: lugares de rezo y estudio en casas particulares, carne *kosher* (supervisada), servicios religiosos en circuncisiones, *bar mitzvot*, bodas y fallecimientos... Será hasta

---

<sup>191</sup> Liz Hamui de Halabe, *Identidad colectiva*, op.cit. pp.34-35.

<sup>192</sup> La comunidad judía de México está dividida en cuatro subcomunidades por el origen: ashkenazí (provenientes de Europa), sefaradí (vinculadas históricamente con España), y dos provenientes de Siria: una de Alepo (Maguén David) y otra de Damasco (Monte Sinaí). Estas comunidades se afilian al judaísmo ortodoxo; están también las congregaciones conservadoras (Bet El y Bet Israel, esta última formada por judíos procedentes de los Estados Unidos). A éstas hay que sumar las comunidades del interior de la República en las que se ha minimizado el papel del origen; las más importantes son las de Guadalajara, Monterrey y Tijuana.

1938 cuando los *jálebis*<sup>193</sup> establezcan la primera institución propia: la Sociedad de Beneficencia “*Sedaká u Marpé*” (Ayuda y salud).<sup>194</sup>

La emigración supone la ruptura con un mundo estructurado por la vida judía, un mundo protector que condiciona y controla cada movimiento del individuo<sup>195</sup>. México, a diferencia de Alepo, es un entorno con pocos espacios judíos y las interacciones cotidianas se dan mayoritariamente en ámbitos no judíos, lo que implica un riesgo de aculturación y de disolución del grupo.

Los judíos *jálebis*, educados en una tradición ortodoxa que enfatiza la importancia de los rituales, ven cómo sus hijos —e incluso ellos mismos—, en un nuevo entorno, construyen una nueva forma de ser judíos en la que la religión pierde su lugar central. Se percibe un cierto relajamiento en las normas y en los rituales, aunque lo religioso sigue siendo un polo de identificación permanente que brinda pertenencia a un grupo. Y la pertenencia no pasa solamente por los conocimientos o por el cumplimiento de una serie de preceptos, hay una exigencia de lealtad: la religión es un elemento de cohesión que previene los matrimonios exogámicos<sup>196</sup> y tiende a la

---

<sup>193</sup> Originarios de Alepo (Jalab).

<sup>194</sup> Bella Cherem de Presburger, “La integración de los judíos alepinos en la historia de México”, y Sara Raffoul de Cattán, “*Sedaká y Marpé*”, en: Liz Hamui de Halabe (coord.), *Los judíos de Alepo en México*, op.cit., pp. 155-163.

<sup>195</sup> “Los sefaradíes oriundos de Siria (...) lograron mantenerse por décadas relativamente al margen de la integración asimilatoria dado su marcado carácter tradicional, que hacía equivaler judaísmo a observancia religiosa.” Daniel Bargman “Acerca de la legitimación de la adscripción étnica. Dentro y fuera de los límites del grupo judío en Buenos Aires”, op. cit. p.98.

<sup>196</sup> “La unión endogámica responde al mandato religioso, y a las pautas tradicionales de sociabilidad comunitaria. El matrimonio exogámico ha sido definido [por Bensimon y Lautmann] como “toda unión conyugal concluida entre personas pertenecientes a religiones, grupos étnicos o razas diferentes, si las

preservación del grupo, misma que se plantea como el objetivo fundamental. La idea de que la función básica de la escuela judía es mantener las fronteras (grupo-exogrupo) subyace en todos los informantes.

“Si tú te abres mucho, en algún momento vas a decir ‘bueno no pasa nada, tú tienes una religión, yo otra, y los dos compartimos y se acabó’, pero en ese sentido empieza el problema de la asimilación y si se han mantenido por muchos siglos, ha sido porque no se han mezclado demasiado, aunque mezcla ha habido”. (DaNJ)

La respuesta de algunos grupos de judíos alepinos ante este peligro es reforzar el modelo judío tradicional enfatizando las normas y rituales que regulan las prácticas privadas y públicas, medida que no sólo mantiene la cohesión del grupo, también reduce la ansiedad y brinda cierta sensación de continuidad en una existencia amenazada por la precariedad.<sup>197</sup>

Llegados a este punto, el concepto “tradicción” y sus derivados “tradicional” y “tradicionalista” exigen una definición que nos permitan continuar nuestro análisis con cierta precisión.

De acuerdo con Hobsbawm, la tradición

“implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por

---

diferencias provocan una reacción del entorno social.” En: Daniel Bargman, “Acerca de la legitimación de la adscripción étnica. Dentro y fuera de los límites del grupo judío en Buenos Aires”, op.cit. pp. 101-102.

<sup>197</sup> Liz Hamui de Halabe, *Identidad colectiva*, op.cit., pp 139-141.

medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. (...) El objetivo y la práctica de las tradiciones es la invariabilidad.”<sup>198</sup>

Desde este enfoque, la aseveración antes citada de Backal respecto a la CMD –“Esta comunidad pertenecía a la corriente más tradicionalista y su religiosidad respondía a los patrones conservadores”–, al equiparar tradición y religión, coincide con la característica de invariabilidad que plantea Hobsbawm. Por otro lado, Hamui opone al grupo ortodoxo el de aquellos que “fueron relajando poco a poco su apego a ciertos ritos”<sup>199</sup>; eran “los más seculares y modernos, considerados por sí mismos como tradicionalistas”<sup>200</sup>. Vale la pena detenerse un momento para tratar de determinar qué pretenden nombrar los judíos de Alepo y aquellos que se refieren a ellos con el adjetivo “tradicionalistas”: ¿se refieren a su apego a la religión o a su distanciamiento? ¿A lo “invariable” en cuestiones de ritos y creencias o a lo que se ha modificado?

En una investigación sobre los judíos en Argentina, Fernando Fischman establece esta diferencia:

“La noción de “tradición” aparece constantemente en el discurso conversacional como un sustituto de la religión. Por lo general se afirma que “la casa” (la familia de origen) no era “religiosa”, sino “tradicional”, o que no se es religioso, sino “tradicionalista”. La diferencia para el autor se plantea a partir de un conocimiento de la normativa religiosa judía, para la cual la

---

<sup>198</sup>Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds.), *La invención de la tradición*, Barcelona, Ed. Crítica, 2002, p. 8.

<sup>199</sup>Liz Hamui, *Transformaciones en la religiosidad de los judíos en México*, op.cit., p. 155.

<sup>200</sup>Ibid., p. 156.

observancia supone una serie de prácticas rituales obligatorias, y la “tradición”, que no sería coercitiva y dejaría margen para la reformulación de esos usos. Por lo tanto, se manifiesta una decisión consciente de continuar con ciertas prácticas, pero despojadas del mandato coactivo de la religión; de modo que ésta es relativizada, y la “tradición” se deslinda de la religión como una práctica cultural de otro orden.”<sup>201</sup>

“Tradicionalismo” hablaría, entonces, de flexibilidad, de adaptación a la nueva realidad.

“La atribución de la característica de tradicionalidad a determinados comportamientos da cuenta de la posibilidad de efectuar cambios. En la oposición religioso/tradicional, el primer término es el prescriptivo, inmodificable, y el segundo es el que permite la recreación.”<sup>202</sup>

En esta flexibilización los individuos establecen sus propias jerarquías, aunque esto no está permitido por la Ley Judía: trabajan en *shabat* y en *Rosh Hashaná* pero no en *Yom Kipur*; en *shabat* y en determinadas festividades —*Rosh Hashaná*, *Pésaj*, *Yom Kipur*<sup>203</sup>— se realiza la ceremonia ritual, en familia, con los alimentos tradicionales, aunque no se cumpla con el resto de los preceptos concernientes a la festividad o se cumpla con algunos. El hecho de no ser empleados —la mayoría de los migrantes alepinos son comerciantes— les

---

<sup>201</sup> Fernando Fischman. “Religiosos, no; tradicionalistas, sí: un acercamiento a la noción de tradición en judíos argentinos.” Revista *Sambatió* 1: 43-58. (2006) Publicado en la página electrónica de Limut Keshet, [En línea] <http://www.limudkeshet.com.ar/pdf/Religiosos%20y%20tradicionalistas%20-%20Fischman.pdf> [Consulta: 9-07-10]

<sup>202</sup> Ibidem.

<sup>203</sup> Estas festividades se explican en el 4.1.4.

permite manejar su tiempo con cierta holgura, pero la situación económica los inclina a priorizar el trabajo.

Podría decirse que en el caso de los judíos alepinos y sus descendientes, el término “tradicionalista” hace alusión a una práctica cultural, vinculada a la religión de la que se han elegido ciertos componentes dejando otros de lado; en suma, uno de los efectos de la migración de Alepo a México es la relativización de la religión.

Poco a poco, el discurso religioso pierde capacidad de convocatoria y un grupo “tradicionalista” toma las riendas de la comunidad y logra conciliar intereses y posturas, construir la sinagoga, adquirir un terreno para el panteón, organizar la educación religiosa, estructurar la ayuda a los necesitados... el único punto en el que no lograrán llegar a un acuerdo es en la creación de una escuela judía integral, proyecto que tomará cuarenta años más, hasta la creación del Colegio Hebreo Maguén David en 1978.<sup>204</sup>

#### 4.1.3 Algo pasa en la escuela

El concepto de escuela judía integral deriva del proyecto de educación judía moderna propuesto por Naphtalí Herz Wessely (1725-1805) en Berlín; abarca tanto el conocimiento de las humanidades (ética, geografía, historia, matemáticas, astronomía, etc. y diversas jurisprudencias) como el de la ley divina (estudio de los textos

---

<sup>204</sup> Esther Charabati, *Haciendo camino*, op.cit. p. 11.

tradicionales judíos).<sup>205</sup> La escuela judía integral da un lugar fundamental a la transmisión de la religión, pero es un modelo ajeno a la comunidad, formada en escuelas religiosas, ya que en Alepo no existían escuelas estatales.<sup>206</sup> Para el grupo más ortodoxo de la comunidad, la escuela judía integral es una amenaza<sup>207</sup> y se opone a ella, argumentando que ninguna comunidad *jálebi* del mundo tiene una escuela secular. En 1941, la comunidad judía de Nueva York envía una carta a la comunidad Sedaká u Marpé (más adelante Comunidad Maguén David) explicando la ley dictada por los prestigiosos rabinos de Vilna, Lituania, que establece que se permite dedicar ocho horas a la enseñanza secular con la condición de que una hora se dedique al estudio de la *Torá*<sup>208</sup>. Las tendencias tradicionalista y ortodoxa se opondrán en diversas ocasiones, paralizando la creación de un colegio comunitario: Maguén David será, por mucho, la última comunidad en contar con una escuela integral propia,<sup>209</sup> después de intensos debates comunitarios. El Comité pro-construcción del colegio se enfrenta a la disyuntiva:

---

<sup>205</sup> Raquel Druker, op.cit., p. 81.

<sup>206</sup> Estaba la Alliance Israélite Universelle, adonde algunos padres enviaban a sus hijas (las escuelas religiosas eran sólo para varones). Aun así, a principios del siglo 20, alrededor del 90% de las mujeres eran analfabetas. Isaac Dabbah, op.cit., p. 47.

<sup>207</sup> Sara Raffoul de Cattán, "Sedaká y Marpé", op.cit., p. 176.

<sup>208</sup> Ibid., p. 168.

<sup>209</sup> "No fue sino hasta finales de los años setenta cuando la segunda generación de halebis tradicionalistas ya nacidos en México se dio a la tarea de formar una escuela judía moderna similar a las de otras comunidades, el Colegio Hebreo Maguén David." Liz Hamui de Halabe, "La juventud halebi: la disyuntiva entre la religión y el sionismo". En: Shulamit Goldsmit Brindis, Gurvich Peretzman N., op.cit., p. 136.

“¿Será el Colegio laico o religioso? La polaridad de opiniones hace difícil negociar. Se manejan tres alternativas: un colegio netamente religioso, un colegio laico en las mañanas que imparta clases optativas de religión en las tardes o un colegio que conserve las tradiciones de nuestra Comunidad y los valores de la *Torá*. Dado que ya existe la Yeshivá Keter Torá, el nuevo colegio se propone como alternativa para las familias que no desean una educación que enfatice el aspecto religioso.”<sup>210</sup>

¿Por qué la discusión sobre la escuela es el lugar donde se expresan con más vehemencia las tensiones entre los ortodoxos y los tradicionalistas? ¿Por qué la batalla no se da en las sinagogas o en otros ámbitos? La respuesta podría estar relacionada con el lugar que ocupa la escuela en las sociedades. Tal como lo explica Patricia Brizuela,

“La escuela ha sido considerada un ámbito de socialización, de transmisión cultural, de proyección social, de alfabetización, de encierro y de disciplinamiento. En todos estos sentidos, la escuela aparece como aquella institución en la que *algo pasa* entre las generaciones. Algo del orden del encuentro debe acontecer para que haya escuela. O tal vez debiéramos plantearlo así: la escuela como ámbito de encuentro intergeneracional se constituyó en la experiencia de un pasaje, pasaje que involucró a unos adultos —diferentes de los padres— y a unos niños que, confiados (y

---

<sup>210</sup> Esther Charabati, *Haciendo Camino*, op.cit., p. 5.

confinados), asistían para *conseguir* un legado que los transformaría en otra cosa.”<sup>211</sup>

Son ese legado y esos futuros adultos lo que está en juego en la escuela. Para los religiosos, se juega la influencia de la religión en la vida comunitaria —y, por tanto, su propia reproducción—; para los tradicionalistas, se juega el paso a los tiempos modernos.<sup>212</sup> En otras palabras, se apuesta a dos formas distintas de ser judío. De acuerdo con uno de los fundadores, la creación del CHMD generó

“una tensión muy fuerte; la parte religiosa pensaba que la comunidad se iba a acabar y no iban a tener ya nada, y no iba a haber ningún concepto religioso. Eso fue una mentira: se probó con los años que no era ésa la situación.” (Pa1)

Desde su creación, el Colegio Hebreo Maguén David refleja en su Ideario las preocupaciones comunitarias y la postura adoptada frente al conflicto: reconociendo la importancia de los rituales, se deja a la casa la responsabilidad de que el alumno los adopte como práctica personal.

*“Creemos en nuestra religión como lazo de unión del pueblo judío, sostén de nuestra esencia espiritual, así como fuente inagotable de conocimiento y valores éticos”.*

---

<sup>211</sup> Patricia Brizuela et al. , “Representaciones en la transmisión”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), op.cit., p. 60.

<sup>212</sup> Para Ben-Tzión Dinur, las épocas —tradicional, moderna— se caracterizan, más que por las fechas, por los conceptos, opiniones, creencias y costumbres de los hombres de cada época. Yaron Tzur, *En una era de transición*, Universidad de Israel, Tel Aviv, t1, 1980, pp. 1-22. Los judíos alepinos que llegaron a México se debatían entre mantenerse en el mundo tradicional o pasar al mundo moderno.

*“Consideramos que nuestra religión es una conjugación de contenido valoral y forma ritual y que cumplir con uno y no con el otro es cumplir sólo parcialmente. Nuestra labor como Escuela estará encauzada a lograr el compromiso personal y cumplimiento de este contenido valoral, siendo del hogar la responsabilidad de la identificación y compromiso con la forma ritual.”*

*“Creemos en los valores contenidos en la Torá y en el pensamiento judío en torno a ésta, los cuales, como base de nuestra forma de vida, debemos conocer profundamente para vivir de acuerdo con ellos.”<sup>213</sup>*

Sin embargo, de 1978, a la fecha la Comunidad Maguén David se ha transformado: nuevas prácticas religiosas han sido introducidas bajo la influencia de los movimientos ultraortodoxos en Israel y en el mundo judío, y los requisitos comunitarios para prestar servicios aumentan continuamente<sup>214</sup>; la religión tiene más presencia en los padres actuales de la que tuvo en la generación que construyó el colegio.<sup>215</sup> Así, a pesar de que dentro de la red de escuelas comunitarias el CHMD no es considerado como una institución religiosa<sup>216</sup>, la antigua discusión vuelve a permear sus muros. Si bien ambas posturas —religiosa y tradicionalista o “modernizadora”— están presentes con diversos grados de intensidad en los padres, en

---

<sup>213</sup> Esther Charabati, *Haciendo Camino*, op.cit., p. 30.

<sup>214</sup> Liz Hamui, *Transformaciones en la religiosidad de los judíos en México*, op.cit. p. 164.

<sup>215</sup> Entre los egresados de las 12 primeras generaciones del CHMD, el 40.6% de las mujeres y el 41% de los hombres se consideran más practicantes que sus padres. El 76% manifestaron estar de acuerdo en que la comunidad judía es fundamentalmente un marco para el desarrollo de una vida religiosa (cumplimiento de mitzvot). *Estudio de egresados CHMD*, Universidad Hebraica, 2010.

<sup>216</sup> La Comunidad Maguén David tiene varias escuelas religiosas. La más antigua es la Yeshivá Keter Torá. Posteriormente se abren: Ateret Yosef, Beth Yaacov, Instituto Emuná y Colegio Or-Hajayim.

los miembros del Patronato y en los docentes, con los años la religiosidad ha ido adquiriendo más peso.

El antagonismo entre las dos corrientes deriva en una lucha de poder en la que ambos grupos poseen un capital social apreciable: el primero cuenta con una gran capacidad de convocatoria —como lo muestra el crecimiento de la institución a lo largo de los años—, misma que ha otorgado prestigio y autoridad al Patronato. El grupo religioso, por su parte, cuenta con la autoridad que deriva del lugar privilegiado que la comunidad atribuye a la religiosidad y con la creciente adhesión de las familias a prácticas cada vez más ortodoxas. A lo largo de los treinta y tres años de existencia del colegio, se pueden rastrear las concesiones que se han hecho a las demandas de las familias y alumnos más religiosos, pero también momentos de redefinición en los que el Patronato retoma el discurso de la calidad académica y pone límites a los avances del grupo religioso<sup>217</sup>. La lucha se da en diversos ámbitos de la escuela: contratación de maestros, planes de estudio, alimentos, presencia de rabinos...

Un exalumno declara:

“Yo creo que fue bastante deficiente la parte judía porque llevábamos historia de Israel, y eso dos horas a la semana. Los maestros tenían que

---

<sup>217</sup> Aunque, por lo general, no ha habido confrontaciones y los cambios que ha ido realizando el colegio parecen derivar de decisiones propias o incluso de la decisión de algún maestro o director, algunas han beneficiado directamente al grupo religioso: por ejemplo, la decisión de vender en la cafetería exclusivamente productos *kosher* o el rezo cotidiano para los alumnos que voluntariamente se reúnen antes de las clases (fuera del horario escolar).

hacer un sobreesfuerzo para en dos clases a la semana de cuarenta minutos enseñarte todo el *Tanaj*<sup>218</sup>, es imposible. Las materias judías nada más aportaban una pincelada, siempre tenía que llegar yo con un *jajam*<sup>219</sup> a que me enseñara un poco de *halajot*<sup>220</sup>.” (EXo5)

Otra exalumna señala:

“[En el] Patronato decían que la escuela no podía irse a un grado tan alto de religión, pero sí siento que avanzó, sí metieron mucho más religión, mucho más apoyo.” (EXa6)

Finalmente, un exdirector considera que “no hay una demanda importante de parte de los padres, excepto en el asunto de religión”. (EXDo)

#### 4.1.4 Rituales, símbolos y lugares comunes

Como se menciona más arriba, en las últimas décadas la religiosidad se ha incrementado considerablemente en la comunidad.<sup>221</sup> El surgimiento de grupos más ortodoxos ha inclinado el perfil comunitario hacia una mayor observancia, por lo que la tarea de la escuela es, para un miembro del patronato, contrarrestar esta tendencia: “Seguimos buscando por ejemplo, el centro, el equilibrio, no irse a un extremo”.(Pa2) Sin embargo, la presencia de símbolos, reglas y rituales religiosos es tan fuerte en el contexto comunitario que no hay una distinción clara entre lo que pertenece al ámbito religioso y lo que

---

<sup>218</sup> *Tanaj*: Texto sagrado que comprende la Torá, los Profetas y los Escritos.

<sup>219</sup> Rabino.

<sup>220</sup> *Halajot*: Conjunto de prácticas que impone la ley judía. La traducción literaria de *halajá*, en singular es “el camino que uno recorre”.

<sup>221</sup> Liz Hamui, *op.cit.*, p. 12.

pertenece al ámbito tradicional, cultural: “Decir la *Amidá*<sup>222</sup> no es una cuestión específicamente comunitaria, es una cuestión judía, igual que Israel” (Po1), afirma otro miembro del Patronato.

La separación misma entre religión y cultura resulta artificial pues, tal como lo plantea Baron,

“el destino y la cultura comunes de los judíos incluyen a las generaciones pasadas de judíos estrictamente religiosos y la historia ancestral de la cultura judía que, hasta hace poco tiempo, tuvo un carácter fundamentalmente religioso. Sabemos cuán profundamente arraigados en una u otra experiencia religiosa de los tiempos pretéritos están los movimientos culturales judíos modernos.”<sup>223</sup>

Siguiendo esta idea, se puede afirmar que los rituales y símbolos religiosos no son sólo expresiones de religiosidad, sino también de la cultura y de la identidad judía, más allá de la fe. Eso dificulta que en la escuela se pueda distinguir con claridad lo religioso de lo judaico pensado como cultura.

En el mismo sentido, Raquel Druker afirma:

“Sin embargo, hay elementos comunes que son compartidos por todo judío, independientemente de la comunidad a la que pertenezca. Así, dichos elementos los podemos agrupar en una suerte de religión secularizada, con todo lo paradójico del término, pues se refieren a lugares comunes compartidos por todos los grupos que, aunque tienen significados diferentes

---

<sup>222</sup> *Amidá*: Principal oración de súplica de la liturgia judía.

<sup>223</sup> Salo W. Baron. *Historia social y religiosa del pueblo judío. La época antigua*, t.1, Argentina, Ed. Paidós, 1968, p.41.

para cada uno, todos los reconocen y los entienden, incluso sin importar lo religioso o no de cada quien, pues aun a los judíos más modernos y que poco comparten, les son claros y cercanos. Me refiero a los elementos fundamentales de la religión judía, tales como practicar la circuncisión a los ocho días del nacimiento del hijo, la ceremonia del *Bar Mitzvá* para los varones a los trece años de edad; el conocimiento, si no la práctica de una dieta particular del grupo que me permite reconocer el término *kosher* aunque no necesariamente sigan el precepto [el *talit*<sup>224</sup>, los *tefilin*<sup>225</sup>, la *mezuzá*, el Estado de Israel (canciones, danzas, himno)]”.<sup>226</sup>

Desde este punto de vista,<sup>227</sup> se podría afirmar que el CHMD no es una escuela religiosa —especialmente si se la compara con las *yeshivot*<sup>228</sup> escuelas religiosas—, pero es indudable que lo religioso se hace presente de diversas maneras. La institución comparte el espacio endogrupal: se rige por el tiempo endogrupal en el que los ciclos están marcados por el descanso sabático y por las festividades anuales, responde a la geografía propia —determinada por el requisito de vivir a distancia peatonal de una sinagoga— y las normas

---

<sup>224</sup> Manto ritual que se ponen los hombres en los servicios religiosos.

<sup>225</sup> El *tefilín* consta de dos pequeñas cajas de cuero unidas a correas de cuero. Cada una de las dos cajas contiene cuatro secciones de la Torá escritas en pergamino. Los hombres se las colocan en la plegaria matutina. Se relaciona con ciertos pasajes de la Torá en que Dios exige a los judíos que porten sus palabras como recuerdo de la salida de Egipto: “*Esto será como señal en tu brazo y como recordatorio en tu frente; porque con mano fuerte nos sacó Dios de Egipto*”. (Éxodo 13-16)..

<sup>226</sup> Raquel Druker, op.cit., p. 202.

<sup>227</sup> La autora se refiere a los judíos adscritos a alguna comunidad y, en ese ámbito, probablemente sea cierta su afirmación.

<sup>228</sup> Plural de *Yeshivá*: escuela religiosa.

dietéticas de *kashrut* imponen el aprovisionamiento en almacenes especiales.<sup>229</sup>

Se ha intentado recopilar y clasificar sus expresiones en algunos rubros:

- **Calendario.** Ciertas festividades judías son, como el sábado, días de “reposo” en que está prohibido, entre otras cosas, trabajar. En el CHMD no se realizan actividades de ningún tipo en sábado y en los días considerados “de reposo” se suspenden las clases.<sup>230</sup> En los días de ayuno se permite a los alumnos que ayunan llegar tarde a clases. La agenda que se distribuye a maestros y demás personal contiene las festividades judías y la hora de “encendido de velas”<sup>231</sup> para *shabat*.
- ***Kashrut.*** Las normas alimenticias del judaísmo son muy estrictas y para observarlas se requiere de una supervisión constante, misma que realiza la Comunidad Maguén David. En el CHMD la comida que se sirve o se vende —dentro de las instalaciones o en las excursiones— es supervisada. Cuando los padres de familia llevan un pastel o algún platillo, se les pide que sea *kosher*. En el caso de alimentos prohibidos por la religión, como es el caso del cerdo, se pide a los maestros y empleados que no introduzcan al colegio, por ejemplo, tortas de

---

<sup>229</sup> Daniel Bargman, op.cit., p. 99.

<sup>230</sup> Corresponden a los días de *Pésaj, Shavuot, Yom Kipur, Rosh Hashaná, Sucot y Simjat Torá*. Un acuerdo con las autoridades de la SEP permiten intercambiar ciertos días laborables por otros, en principio no laborables.

<sup>231</sup> El encendido de velas simboliza el recibimiento del *shabat* en la casa.

jamón. Otras leyes, como la prohibición de mezclar productos lácteos y cárnicos, también son respetadas. El *kashrut* es un tema importante en los contactos fuera del colegio entre los maestros: para convivir con los maestros religiosos, algunos de sus compañeros —judíos y no judíos— les preparan comida especial.

- *Mezuzá*. Una *mezuzá* ha sido colocada en cada puerta del colegio (salones, oficinas, etc.). Muchos alumnos las tocan al entrar y salir, como acostumbran hacer los judíos practicantes.
- *Minián*.<sup>232</sup> En 1994 se inaugura en el colegio un *midrash*<sup>233</sup>, en el que diariamente se organiza un rezo matutino o *minián*. La mayoría de los asistentes son hombres y, rigurosamente, se cubren la cabeza con una *kipá*, misma que usan en las clases de *Torá* y en los eventos de carácter religioso. Las mujeres y los hombres se sientan separados, a la manera de las sinagogas ortodoxas.
- *Shabat*. En *shabat* no se realiza ninguna actividad en el colegio y las excursiones o campamentos son siempre entre semana. Para recibir el *shabat*, en el preescolar cada viernes se lleva a cabo el encendido de velas tradicional y se pronuncia la bendición del vino y del pan.<sup>234</sup> Si los maestros dejan tarea para

---

<sup>232</sup> El *Minián* (en hebreo, “número”) es un quórum mínimo de diez hombres mayores de 13 años requerido según el judaísmo para la oración en público.

<sup>233</sup> Casa de estudio; también se utiliza para hablar de los espacios destinados al rezo.

<sup>234</sup> Después de encender las velas, se pronuncian las bendiciones del vino y del pan.

el fin de semana tratan de que sea breve, tomando en cuenta que los alumnos religiosos no pueden realizarla durante el *shabat*.

- *Berajot*.<sup>235</sup> En el preescolar se enseña a los alumnos a pronunciar las bendiciones correspondientes a los diferentes alimentos que consumen diariamente y al lavado de manos ritual.
- *Bar y bat mitzvá*<sup>236</sup>. Dado que estas ceremonias suele celebrarse la familia, el colegio realiza pequeños festejos colectivos para los hombres, en el *midrash*. En la comunidad alepina tradicionalmente sólo se celebraba este rito para los hombres (*bar-mitzvá*), y desde hace poco más de dos décadas se han venido realizando ceremonias colectivas y fiestas de *bat-mitzvá* para las mujeres, pero en el CHMD no se realiza ninguna celebración.
- Fiesta del *Sidur* (libro de oraciones diarias). Festival en el que se entrega a los alumnos de 1° de primaria su primer libro de rezo.
- Graduación de CCH. Durante muchos años, la primera parte de la ceremonia se realizaba en la sinagoga, durante el rezo de la tarde. Actualmente se realiza en el colegio y se inicia con una bendición de los abuelos a sus nietos que se gradúan.

---

<sup>235</sup> Bendiciones.

<sup>236</sup> Hijo-hija del deber.

- Festividades: Se celebran de diferentes maneras:
  - *Rosh hashaná*<sup>237</sup> (Año nuevo). brindis de maestros y personal administrativo. Visita de rabinos. Suspensión de clases.
  - *Yom kipur*<sup>238</sup> (Día del perdón). Suspensión de clases.
  - *Sucot*<sup>239</sup> (Fiesta de las cabañas). Se construye una *sucá* (cabaña) en la que se organizan convivencias de alumnos y comidas con maestros. Festival en primaria. Suspensión de clases.
  - *Simjat Torá*<sup>240</sup> (Terminación de la lectura anual de la *Torá* y comienzo del nuevo ciclo). Festejo en el preescolar. Suspensión de clases.
  - *Janucá*<sup>241</sup> (Fiesta de las luces). Festejos en preescolar y primaria. Concursos de *janukiot* (candelabros relacionados con la fiesta).
  - *Tu-Bishvat* (Año nuevo de los árboles). Excursiones y siembra de árboles; se continúa la tradición de comer frutos secos.
  - *Purim*<sup>242</sup> (Fiesta de la suerte). Festejos diversos; los alumnos se disfrazan y desfilan. Lectura del pasaje de la Biblia

---

<sup>237</sup> Fiesta de inicio del año hebreo. Es el comienzo de los diez días de arrepentimiento que culminan en Yom Kipur.

<sup>238</sup> Día de ayuno; es considerado el día más sagrado del año.

<sup>239</sup> Festividad que rememora la precariedad de las condiciones materiales del pueblo judío al liberarse de la esclavitud y salir de Egipto. Esta precariedad es simbolizada por el precepto de morar en una cabaña provisoria o *sucá*.

<sup>240</sup> Literalmente: Alegría de la *Torá*.

<sup>241</sup> Dura ocho días. Conmemora la exitosa revuelta de los macabeos contra los sirios helénicos en el S. II a.e.c.

correspondiente. Se distribuye a alumnos y maestros la galleta típica de esta fiesta.

- *Pésaj*<sup>243</sup> (Pascua). Comidas colectivas (*Séder*) en las que se sigue el ritual de la festividad y se consumen los alimentos correspondientes. Dado que en *Pésaj* está prohibido el consumo de ciertos granos, se hace una limpieza de las aulas para asegurarse de que no queden migajas o residuos de alimentos prohibidos. Suspensión de clases.
- *Shavuot*<sup>244</sup> (Fiesta de las semanas). Festejos en primaria. Suspensión de clases.
- *Jidón Hatorá*: Concurso internacional para alumnos de secundaria y CCH que versa sobre contenidos de la *Torá*.

#### 4.1.5 “Ésta no es una escuela religiosa”

El objetivo fundamental en la enseñanza y celebración de las festividades en el CHMD es transmitir tradiciones significativas que recuperan momentos históricos y costumbres del pueblo judío: hay una reformulación de los contenidos religiosos en términos culturales. Las normas no se plantean como prácticas obligatorias: esta decisión pertenece al ámbito personal y familiar, por lo que un exalumno afirma: “Nos dieron la plataforma judía, valores, religión, aunque no seas

---

<sup>242</sup> Fiesta en recuerdo de la salvación de los judíos en Persia en tiempos del rey Asuero.

<sup>243</sup> Conmemora el éxodo de Egipto. La fiesta dura ocho días. Los dos primeros y los dos últimos son días festivos. Durante la pascua está prohibido comer o poseer alimentos que contengan levadura; el único pan permitido es el pan ázimo o *matzá*.

<sup>244</sup> Conmemora la entrega de la *Torá* por parte de Dios a *Moisés*, en el *Monte Sinaí*. También tiene un significado agrícola, ya que corresponde a la época del año en la que en Israel se recogen los primeros frutos.

religioso” (EXo2). Por su parte, una de las alumnas entrevistadas considera que

“fomentan mucho el sentimiento judío, tanto el religioso como mi identidad. Al momento en que nos traen rabinos a hablar o el simple hecho de ver una *sucá* cuando es *Sucot* y que te repartan dulces, o venir disfrazados en *Purim* son cosas que sí te fomentan mucho, desde chiquitos hasta ahorita”. (Aa4)

Algunos exalumnos ven al CHMD como una escuela plural:

“Yo creo que no hay que confundirnos entre religiosidad y religión; ésta no es una escuela religiosa” (EXa2), “Tienen opciones: hay un *midrash*; el que quiere irse por esa parte, tiene esa opción”. (EXo1)

En realidad, las opciones en el ámbito de la observancia no son muchas: las familias muy observantes y las que son completamente seculares<sup>245</sup> no envían a sus hijos al CHMD, por lo que las opciones son grados intermedios de lo religioso.

Un exdirector considera que la característica del CHMD en materia religiosa es la indefinición, y que ésta provoca tensiones entre los diferentes actores:

“Se supone que es la línea de la escuela: religión y fe en la casa, y estudios judaicos y conocimiento judío e identidad judía en la escuela. Por ser tan no definido y tan oscuro, la definición no queda en los padres sino en la

---

<sup>245</sup> El *Estudio Sociodemográfico de la Comunidad Judía de México 2006* arrojó los siguientes porcentajes en la pregunta sobre religiosidad en la Comunidad Maguén David: Muy observante: 17%; Observante: 25%; Tradicionalista: 52%; Poco observante: 4%; Secular: 1%; Ateo: 1%.

dirección de la escuela y de una manera menos significativa con el Patronato.” (EXDo). Este comentario remite a la afirmación anterior sobre los grados intermedios de lo religioso: el CHMD se plantea como una institución no religiosa pero tampoco laica, lo que se explica por la comunidad en la que surge y porque en esa población hay numerosas posturas dentro de lo que se denomina “observancia” o “religiosidad”. La idea, repetida a menudo por miembros del Patronato, es que sigue “el camino del centro”, pero tomando en cuenta que los extremos se desplazan, el centro queda, como lo declara el informante, en la ambigüedad.

El currículum del área judaica ha sufrido modificaciones importantes a lo largo de los 31 años de existencia del colegio, sin embargo la enseñanza de la *Torá* y de las festividades se mantienen como eje transversal de esta área, al igual que la historia del pueblo judío. Se trata de un legado que une a la generación actual con las anteriores:

“La transmisión es un hecho de lazo, es constituirse en Otro y dirigirse a otro. Hay en juego algo del orden de una filiación. En la transmisión hay un *legado*, algo que, en tanto perteneciente “a los viejos”, permite a “los nuevos” inscribirse en una *tradición existencial*. Esto nos conduce, inevitablemente, a pensar en la *filiación* como proceso de inscripción en una cadena generacional. Filiar es incluir, inscribir, anotar, dar lugar, hogar,

acogida, nombre, deseos y palabras a ese nuevo que arriba. Es, siguiendo a E. Antelo, en cierto modo, encadenar”.<sup>246</sup>

La escuela juega un papel importante en este proceso de inscripción, como puede verse en esta explicación:

“Yo creo que entiendes mucho más la razón de ser [y] de por qué somos judíos como somos, una vez entendiendo la parte de la Torá y la parte de historia hebrea, son dos cosas que si se mezclan puedes entender mucho mejor tu realidad hoy como judío”. (Aa3)

La importancia de lo judío tampoco pasa desapercibido para los maestros:

“En la vida cotidiana del colegio está presente, todos los alumnos que usan *kipá*... hay materias que específicamente tocan todo lo que sería la cultura judía en muchísimos aspectos, desde los aspectos religiosos, el idioma, la historia” (MoCNJ1).

#### 4.1.6. La construcción de la identidad

La comunidad proveniente de Alepo es una comunidad en la que lo religioso, que en diferentes momentos convoca a sus miembros con distinta intensidad, es un elemento fundamental, un elemento presente en los marcos referenciales de los individuos. De acuerdo con Taylor, éstos

“proporcionan el trasfondo, implícito o explícito, para nuestros juicios, intuiciones o reacciones morales en cualquiera de las tres dimensiones.

---

<sup>246</sup> Patricia Brizuela et. al, *Representaciones en la transmisión*, op.cit., p. 60.

Articular un marco referencial es explicar lo que da sentido a nuestras respuestas morales. Esto es, cuando intentamos explicar qué presuponemos cuando juzgamos si una cierta forma de vida es verdaderamente digna de consideración, o cuando colocamos nuestra dignidad en un cierto logro o estatus, o definimos nuestras obligaciones morales de una cierta manera, nos encontramos articulando *inter alia* lo que aquí vengo llamando 'marcos referenciales'"<sup>247</sup>.

En otras palabras, cuando los descendientes de los judíos alepinos responden a la pregunta "¿Quién soy yo?", es común que aludan a la religión como un elemento constitutivo. El estudio sociodemográfico del 2006, antes citado, muestra que en las familias de la Comunidad Maguén David, ambos padres se perciben, en un 94%, como muy observantes, observantes o tradicionalistas.<sup>248</sup> Con ello, no sólo adquieren una serie de obligaciones, sino que la religión, con los otros elementos que conforman su identidad, será el marco a partir del cual hagan sus valoraciones y tomen posición:

"Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura."<sup>249</sup>

---

<sup>247</sup> Charles Taylor, *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, op.cit., p. 50.

<sup>248</sup> En el censo del año 2000 era un 83%. *Estudio Sociodemográfico de la Comunidad Judía de México 2006*, op.cit.

<sup>249</sup> Charles Taylor, *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, op.cit., p. 52.

Las restricciones que impone la observancia religiosa en el judaísmo —entre ellas las alimentarias, el descanso obligatorio en *shabat*— parece privar a los religiosos de experiencias atractivas que ofrece la sociedad actual. Esta y otras contradicciones son resueltas por cada individuo, aunque a menudo las formas de integrar los dos mundos —el religioso y el moderno— se generalizan en las familias o en los grupos.<sup>250</sup>

La pertenencia no pasa solamente por los conocimientos o el cumplimiento de los preceptos: un judío no practicante y que ignora todo acerca de la religión, la historia y las tradiciones, será considerado por los judíos alepinos como judío, aunque sea ateo. Como afirma Setton,

“Para el judaísmo ortodoxo, judío es todo aquel que ha nacido de madre judía. La definición de la identidad es esencialista. No es posible elegir ser judío ni dejar de serlo, pero sí es posible elegir si el judío quiere vivir como el judaísmo indica, es decir, si quiere cumplir los preceptos divinos en su vida cotidiana.”<sup>251</sup>

El recelo pasa por otra parte: hay una convicción de que aquellos que están alejados de la religión corren más riesgos de asimilarse. En este sentido, la religión es también un elemento de cohesión del

---

<sup>250</sup> Por ejemplo, si un alumno quiere presentar un examen de ingreso a una universidad que los realiza en sábado y no logra un cambio de fecha, tendrá dos opciones: hacer una excepción y transgredir las reglas en esa ocasión o buscar otra universidad. Otro ejemplo: las personas que cumplen con las normas alimentarias lo hacen en diferentes grados, por lo que en un restaurante pueden abstenerse, por ejemplo, de comer carne pero comen pescado o pasta, mientras que otros sólo comerán ensalada. Aquellos que viajan, se programan para dar paseos a pie en *shabat* o se quedan en el hotel, o hacen una excepción. Y hay tantas opciones como individuos.

<sup>251</sup> Damian Setton, op.cit.

grupo y la flexibilidad en el cumplimiento de ciertos preceptos —como los matrimonios exogámicos— puede facilitar la asimilación a la sociedad no judía e interrumpir la transmisión biológica y genealógica de la judeidad.<sup>252</sup>

#### 4.1.7. Mantener las fronteras

De acuerdo con la ley judía, sólo los nacidos de madre judía y los convertidos legalmente son reconocidos como judíos. A esta ley se suman las leyes propias establecidas por algunas comunidades en el mundo —entre ellas Maguén David—, que funcionan como “barrera protectora” frente a la asimilación: la única manera de que una persona sea considerada judía es que sus antecesores lo sean.<sup>253</sup> Las conversiones, incluidas las ortodoxas, son, en el mejor de los casos, toleradas.<sup>254</sup> Es más común que aquellos que deciden casarse con un no judío sean excluidos del grupo. Tal como anota Nicholas de Lange,

“Dado que el sentimiento de ser judío tiene su origen primordial en el nacimiento en lugar de en el compromiso personal, los vínculos con otros

---

<sup>252</sup> Óscar Camargo Crespo, *Los judíos de Madrid. Una aproximación desde sus ilustrados*. (1999) *Gazeta de antropología* n°15. [en línea], [http://www.ugr.es/~pwlac/G15\\_05Oscar\\_Camargo\\_Crespo.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G15_05Oscar_Camargo_Crespo.html) [Consulta: 20-06-09]

<sup>253</sup> “En efecto, hay instituciones constituidas que movilizan proyectos identitarios que ponen en juego definiciones en torno a qué significa ser judío, definiciones que dan cuenta de qué aspectos del judaísmo se consideran pertinentes, de cuáles son las memorias apropiadas y reproducidas, de qué tipo de relaciones se establece entre la identidad judía y otras identidades (nacionales, de género, etc.). A la vez que existen estas instituciones (escuelas, sinagogas, clubes, *tnuot* (instituciones sionistas)), el campo judaico se desarrolla a través de redes informales de interacción que pueden estar o no incluidas en proyectos identitarios institucionales.” Damian Setton, *op.cit.*

<sup>254</sup> En el *Estudio Sociodemográfico de la comunidad Judía de México del año 2006*, *op. cit.*, el 100% de los entrevistados se declaran judíos por nacimiento y por elección.

judíos tienden a basarse también en el nacimiento, por lo menos tanto como en otros factores.”<sup>255</sup>

Para entender el peso de esta ley cuyo objetivo es la preservación de un grupo, consideramos pertinente recurrir al concepto de “grupo étnico” tal como lo concibe Fredrik Barth: una forma de organización social cuyos miembros definen su identidad a partir de ciertas diferencias culturales y cuya continuidad como grupo depende de la conservación de un límite. La definición de fronteras establece con claridad la pertenencia o no al grupo:

“Lo anterior nos permite comprender una forma final del mantenimiento de límites por medio de la cual persisten las unidades culturales y sus límites. Implícitas también en la conservación de los límites étnicos se encuentran situaciones de contacto social entre individuos de diferentes culturas.”<sup>256</sup>

Ninguno de los informantes cuestionó estas fronteras: los maestros no judíos parecen aceptarlas como una característica del grupo, y entre los demás, no hubo reflexiones que aludieran al rechazo. Para uno de los alumnos, es una de las virtudes de esta comunidad:

“Muchas comunidades ashkenazies sí están abiertas a los judíos conversos; en una comunidad como Maguén David que no acepta conversos, puede ser una medida muy drástica pero ha funcionado a través del tiempo y los judíos

---

<sup>255</sup> Nicholas de Lange, *El judaísmo*, Ed. Akal, España, 2006, p.25.

<sup>256</sup> Frederik Barth, (comp.) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, FCE, México, 1976, p.18.

sirios tenemos la distinción de habernos mantenido con nuestras tradiciones y seguimos siendo judíos.” (Ao5).

Las fronteras parecen bastante claras y, si bien pueden ser cuestionadas en forma individual, son aceptables para los miembros de una comunidad como Maguén David en la que las redes de parentesco juegan un papel fundamental, y en la que, durante varias décadas, la gran mayoría de los matrimonios se dieron al interior del grupo judeoalepino<sup>257</sup> o, en todo caso, con personas de la comunidad damasqueña, que son las más cercanas culturalmente hablando. El riesgo de asimilación era mínimo. A esto hay que añadir que en una ciudad como Alepo, la pertenencia a un grupo se traducía en un mandato, marcaba la identidad del individuo y repercutía en todos los ámbitos de la vida. Por ello, como afirma Hamui,

“Un sujeto sin adscripción grupal estaba desprotegido y desarraigado. Nacer en un grupo era vivir según las leyes, la autoridad y las reglas de ese grupo. Romper con él significaba quedarse sin mundo, pues la integración a otro espacio social era poco probable por el estigma del origen y la diferencia. La seguridad física y moral misma del individuo estaban de por medio”.<sup>258</sup>

Que los jóvenes se casen con una persona del grupo judío —actualmente son muy comunes los matrimonios intercomunitarios— es uno de los objetivos más importantes de las familias, ya que de otra manera se considera interrumpida la continuidad y la transmisión

---

<sup>257</sup> Liz Hamui, *Identidad colectiva*, op.cit. p.100.

<sup>258</sup> *Ibid.*, p. 101.

del legado; la familia misma se ve enfrentada a la decisión de mantener o no relaciones con alguien que ha “traicionado” al grupo<sup>259</sup>. Varios de los encuestados consideran que ésta es una de las razones por las que inscriben a sus hijos en escuelas judías. De ahí la siguiente declaración:

“Yo creo que [los padres] no van a ver otras opciones cuando quieren un colegio judío porque la gente sí cree que viviendo entre judíos se van a casar con un judío.”(PaEX)

Las predicciones van en el mismo sentido: un exdirector adelanta el futuro de los alumnos:

“la mayoría van a seguir viviendo dentro de un entorno comunitario, excepto aquellos que se enamoren o se casen con gente de fuera (si se casan con una persona que decide convertirse, de todos modos no pueden seguir perteneciendo a la comunidad); van a respetar mucho la comida de la abuela, la comida de la mamá<sup>260</sup>, los entornos familiares, los eventos familiares.”(EXDo)

En suma, en el Colegio Hebreo Maguén David, una escuela creada por los hijos de los judíos de Alepo que emigraron a México, la religiosidad juega un papel central en la articulación de la vida cotidiana: tiene una presencia constante en todos los espacios y en

---

<sup>259</sup> “En una sociedad cristiana, la familia judía y la nación judía son dos mundos indiscernibles: cualquier abandono de uno significa la deserción del otro.” Alain Finkielkraut, *El judío imaginario*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1982, p. 113.

<sup>260</sup> En *shabat* las familias suelen reunirse para comer.

los discursos de la comunidad educativa<sup>261</sup>. Por otro lado, la tensión entre las políticas establecidas para cumplir ciertos preceptos y las demandas de un sector de los padres para incrementar la presencia de la religión en la escuela —los padres que desean menos religiosidad no son tan activos en sus demandas— atraviesa la historia de la institución y se mantiene actual. Finalmente, la idea de que la función básica de una escuela judía es mantener las fronteras subyace en la mayoría de las interacciones que ahí tienen lugar. Y en esto, la religión es una herramienta importante.

#### 4.1.8. La religiosidad como saber

¿Se puede considerar lo religioso como parte de los saberes que pretende transmitir el CHMD? Para responder esta pregunta es pertinente recurrir al saber narrativo que no se agota en los conocimientos, tarea que emprende Lyotard en *La condición posmoderna*:

“Con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Tomado así, el saber es lo que hace a

---

<sup>261</sup> Por “comunidad educativa” entendemos toda la población del colegio: alumnos, trabajadores académicos y no académicos, patronato y padres.

cada uno capaz de emitir “buenos” enunciados denotativos, y también “buenos” enunciados prescriptivos, “buenos” enunciados valorativos...”<sup>262</sup>.

El saber permite buenas actuaciones en cuanto a conocer, decidir, valorar y en ese sentido coincide con una formación amplia, que abarca la totalidad de la vida.

Las experiencias mencionadas en este apartado distan mucho de ser consideradas sólo conocimientos: lo religioso permea la escuela e involucra competencias y criterios relacionados con criterios de verdad, éticos y de justicia; es uno de los elementos que constituye los marcos de referencia de padres y alumnos e incide en la forma en que los alumnos valoran, deciden y se relacionan con otras personas. La religión es, pues, un elemento de peso en la construcción de la identidad de cada uno de los miembros de la comunidad, que la articula con otros elementos —aceptándola, rechazándola, eligiendo algunos de sus elementos...— y la vuelve “propia”.

---

<sup>262</sup>Jean Francois Lyotard, op. cit., p. 18.

## 4.2 El legado histórico

### 4.2.1 La cadena de la tradición

“Y les contarás a tus hijos”, dice el mandato milenario refiriéndose a la esclavitud y a la liberación de los judíos en Egipto; será acatando este mandato como se construirá la historia del pueblo judío: formando la cadena de la transmisión, cancelando el olvido, repitiendo una y otra vez las experiencias vividas por el pueblo para que cada nuevo integrante a lo largo de los siglos las sienta como propias<sup>263</sup>. De acuerdo con Yerushalmi, en la Biblia no existen los usos del olvido, éste siempre es negativo, el pecado cardinal que provoca la ruptura: la interrupción de la transmisión se da cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente o ésta lo rechaza. El mismo Yerushalmi explica cómo se conservó la historia judía:

*“Moisés recibió la Tora en el Sinaí y la transmitió a Josué y Josué a los Antiguos y los Antiguos a los Profetas y los Profetas la transmitieron a los Hombres de la Gran Asamblea.*

Así se inicia la *Mishná Abot*<sup>264</sup>, revelando la ‘Cadena de la tradición’ (*Shalshet ha-qabbalah*) farisea. A la larga, esta cadena iba a tenderse, a través del período talmúdico, hasta el final de la Edad Media. Por lacónico

---

<sup>263</sup> Rosenzweig declara, citando la tradición bíblica, que: “...el recuerdo histórico no es ningún punto fijo en el pasado que vaya estando cada año un año más pasado, sino que es un recuerdo siempre igual de cercano, que propiamente no ha pasado, sino que es recuerdo eternamente presente. Cada uno en particular debe ver la salida de Egipto como si él mismo hubiera participado en ella.” En Patricio Brodsky, “La Shoá como memoria colectiva: representación, banalización y memoria”. En *Nuestra Memoria*, Revista de la Fundación Memoria del Holocausto, Buenos Aires, Año IX N°21, Abril de 2003, p. 32.

<sup>264</sup> La Mishná es la compilación de la doctrina tradicional postbiblica.

que sea, este pasaje me parece encerrar la quinta esencia de la memoria colectiva definida como movimiento dual de recepción y transmisión, que se continúa alternativamente hacia el futuro. Este proceso es lo que forja la *mneme* del grupo, lo que establece el continuo de su memoria, lo que forma una cadena de eslabones en lugar de desenrollar de una sola pieza un hilo de seda. Los judíos no eran virtuosos de la memoria; eran receptores atentos y soberbios transmisores.”<sup>265</sup>

Ante la caída del Templo —algunos años antes de su expulsión de Jerusalem—, los judíos establecen la primera escuela para el estudio de la Torá, misma que mantendrá unido al pueblo disperso a través de la palabra. Es el primer texto que relata la historia del pueblo judío, aunque su verdadero propósito no fuera convertirse en documento historiográfico, sino mantener viva la Ley. El único historiador de la época que se da a la tarea de contar la historia de los judíos previa a la conquista romana es Flavio Josefo<sup>266</sup>.

Si bien los textos desarrollados en las *yeshivot* durante la Edad Media recuperan la memoria introduciendo elementos históricos, no hay un intento de continuidad; será hasta la época de la Emancipación<sup>267</sup> cuando la historiografía judía vuelva a ser tema de interés.<sup>268</sup> Algunos estudiosos alemanes<sup>269</sup> crean la “Ciencia de los Judíos” (*Wissenschaft des Judentums*) cuyo propósito es eliminar todo prejuicio teológico del judaísmo estudiándolo con rigor para

---

<sup>265</sup> Yosef Hayim Yerushalmi, *Reflexiones sobre el olvido*, Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales [En línea] <http://www.cholonautas.edu.pe> [Consulta: 20-08-10]

<sup>266</sup> *La guerra de los judíos y Antigüedades judías*

inspirar respeto. Enfatizan sus valores y sus aportes a la cultura europea en busca de reconocimiento.

Los siguientes historiadores del pueblo judío serán Tzvi Heinrich Graetz (1817-1891) y Simón Dubnow (1860-1941), quienes destacan la persecución sufrida por los judíos durante la Edad Media y muestran esperanza en el futuro gracias a la Emancipación. Como reacción a esta “historia lacrimógena”, surge una nueva corriente menos centrada en los sufrimientos del pueblo que hace énfasis en la interacción con las sociedades en las que han vivido. Sus representantes son Salo Barón (1895-1989) y Ben Zion Dinur (1884-1973).

Ante esta historia *sui generis*, que arranca de un relato bíblico y prácticamente se diluye durante diecisiete siglos para reaparecer, de pronto, articulada a la historia occidental, se impone la pregunta sobre los contenidos y el enfoque que se pretende transmitir a los alumnos de bachillerato en la asignatura “Historia del pueblo judío”. Las fuentes son limitadas: por un lado la Biblia —aunque queden

---

<sup>267</sup> A raíz de la Ilustración y de la Revolución Francesa, los judíos recibieron nuevas oportunidades de desarrollo y un cambio en su status legal que significó la abolición de las restricciones aplicadas y los convirtió en ciudadanos.

<sup>268</sup> De acuerdo con Yerushalmi, “Ciertamente, algunas obras históricas fueron escritas por judíos medievales, pero fueron pocas. En conjunto, simplemente no constituyeron un fenómeno de la clase que se encuentra entre otros pueblos en medio de los cuales vivieron y crearon los judíos. Ninguna tradición de escritura histórica volvió a surgir después de su interrupción en el período talmúdico ni tampoco algún género histórico con convenciones aceptadas o continuidad. Las obras históricas que se escribieron aparecieron sólo esporádicamente. En general, la distancia entre ellas, en tiempo y en espacio, es significativa, y largos los períodos de silencio.” Yosef Hayim Yerushalmi, *Zajor. La historia judía y la memoria judía*, México, Anthropos Editorial, 2002, p.134.

<sup>269</sup> Léopold Zunz (1794–1886), Salomon Judah Rapoport (1790 –1867), Samuel David Luzzatto (1800-1865) y Nachman Krochmal (1785-1840).

abiertas algunas interrogantes respecto a cuándo inicia la historia del pueblo judío y en qué medida puede ser considerada como una fuente historiográfica—, y por otro lado Flavio Josefo y las obras escritas a partir del XIX que recuperan los diferentes textos que hoy se consideran fuentes importantes pero que, en su momento, cumplían la función de refutar a los herejes y de legitimar la Ley Oral.

¿Cuáles son los grandes acontecimientos elegidos por la institución escolar como ejes de la historia judía? El programa de Historia del Pueblo Judío del CHMD<sup>270</sup> parece compartir con las corrientes seculares la idea de que el judaísmo no es solamente una filosofía ni una ética, sino un hecho histórico.

“El judaísmo es un hecho histórico. El pueblo judío es un colectivo cuya continuidad histórica deriva de memorias compartidas (especialmente memorias de un destino común), lenguajes compartidos (hebreo y varios otros dialectos), un destino compartido (determinado en gran medida por los antisemitas del presente); y, a veces, esperanzas de futuro compartidas. Los vínculos entre las generaciones están basados en el sentimiento de ser parte de una familia.”<sup>271</sup>

Coincidiendo con esta postura, en el CHMD la narración de la historia del pueblo inicia en la Biblia para seguir las huellas de los judíos en los diferentes países en los que establecieron relaciones con otras culturas, realizaron intercambios fructíferos y también fueron víctimas

---

<sup>270</sup> Vigente hasta 2008.

<sup>271</sup> Menachem Binker, “Jewish studies in Israel from a liberal-secular perspective” en Seymour Fox, Israel Scheffler et al, *Visions of Jewish Education*, Reino Unido, Cambridge University Press, 2003, p.95.

del antisemitismo. El programa inicia en sexto de primaria con el periodo de los Reyes (1055 a 1015 a.e.c.), y los reinos de Israel y Judá, y termina con la rebelión de Bar Kojbá y la expulsión de los judíos de Jerusalem (138 d.e.c.), que marca el inicio de la Diáspora. El siguiente grado abarca la vida en el exilio desde los inicios de la Edad Media, en diversos países de Europa y de Oriente, haciendo énfasis en la España de la Edad de Oro y en la Inquisición. Un tema que estará presente a partir de este periodo es el antisemitismo. En el siguiente bloque los dos temas destacados son la vida en Polonia —época de gran florecimiento del judaísmo—, la *Haskalá* o Iluminismo<sup>272</sup> y la Emancipación. En tercero de secundaria se aborda la experiencia judía en los siglos XIX y XX. Los temas fundamentales son: la evolución del antisemitismo, el sionismo, los judíos de Siria y la *Shoá*<sup>273</sup>. En los tres años siguientes se estudia fundamentalmente el Estado de Israel desde antes de la declaración de independencia hasta los conflictos actuales con los palestinos.

#### 4.2.2 La historia... pasó sin relevancia

Los temas que privilegia este programa —Israel (antiguo y moderno), la Diáspora, el antisemitismo, el hebreo y el Holocausto— atraviesan

---

<sup>272</sup> La *Haskalá* es el movimiento intelectual y literario surgido a finales del siglo XVIII en Alemania, que preconiza la ruptura de la vida tradicional y la integración en el mundo no judío.

<sup>273</sup> Holocausto. Genocidio perpetrado por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, en la que fueron asesinados 6 millones de judíos.

la identidad judía<sup>274</sup>; sin embargo, en el CHMD la postura de los alumnos entrevistados frente a esta asignatura denota cierta indiferencia o decepción:

“Historia judía no era concreta, te daban quién eres, de dónde vienes... y a final de cuentas pasó sin relevancia” (EXo4); “Fue una dosis perfecta, por ahí sí le sobró en historia algunas épocas” (EXo2); “Sentí que nos faltó muchísimo historia hebrea, no le daban importancia” (EXa8); “Yo creo que fue bastante deficiente la parte judía porque llevábamos historia de Israel, y eso, dos horas a la semana” (EXo5); “El que se quisiera salir de una clase se salía de la clase de hebreo<sup>275</sup>. Aunque sí cuenta en el currículum y todo, pero era fácil no estar.” (PaEX).

Es importante señalar que, a pesar de las medidas tomadas por el colegio para igualar el estatus de las materias judaicas a las del programa oficial<sup>276</sup>, y a pesar de constituir un segmento importante del tiempo escolar, éstas siguen siendo desvalorizadas<sup>277</sup>. El programa del área judaica se estructura sobre tres ejes: Torá, Hebreo e Historia judía. La carga horaria de esas materias varía de acuerdo con los grados.

---

<sup>274</sup> “¿Qué entendemos por ‘identidad’? Aquello que define ‘quiénes’ somos, ‘de dónde’ venimos”. Charles Taylor, *El malestar de la modernidad*, p. 42.

<sup>275</sup> Las materias de Hebreo, Torá e Historia del pueblo judío, a menudo son llamadas “materias de hebreo”, a pesar de que la última se imparte en español.

<sup>276</sup> En principio, tienen el mismo valor curricular, pero en los hechos hay mucha más flexibilidad en las materias judaicas.

<sup>277</sup> No deja de llamar la atención que el 98% de los egresados afirmaran la importancia que tiene la enseñanza de la Historia Judía en la escuela. *Estudio de egresados CHMD*, op.cit.

*Primaria:* 1° y 2°: 7 horas de Hebreo y 2 de *Torá*  
3° y 4°: 6 horas de Hebreo y 3 de *Torá*  
5° y 6: 5 horas de Hebreo y 3 de *Torá*

*Secundaria:* 4 horas de hebreo  
4 horas (incluyen *Torá*, Festividades e Historia judía)

*CCH:* 3 horas de hebreo  
2 horas de *Torá* y Festividades  
2 horas de Historia judía

De los informantes, sólo dos se muestran muy interesados en el tema y complacidos con lo que aprendieron, pues lo relacionan con una identidad más sólida:

“Me encantaron todas las materias de estudios judaicos, yo creo que era la dosis perfecta de todo. Me aportaron el idioma hebreo, que creo que es importante conocerlo y entenderlo: te aportan tu historia, de dónde vienes, por qué somos así y [te ayudan a] entender toda la persecución que sufrió el judío” (EXo6).

De las opiniones de la mayoría de los alumnos y exalumnos parece derivarse un malestar que oscila entre la deficiencia (“nos faltó muchísimo”; “fue bastante deficiente”) y el exceso (“sí sobró”): en todo caso, no cumple con lo esperado<sup>278</sup>. ¿Esta insatisfacción viene de que los alumnos no sienten esa historia como propia, de las deficiencias en la enseñanza, de que la consideran superflua? ¿Quizás actualmente la historia, en general, no atrae a los jóvenes? ¿Será una

---

<sup>278</sup> El 98% de los egresados reconocieron la importancia que tiene la enseñanza de la Historia Judía en la escuela

característica del CHMD, de las escuelas judías, de las escuelas en México, del declive de las humanidades? Cada una de estas preguntas lleva a un análisis particular que excede los propósitos de este trabajo. Sin embargo, se puede afirmar que las escuelas judías tienen como asignatura pendiente la revaloración del área judaica.<sup>279</sup>

Los miembros del Patronato y Directores entrevistados tienen sus propias hipótesis; éstas no se limitan a la materia de Historia, sino que hacen una generalización que abarca a todas las materias judaicas —Torá, Hebreo e Historia del Pueblo Judío—, y ubican el problema en el programa y en el hecho de que los docentes de estas materias a menudo son israelíes. Al preguntarle por el peso que tienen en el curriculum, un miembro del Patronato declara:

[Las materias de judaísmo] “se supone que tienen un peso pero yo creo que hasta hoy no hemos podido tener un programa coherente con lo que estamos buscando porque tiene varias dificultades: una es la cuestión del programa en sí y la otra la cuestión de los maestros... Todo lo que es religión, tradición y conocimientos está muy revuelto, yo creo que tiene que haber mucha claridad para definir cada eje y cómo el colegio puede transmitirlo.

---

<sup>279</sup> En lo que respecta a la educación judía en América Latina, Helena Lewin declara: “Ya que la escuela pasó a ser la institución comunitaria preponderantemente responsable por la formación y consecuentemente por la continuidad judía, el análisis de la competencia de su tarea educacional revela que ella se ha modernizado en la implementación de técnicas pedagógicas modernas, pero no ha logrado producir respuestas satisfactorias delante del desprestigio atribuido a los valores judíos, desprestigio éste que resquebraja la dignidad de la supervivencia y continuidad del pueblo judío. En otras palabras, la escuela no ha cumplido con el objetivo de generar “el ethos del compromiso judío”. Helena Lewin, “La transmisión del legado cultural judío en el siglo XXI: Revalorando el sentido de la vida en Comunidad”, VII Encuentro de dirigentes de instituciones y comunidades judías latinoamericanas, op.cit. Cf. también Frida Staropolsky Nowalsky, op. cit. p 143. “En términos de reconocimiento, algunas maestras señalan una creciente desvalorización de los contenidos judaicos frente a los otros contenidos cognitivos.”

Dentro de los conocimientos estaría la historia, Israel, toda esa parte. Yo creo que ése es el problema, que al colegio le interesa transmitir todo, pero lo que tiene que buscar para poder ofrecerlo como queremos es el equilibrio entre todos éstos; eso ha sido y es lo difícil.” (Pa1)

Otra informante considera que:

“No tuvieron un peso como se quisiera, porque vinieron maestros no mexicanos, de Israel, que no tenían ni la cultura [mexicana] ni hablaban español: venían uno, dos o tres años a dar clases... Yo creo que por ahí sí estamos fallos, lo mínimo que deberíamos hacer es que tuvieran un conocimiento y un orgullo, pero a través del conocimiento”. (PaEX)

Para un exdirector, el problema pasa por otro lado:

“Sí hay muchas horas dedicadas a estudios judaicos, sí hay maestros judíos que están ahí como representantes del pueblo judío y sí hay todavía en la mayoría de las escuelas directores generales que son judíos, [...] “Mi relación [habla un supuesto alumno] con mi identidad no tiene nada que ver con los estudios judaicos”. [Esto sucede] no nada más en la Maguén, los niños lo tienen muy claro de los papás: la parte de estudios judaicos no tiene ninguna relevancia con el éxito en la vida. Su éxito lo van a medir con inglés, con matemáticas... no importa si fracasas en hebreo, mientras tengas buenas notas en inglés o en matemáticas... por lo tanto para los niños si no hay un programa muy exigente, un maestro muy carismático o una dirección

súper exigente en la parte de estudios judaicos... entonces eso está divorciado de mi concepto de ser judío” (EXDo)<sup>280</sup>.

#### 4.2.3 Saber para defenderse

La opinión anterior, expresada por un ex director, revela cómo las familias jerarquizan los conocimientos con un criterio pragmático. Un miembro del Patronato añade que: “Los padres y los alumnos no le ven la utilidad que va a tener para ellos”. (Pa3) Sin embargo, en las entrevistas aparecen algunas señales de lo que se espera de dichas materias, es decir, los criterios con que se evalúa su efectividad:

“La identidad se puede ver más que nada cuando salen de la escuela. Tienen que llevar sus materias de historia, pero cuando salen y entonces gente que no es judía o los maestros en las universidades les empiezan a preguntar y ellos saben contestar y están orgullosos de lo que son y les gusta ser... entonces pueden darse cuenta si están orgullosos de su identidad”.(PaEX)

Junto a la idea del orgullo aparece la de la defensa: “[los dirigentes se dieron cuenta de que] los alumnos no salían con ciertos contenidos con los que pudieran defenderse, platicar y transmitir”. (PaEX). Esta idea coincide con la percepción de un exalumno:

---

<sup>280</sup> En el estudio realizado por Frida Staropolsky se afirma que “un 87.5% de las maestras entrevistadas (de los diversos colegios) afirma consensualmente que, para la familia, hoy es más importante que los alumnos salgan con amplios conocimientos tecnológicos y del inglés que en judaísmo y en hebreo”, p. 182. “En el concepto de escuela integral judía, el programa en judaica queda en condición de un enclave en el curriculum cuando no se establecen los vínculos necesarios para una incorporación más visible de ambos programas...” Frida Staropolsky, *La construcción de la identidad colectiva en la educación. La percepción de las maestras en la red escolar judía*, Tesis de Doctorado, UNAM, México, 2006, p. 181.

“Las clases de historia iban enfocadas a qué contestarías si te dicen... El mensaje era saber qué contestar. Trajeron a gente de otras generaciones a que nos contaran que la habían agredido y cómo contestó”. (EXa5)

Podemos inferir que con la enseñanza de la historia en el CHMD se transmite, entre otras cosas, un saber relacionado con la interacción con el grupo mayoritario y la forma de manejar la información para evitar tensiones; este saber se plantea como una necesidad frente a una eventual acción hostil hacia el grupo —”defenderse”, “agredido”— de la que hay que protegerse.<sup>281</sup>

Los numerosos cambios en los programas de las materias judaicas evidencian las tensiones que surgen entre el deseo explícito del CHMD de volverlas significativas para los alumnos y los resultados insatisfactorios<sup>282</sup>, probablemente por todas las causas enunciadas: desinterés de los padres, programas inadecuados, docentes extranjeros que no establecen vínculos con los alumnos, y quizá también porque, tal como lo confiesa un miembro del Patronato, “Confiamos en que el judaísmo se va a dar con o sin esas materias, que lo que tienen que aprender lo están aprendiendo en el ambiente donde están” (Pa2)<sup>283</sup>. En otras palabras: la identidad —el judaísmo— no pasa por los

---

<sup>281</sup> Tocaremos estos temas más a fondo en 4.5.

<sup>282</sup> Sería interesante analizar el interés de los alumnos en las materias de historia universal y de México para realizar una comparación con su postura frente a la historia del pueblo judío y determinar en qué medida la razón del “fallo” en la enseñanza de las materias judaicas sólo es tal frente a unas expectativas demasiado altas por parte del Patronato.

<sup>283</sup> A partir de entrevistas realizadas a maestras, Frida Staropolsky apunta: “En términos de reconocimiento, algunas maestras señalan una creciente desvalorización de los estudios judaicos frente los contenidos cognitivos, lo que refuerza a la escuela como un espacio judío más que los contenidos y la profesionalización”. Frida Staropolsky, op.cit. p. 143.

conocimientos, sino por las vivencias; el currículum oculto<sup>284</sup> impregna las prácticas cotidianas y sus mensajes promueven una forma particular de ser judío.

El señalamiento de uno de los informantes parece sumarse a las causas de la falta de claridad y de éxito en las materias judaicas.

“Un punto importante en la Maguén es el tipo de liderazgo que esta escuela tiene porque la mayoría del Patronato no son egresados de escuelas judías (...) y uno no siente de manera marcada un ambiente que sea típico de egresados de escuelas judías; como que no hay una nostalgia del pasado de la escuela porque eso no existe, es una escuela relativamente joven. (...) ‘Yo pienso que sé o yo quiero que el director sepa cómo hacerlo, pero realmente no lo he vivido’” (EXDo).

Si la experiencia personal no orienta las políticas educativas, ¿qué es lo que las determina? Probablemente esa “forma de ser judío” de los judíos alepinos en la que la historia del pueblo no juega un papel central, pero se articula con otros elementos como la religión y la pertenencia comunitaria. A lo largo de los años, los maestros del área judaica<sup>285</sup> y los cambios en el Patronato —tanto de individuos como de concepciones— han influido en la construcción de lo que el informante denomina “un ambiente típico de escuelas judías”.

---

<sup>284</sup> Cf. 1.3.2.

<sup>285</sup> Los maestros provienen de diversas escuelas judías —al menos en su formación docente— y otros vienen de Israel, aportando distintas visiones de lo que es una escuela judía.

Una ausencia significativa —y que va en el sentido de la última declaración— es la del término “historia” en los idearios del colegio. El primer Ideario Judío del CHMD establece:

“Nacimos dentro del judaísmo, somos parte de él, creemos que su ética y filosofía nos dan un sentido existencial, ayudan al desarrollo espiritual del hombre y propician un estilo de vida sano, que lleva a la formación de una sociedad en que se dan formas justas y positivas de convivencia y en las que el individuo inserto como ente único pueda tener una amplia realización individual. De aquí surge nuestro interés constante por la continuidad judía.

Creemos en el judaísmo como unidad indiscutible entre el pueblo, su religión, su cultura y el Estado de Israel.

Creemos en el respeto a las diversas corrientes de pensamiento que manifiestan su interés por la continuidad judía, en la que cada uno de los integrantes de nuestro pueblo debe estar comprometido.

Creemos en nuestra religión como lazo de unión del pueblo judío, sostén de nuestra esencia espiritual, así como fuente inagotable de conocimiento y valores éticos. (...).<sup>286</sup>

En 1988, después de un viaje del Patronato a Israel para sensibilizarse en temas de judaísmo, se elabora un nuevo ideario en

---

<sup>286</sup> Esther Charabati, *Haciendo Camino*, op.cit. pp. 30-31.

el que el énfasis en lo judío<sup>287</sup> se desplaza hacia la integración con lo mexicano:

“Creemos que es posible conciliar la fidelidad a nuestras raíces culturales y religiosas con nuestras responsabilidades como mexicanos, y luchamos para que nuestros educandos se sientan orgullosos de su identidad judeo-mexicana. En este sentido consideramos igualmente trascendentes las experiencias de ambas culturas en la formación de nuestros alumnos.”

A continuación, sin hacer más mención del judaísmo, se ratifica:

“Creemos que como mexicanos debemos conocer, valorar y respetar la historia y la cultura de nuestro país.”<sup>288</sup>

Finalmente, en la Misión del CHMD, se establece que:

“Nuestra misión es brindar a los alumnos una educación de excelencia para enfrentar un mundo cambiante desarrollando en ellos una identidad judeo-mexicana, una conciencia crítica basada en valores y una actitud de compromiso y respeto hacia el individuo y la sociedad.”<sup>289</sup>

En estos cambios se hace patente un deslizamiento de lo judaico —entendido básicamente desde lo religioso— a lo judeomexicano<sup>290</sup>,

---

<sup>287</sup> Después de diez años de existencia, la discusión abierta, consciente, con los religiosos ya no existía y, por lo tanto, las justificaciones y aclaraciones sobre ese punto, se volvieron prescindibles. Sin embargo, como vimos en el capítulo anterior, la tensión se trasladó al interior del colegio, a través de las prácticas y demandas crecientes de los alumnos y los padres.

<sup>288</sup> Esther Charabati, *Haciendo Camino*, op.cit., p.50.

<sup>289</sup> Anuario 2000-2001 del Colegio Hebreo Maguén David, p. 1.

<sup>290</sup> Sin embargo, en la revisión de los números de 1990 a 1999 de la revista *Tamid* —Órgano informativo del CHMD— se encuentra esta única reflexión sobre los estudios judaicos, que se mantiene en la misma línea que en el primer Ideario: “En el área de judaísmo, se hizo un enorme esfuerzo para transmitir, acorde con nuestro ideario, la parte valoral de nuestras tradiciones y nuestra religión, en un ambiente de respeto absoluto a cada individuo. El nivel de hebreo en la escuela se ha elevado enormemente gracias al

lo que revela una menor preocupación por las cuestiones religiosas y una disminución de los conflictos con el grupo más ortodoxo. Hay una resignificación del legado con miras a que este capital cultural permita a la cuarta generación de judíos nacidos en México generar condiciones que les permitan una mejor integración al país. Uno de los indicadores del cambio es este fragmento de un artículo publicado en el anuario del año escolar 1996-1997:

“Todos estos esfuerzos convergen para que nuestros alumnos se desarrollen a sí mismos, contribuyan al desarrollo de nuestro país y sean protagonistas de su propia historia. México no es sólo el escenario de nuestro quehacer y de nuestra búsqueda, sino que es parte de nosotros mismos. México está en espera de nuestra contribución y nuestro empeño para construir un mejor futuro. México es el escenario de nuestra interacción con el prójimo, el escenario de nuestra superación.”<sup>291</sup>

#### 4.2.4 La historia como vivencia

Nuestra siguiente tarea es analizar si en el “ambiente” del CHMD existen elementos que interpelen a los alumnos desde su historia como pueblo. Nos centraremos en el papel de Israel —como origen,

---

entusiasmo y a la capacitación de todos nuestros maestros. Con respecto a Israel, centro de la vida judía, se han logrado reforzar, a través del estudio de la historia y la actualidad israelí, los profundos lazos afectivos que nos unen, culminando con el tradicional viaje de los alumnos de 3° de secundaria a la tierra de nuestros padres.” *Tamid*, Órgano informativo del Colegio Hebreo Maguén David, abril 1991, México, pp. 3-4.

<sup>291</sup> Artículo del Sr. Alberto Nehmad, Presidente de la Fundación para la Educación, en: Libro del Año CHMD 1996-1997, p.7.

como Tierra Prometida y como Estado— en el antisemitismo, el hebreo y la herencia judeoalepina<sup>292</sup>.

- La Diáspora y el antisemitismo

La historia y la identidad judía son inseparables del exilio, de la diáspora en la que los judíos vivieron, gozaron y padecieron durante más de veinte siglos y en la que, de manera reiterativa, se encontraron con actitudes de rechazo, exclusión y agresión. No es éste el lugar para analizar las causas del antisemitismo<sup>293</sup> y sus efectos en los judíos, baste señalar que el miedo al otro, al extraño, al extranjero, a aquel que no tiene patria, tiñó las relaciones entre anfitriones y huéspedes desde la Antigüedad.<sup>294</sup>

El antisemitismo es un hecho histórico con numerosos matices y formas de expresión, desde la segregación hasta las masacres, pasando por la discriminación en varios ámbitos. Si bien en ocasiones deriva de un prejuicio, de un “odio irracional al judío”, en otras el antisemitismo se expresa también como

“un conjunto de ideas interconectadas que conforman lo que comúnmente se conoce como una ideología. Aquí, la imagen negativa del judío está vinculada a una visión de la historia, de la sociedad, de las relaciones de

---

<sup>292</sup> Dado que en las páginas anteriores ya analizamos cómo se transmite lo religioso, nos concentraremos en los otros ejes: diáspora, hebreo, sionismo y antisemitismo.

<sup>293</sup> Cf. Esther Charabati, *Rasgando el tiempo. Los judíos extraños en la casa*, México, Tribuna Israelita, 2006.

<sup>294</sup> “Las formas en que se suelen dar los conflictos con el extranjero exhiben, ejemplarmente, que el problema no es, en última instancia, “el otro”. El problema crucial es qué hacer con lo insoportable que hay en uno mismo, con aquello que resulta insufrible y de lo que no se puede dar cuenta sino anulándolo con la imagen tranquilizadora de otro malo, o de un afuera siempre amenazante y hostil.” Alejandro A. Cerletti, “La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada, op.cit., p. 132.

poder político y económico. Una ideología antisemita no solamente es una visión del mundo perversa y falsa que puede compartir un grupo de personas. Lo grave de esta visión (que tiene también numerosas variantes) es el uso instrumental y político que de ella hacen los “operadores” del antisemitismo (generalmente políticos que persiguen su propia agenda).”<sup>295</sup>

Los alumnos del CHMD han crecido en un país en el que las agresiones antisemitas —generalmente verbales— suelen ser individuales y aisladas. No obstante, el antisemitismo, el miedo y la actitud de alerta permanente forman parte de la memoria colectiva y permean la interacción y las conversaciones cotidianas.

Siendo la *Shoá* el momento culminante del antisemitismo, en el CHMD hay tres actividades enfocadas directamente al tema:

- Museo del Holocausto. Exposición anual temática en la que se abordan distintos temas relacionados con la *Shoá*: los niños, la intolerancia... Los alumnos desde 4° grado realizan visitas guiadas por alumnos de CCH. Está abierto al público y se recibe a un gran número de visitantes.
- *Yom Hashoá* (Día de la Shoá). Ceremonia en recuerdo al Holocausto en la que se pronuncian discursos, se leen poemas y se prenden velas de recordación. Las velas de recordación son custodiadas durante toda la jornada escolar por alumnos para evitar que se apaguen.

---

<sup>295</sup> Rodolfo Stavenhagen, “Combatir la judeofobia”, en: *Horizontes*, año 17, n°17, 2010, p. 4.

- Marcha de la vida. Viaje a Polonia e Israel. Alumnos de 2° de CCH de todas las escuelas de la red participan en esta actividad que reúne a judíos de todo el mundo. Visitan varias ciudades de Polonia y, en el día del Holocausto, realizan el recorrido de la “marcha de la muerte” que realizaban los judíos bajo el régimen nazi: de Auschwitz a Birkenaw. El viaje culmina en Israel, el día de la independencia. Es importante señalar que con los años se ha ido incrementando el interés por la *Shoá* y es evidente una mayor apropiación de los alumnos en cuanto a considerarlo como parte de su historia.<sup>296</sup>

- La Diáspora y el sionismo

Los judíos se caracterizaron por ser un pueblo en el exilio. Las expulsiones de los países europeos en los que habitaban eran frecuentes, y aunque algunas estadías —en España, en Polonia— duraron varios siglos, los judíos mantuvieron una mentalidad de emigrantes, la convicción de vivir en un lugar que no era el suyo<sup>297</sup>:

“La vida en la diáspora [iniciada a mediados del siglo VI a.e.c. en Babilonia], se volvió un rasgo esencial de la identidad judía: esta vida dependía de la

---

<sup>296</sup> En el CHMD se realiza, desde 1997, un museo sobre el Holocausto; los alumnos de 2° de CCH participan en la elaboración del museo y llevan a cabo visitas guiadas y trabajos. Dos de ellos escribieron: “Ser parte de los que podemos decir ‘Recordar y nunca olvidar’ ha sido importante para nosotros como alumnos y como *yehudim* (judíos), ya que como guías del Museo del Holocausto “Raíces y Esperanza” hemos podido transmitir a través de conocimientos, sentimientos y devoción la importancia de esa frase”. Elías Btsh Antar y Jovanna Zaga Cojab, *CDInforma*, Periódico del Centro Deportivo Israelita, 1-06-2008.

<sup>297</sup> Micha Perry, “Espace, temps et savoir dans l’histoire de la diáspora juive.”, en Christian Jacob (coord.) *Lieux de savoir, Espaces et communautés*, Francia, Albin Michel, p. 1050.

Tierra prometida, una tierra tan cercana y tan lejana a la vez, tierra del pasado, pero también del porvenir.”<sup>298</sup>

Para Shalom Rosenberg, el judaísmo posee características que señalan tres polos: el primero permite definirlo como una fe y un sistema de mandamientos religiosos; el segundo lo define como grupo étnico, como pueblo o nación. La vida judía en el exilio podía explicarse a partir de los vínculos entre estos dos polos; frente a ellos, Rosenberg sitúa un tercero: el polo estatal, imprescindible para la comprensión de la existencia judía en nuestros días, pero que también fue un polo de identificación durante el exilio.

“Este hecho es real indudablemente en lo que se refiere al judaísmo de las últimas generaciones, mas también lo fue con el judaísmo antiguo cuando toda meta en el futuro incidió en forma inequívoca sobre la situación en el presente, ya sea a través del ideal sionista, ya sea a través de las esperanzas mesiánicas a través de las generaciones.”<sup>299</sup>

A diferencia de otros exiliados, los judíos no tenían una patria de la que hubieran salido y a la que pretendieran volver; en cambio, construyeron una patria espiritual que, salvo contadas excepciones, nunca conocerían.

Herzl, fundador del sionismo, lo proponía como una forma de solucionar el problema judío, que

---

<sup>298</sup> Ibid., p. 1051.

<sup>299</sup> Shalom Rosenberg, “Identidad e ideología en el pensamiento judío contemporáneo”, en: *Dispersión y Unidad*, Número 18/19 - Reseñas y ensayos sobre los problemas contemporáneos del pueblo judío, Dpto. de Organización e Información de la Organización Sionista Mundial, Jerusalén, 1976, p. 8.

“existe en todas partes en donde los judíos viven en forma apreciable. Allá donde no existe, es traído por judíos inmigrados. Nos dirigimos, naturalmente, hacia donde no nos persiguen; nuestra aparición provoca las persecuciones.”

Su propuesta política se presentaba como una opción para evitar las agresiones a los judíos y liberar a las naciones de esta carga,

“se nos debe otorgar la soberanía sobre una porción de la superficie de la tierra adecuada a nuestras necesidades y a nuestras justas ambiciones de pueblo: a todo lo demás ya proveemos nosotros mismos” (1896).<sup>300</sup>

Sin embargo, su discurso despertó poco entusiasmo: los judíos europeos —principales destinatarios de la propuesta— eran aceptados por primera vez en la sociedad y se asimilaban con gran rapidez. No tenían intenciones de involucrarse en una aventura<sup>301</sup>.

Después de medio siglo de lucha del movimiento sionista por la creación de un Estado judío, y tras darse a conocer los horrores del genocidio nazi, se crea el Estado de Israel: éste dotará a los judíos de una identidad histórica y —por primera vez desde la expulsión de Jerusalem— de un referente geográfico. No sólo eso: la convicción de muchos judíos es que la mera existencia del Estado les permite vivir con dignidad en cualquier otro país del mundo. Incluso durante

---

<sup>300</sup> Teodoro Herzl, “El Estado judío” (selección), en: Ricardo Feirestein, *El judaísmo en el siglo XX*, Argentina, Milá Editor, 1989, pp. 9-31.

<sup>301</sup> Aun hoy, y en contra de las predicciones de los sionistas, la mayoría de los judíos viven fuera de Israel: algunos argumentan que los judíos son la vitamina de la civilización occidental y que deben estar dispersos; otros invocan la inseguridad, el bienestar o los lazos con el país en el que vive.

algunos años se pensó que el estereotipo del judío desaparecería al enfrentarse a una realidad innegable:

“El campesino del Neguev borraba la imagen del usurero, la flor en medio del desierto la del parásito, el soldado israelí aportaba la prueba de que judío y cobarde, o judío y víctima, no son términos sinónimos; en cuanto a los islotes de socialismo comunitario, estaban poblados por judíos cuyo objetivo propio y típico era el de renunciar al dinero y no el de enriquecerse.”<sup>302</sup>

- El sionismo y el Estado de Israel

El más de medio siglo transcurrido desde su creación, el Estado ha mostrado que su papel no se agota en lo político:

“Israel es un elemento identitario que articula una historia ancestral, una tradición y un referente geográfico, además de ser un factor de cohesión nacional.”<sup>303</sup>

A esto se suma el papel que el imaginario de la diáspora le ha otorgado como protector de los judíos. Uno de nuestros informantes lo plantea como una evidencia:

“Tenemos que reconocer que, pase lo que pase, Israel es nuestro país: en cualquier momento que yo tenga un problema en México y agarre mis cosas, me vaya a Israel y pida un pasaporte de inmigrante, me lo dan con una cara feliz: ésa es la manera en que yo lo veo.” (Aa1)

---

<sup>302</sup> Alain Finkelkraut, op.cit. p.133.

<sup>303</sup> Óscar Camargo Crespo, op.cit.

Otra alumna confirma su opinión:

“Sí hay una parte en todos los judíos que creemos que cualquier cosa que pase en el mundo hay una casa para todos que es Israel. No sé si eso también se trasmite en la escuela o se vive.” (PaEX)

El Estado de Israel es, pues, un derecho y un seguro de vida. La idea general es que tienen que sostenerlo aunque difieran del gobierno en turno porque Israel es el seguro de vida de los judíos, el único que puede conjurar las amenazas de un nuevo genocidio.<sup>304</sup> Desde nuestro punto de vista, la inevitable asociación judíos-extranjeros-extraños<sup>305</sup> con el antisemitismo lleva a suponer que la existencia de un estado judío impedirá nuevas masacres.

Entre los objetivos del CHMD no está el que sus alumnos hagan *aliá*<sup>306</sup>, es decir, vayan a vivir a Israel. En el ideario de 1978 declara:

“Consideramos a Israel el centro de la vida judía, reconociendo la importancia vital de su existencia como fundamento de la continuidad de nuestro pueblo y representando una posibilidad de realización personal”.

Esta última idea presenta la *aliá* como una opción, pero en la comunidad judeoalepina los vínculos familiares y comunitarios son muy estrechos y las probabilidades de que se transmita una idea sionista son muy limitadas, como lo muestran las intervenciones de dos exalumnos:

---

<sup>304</sup> “Desde su fundación, Israel ha conocido un solo estado: el estado de excepción. De ahí viene que la gran mayoría de judíos de la Diáspora se nieguen el derecho de tomar partido. La instancia de la crítica queda suspendida”. Alain Finkelkraut, *op.cit.* p. 138.

<sup>305</sup> Esther Charabati, *Rasgando el tiempo. Los judíos, extraños en la casa*, *op.cit.* pp. 13-15.

<sup>306</sup> *Aliá*. Ascenso. Término utilizado para referirse a la inmigración a Israel.

“Nuestros padres no querían que nos fuéramos”. (EXa1) “No importan los padres, el colegio no te da la idea de irte a vivir a Israel (...) el colegio nace en función de proteger o de darles a sus socios un colegio donde se van a abarcar los valores que son importantes para ellos, sin dejar de lado el ser mexicano”. (EXo3)

En opinión de un maestro, a pesar de que no se promueve el sionismo en el colegio, “el nexo con Israel es un nexo indiscutible.” (MoCNJ2) Cuál es la naturaleza de este nexo, lo encontramos en la Visión del CHMD, que se escribe en el año 2000<sup>307</sup>:

“El Colegio Hebreo Maguen David es una institución dinámica, que forma individuos cuyas aportaciones a la sociedad mexicana y a la comunidad judía en el ámbito social, cultural y laboral, reflejan un compromiso ético y una sólida formación académica y judaica y un vínculo afectivo con el Estado de Israel.”

En aras de crear y mantener ese vínculo, se realizan diversas acciones: el logotipo del CHMD tiene los mismos colores que la bandera de Israel; el himno de ese país, al igual que el de México, se canta en todas las ceremonias y ambas banderas ondean en la plaza central.<sup>308</sup> Además, se realizan las siguientes actividades:

- *Yom Haatzmaut* (Día de la independencia de Israel). Se celebra con bailes, canciones y comida típica israelí.

---

<sup>307</sup> *Tamid*, Órgano informativo del CHMD, 2009-2010.

<sup>308</sup> En 1984 se lleva a cabo el abanderamiento del Colegio por parte de la SEP y la Embajada de Israel en 1984. Cf. Esther Charabati, *Haciendo camino*, op.cit. p. 41.

- *Yom Hazicaron* (Día de la recordación). En una ceremonia se rinde homenaje a los soldados caídos en las guerras de Israel.
- Aniversario de la muerte de Isaac Rabin. Homenaje al político y líder israelí asesinado el 4 de noviembre de 1995 en un mitin pacifista.
- *Jidón Hatzionut* (Concurso internacional sobre sionismo). Concurso internacional para alumnos de secundaria y CCH que versa sobre contenidos del sionismo.
- Festival *Am Israel Jai* de bailes israelíes. El CHMD participa, con otras escuelas, en este festival.
- Viajes a Israel.<sup>309</sup>
  - Al finalizar 1° de CCH, todos los alumnos realizan un viaje de tres semanas a Israel.
  - *Hajshará*<sup>310</sup>. Estadía en Israel —a menudo complementada con un viaje por Europa— que realizan algunos alumnos al terminar la preparatoria. Cada uno decide el carácter del viaje: algunos pasan algunos meses en un *kibutz*<sup>311</sup>, otros trabajan, y es común que antes o después de esta estadía, viajen por Europa.

---

<sup>309</sup> Estos viajes combinan lo que hoy se llama “Turismo de retorno” o “Turismo de raíces” y el “Turismo cultural”. Cf. Lilita Arroyo Ascencio y Yasmin Nayeli Rendón Monroy, *Análisis descriptivo y de revaloración de la biosfera “El cielo”, como destino ecoturístico*, Tesis profesional, Universidad de las Américas Puebla, México, 2004, pp. 11-14.

<sup>310</sup> Capacitación. En sus inicios era una forma de prepararse en el trabajo agrícola para posteriormente ir a vivir a Israel.

<sup>311</sup> Comuna agrícola. Jugaron un papel importante en la creación del Estado de Israel.

- Personal pedagógico y administrativo. Se han organizado varios viajes de estudio en los que participan las personas con más antigüedad en el colegio, además de los directores.
- Patronato. En diversas ocasiones, miembros del Patronato han realizado viajes de estudio a Israel.

Resultaría incompleto este breve análisis de la relación entre Israel y los alumnos si no asumiéramos los dos niveles en que se relacionan con él: por una parte es la patria mítica, el Estado idealizado y protector<sup>312</sup>. Por otra parte, tienen que enfrentarse diariamente a la representación social de Israel como un estado guerrero, verdugo de los palestinos, violador de las disposiciones de la ONU y con rasgos fascistas. Si bien en las clases de historia analizan los sucesos que son interpretados por los medios de comunicación desde una óptica generalmente desfavorable, lo cierto es que los alumnos tienen que convivir con esas dos representaciones.

- Los judíos de Alepo y el sionismo

En las intervenciones de los alumnos podemos percibir un fuerte vínculo con Israel, aunque no pretendan emigrar. Su relación con el Estado es muy distinta a la de sus abuelos, quienes salieron de Alepo

---

<sup>312</sup> Muestra de ello es la siguiente declaración en boca de un personaje de la novela *Les juifs*. “Porque Israel, señor, es cualquier lugar donde esté un judío. Israel está aquí esta noche, como está en los campos de concentración. Pero quiero que el Estado de Israel siga siendo para mí un objeto perpetuo de deseo, como el Mesías. El día en que viva en Israel, ya no seré un judío, sino un israelita”. Roger Peyrefitte, *Les juifs*, Paris, Flammarion, 1965, p. 14.

por razones económicas y políticas y no se identificaron inicialmente con el sionismo:

“La inicial falta de éxito del sionismo entre los sefardíes en general, y los árabes judíos en particular, obedece a una serie de razones. Para comenzar, éstos consideraban el sionismo político como un movimiento secular de ashkenazíes de habla idish, que poco tenía que ver con sus anhelos de Sión, esencialmente fundados en creencias religiosas, y que además distaba de las ideas mesiánicas de algunos de ellos. Más aun, la existencia de informes en los que se describía cómo instituciones oficiales del sionismo, por ejemplo el Fondo de Reconstrucción de Palestina (*Keren Hayesod*), discriminaban contra los no-ashkenazíes en Palestina, y el temor de que la resistencia árabe al sionismo terminaría afectando a sus familiares en los países árabes colindantes, se combinaron de una manera explosiva.”<sup>313</sup>

En este contexto adquiere sentido la declaración de un miembro del Patronato que confiesa la poca familiaridad que tuvo en su infancia con Israel: “Yo nunca había oído el himno de Israel, el *Hatikva*; lo oí por primera vez a los 12 años” (Pa2). Esto no revela distancia emocional, sino más bien poco contacto con la cultura israelí:

---

<sup>313</sup> Ignacio Klich, “Árabes, judíos y árabes judíos en la Argentina de la primera mitad del novecientos”, *Revista de estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, volumen 6 - nº 2, julio - diciembre 1995. [En línea] [http://www.tau.ac.il/eial/vi\\_2/klich.htm](http://www.tau.ac.il/eial/vi_2/klich.htm) [Consulta: 2-9-2009]. Por si quedara alguna duda, Klich añade referencias de dos antropólogos: “A partir de su estudio de los judíos sirios en Jerusalén, Zenner concluyó que los judíos mesorientales se sienten como “los chivos emisarios del *establishment* ashkenazí por la supuesta caída de los patrones israelíes de idealismo y moralidad”. Por su parte, la propia experiencia familiar llevó a Behar a destacar que “los judíos orientales ocupan el rol de israelíes del Tercer Mundo en el proyecto eurocéntrico que es Israel”. Liz Hamui coincide en esta postura al afirmar que la posición a-sionista prevaleció en las conciencias de los inmigrantes, incluyendo a los *jalebis* en México. Liz Hamui de Halabe. “La juventud halebi: la disyuntiva entre la religión y el sionismo”, op.cit., p. 137.

“Tener noticias de Israel siempre fue satisfactorio para nosotros en cualquier etapa de la vida. Cuando era cuestión de que no existía el Estado, todo lo que venía de Israel te enriquecía, querías oír noticias de Israel. Hoy que ya es un Estado sí quieres tener noticias de él.” (Po2).

Y a la pregunta de si Israel fortalece la identidad judía, responde:

“Yo creo que ya empieza a ser parte de, yo creo que Israel es algo muy importante para nosotros dentro de nuestra visión comunitaria mexicana también.”(Po2).

Al argumentar la postura del colegio, sostiene:

“El hecho de que tengamos gente de Israel quiere decir que para nosotros es importante que transmitan esa manera de ser del israelí, su visión del mundo, su pertenencia al Estado, lo que le mueve, lo que le disgusta, lo que le gusta... tú sí transmites eso cuando tú contratas un *shelija*<sup>314</sup>, lo contratas para eso.”(Po2).

Estas declaraciones expresan, desde nuestro punto de vista, cómo el Estado de Israel ha ido adquiriendo centralidad en la Diáspora a lo largo de su existencia. Para confirmar el compromiso que ha asumido el CHMD, un docente recuerda que en alguna ocasión en que Israel sufrió ataques, los alumnos

“fueron a apoyar a la embajada de Israel cuando el último conflicto (...) Los muchachos fueron ahí y estuvieron manifestando su apoyo de manera organizada, como grupo; no se trata de irse a golpear con los que apoyan a

---

<sup>314</sup> Enviado. Maestro o director israelí que hace en México una estancia no mayor a cinco años.

los palestinos, se trata de ir a decir aquí estamos y apoyamos al país porque tenemos razones para hacerlo”. (MoCNJ1).

En sus comentarios sobre las manifestaciones antisionistas<sup>315</sup>, una exalumna articula este tema con el de la respuesta ante el antisemitismo y declara:

“Ahorita cuando hubo guerra en Israel, hubo muchísimos anuncios en los periódicos y muchísimos desplegados y comentarios, no sé si antisemitas, pero en contra de lo que estaba pasando sin conocer todo el panorama, y escuché a algunos exalumnos, no alumnos, que se metían a las páginas del *Reforma* y de la *Jornada* y que contestaban, y me dio mucho orgullo que supieron contestar, que se atrevieron a meterse y a dar sus comentarios...”  
(PaEX)

Las diferencias culturales y biográficas de los judíos árabes y de los *ashkenazíes* los separaron en numerosas prácticas cotidianas —la religión, la lengua, los ritos— y también en la trágica experiencia de la *Shoá* que sólo los primeros vivieron como una desgracia personal: el asesinato de sus familiares y conocidos en campos de exterminio<sup>316</sup>. Con los años, esta postura ha cambiado y la *Shoá* es asumida por los alumnos del CHMD como una etapa histórica del

---

<sup>315</sup> Numerosos autores plantean el antisionismo como la vertiente actual del antisemitismo, entre ellos, P. A. Taguieff: “El sionismo —como mito repulsivo y no como realidad sociopolítica— se ha convertido en la encarnación del mal absoluto”. Entrevista con Elisabeth Kosellek, en *Observatoire du communautarisme*. [En línea] [http://www.communautarisme.net/Precheurs-de-Haine-entretien-avec-Pierre-Andre-Taguieff\\_a357.html](http://www.communautarisme.net/Precheurs-de-Haine-entretien-avec-Pierre-Andre-Taguieff_a357.html)

<sup>316</sup> [Sedaká u Marpé, la comunidad de judíos alepinos] “fue poco permeable a las influencias de los movimientos ideológicos judíos de su tiempo y a los desafíos de lo que estaba sucediendo durante la Segunda Guerra Mundial con relación al pueblo judío”. En: Liz Hamui de Halabe, “La juventud halebi: la disyuntiva entre la religión y el sionismo”, op.cit., p. 136-137.

pueblo; sin embargo, también es posible que la reiterada alusión a los hechos haya provocado cierto hartazgo en algunos alumnos:

“Hay años en que nada más te echan el Holocausto y para cierta gente es un tema muy tedioso, como que sí es necesario saberlo, es un tema que a todos nos puede causar mucho conflicto, pero ahorita que estaba viendo la historia de Israel a mí me interesa mucho más porque yo sí considero que Israel es un elemento básico para la vida que llevamos hoy en día como judíos.” (A05)

Contrastar la postura de los jóvenes con la postura de sus abuelos nos permite explicar una de las facetas de la transmisión: la transgresión que permite instaurar la diferencia. Jaques Hassoun lo explica con estas palabras:

“La transmisión constituiría ese tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por los padres, por el entorno, y que, remodelado por los encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articula a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal; ser fundante del sujeto y para el sujeto”.<sup>317</sup>

- Alepo en México

Las actividades escolares que pretenden insertar al alumno en la historia particular de este grupo judío en México nos permiten conocer los elementos que le brinda el entorno: una visita a la colonia Roma —donde vivieron la mayoría de sus bisabuelos— y a las primeras sinagogas construidas en México; en 3° de secundaria los

---

<sup>317</sup> Jaques Hassoun, *op.cit.*, p. 121.

alumnos elaboran un trabajo sobre sus raíces, que incluye su árbol genealógico y entrevistas a los bisabuelos, sobre la vida en Alepo y la migración a México. Los mejores trabajos participan en un concurso internacional organizado por el Museo de la Diáspora (*Beit Hatfutsot*) en Israel.

En el colegio se creó un Centro de Alepo para transmitir su historia y costumbres, además de que se elaboró un libro de texto con este fin. Sin embargo, antes de que se publicara, el patronato empezó a considerar la idea de convertir al CHMD en un colegio intercomunitario, de lo que da fe una informante:

“Ahora recuerdo que en muchos festivales de preescolar se hablaba de la comida de Alepo o en el festival o en la graduación y se integraban así comidas o palabras que son muy *jálebis*; en algún momento habíamos dicho: si aquí hay algún *ashkenazí* no va a entender lo que están tratando de decir; eso se ha ido cambiando, se ha tratado de transmitir que se integren rituales de todas las comunidades”. (PaEX)

La lengua árabe no fue enseñada por los migrantes a sus hijos, quizá por la imagen negativa que tuvieron los árabes durante el porfiriato que los consideraba “inmigrantes indeseables” o por el mal trato que recibieron los judíos en los países árabes a partir de la creación del Estado de Israel. Sin embargo, algunas palabras han seguido transmitiéndose en las siguientes generaciones y revelan “algo” de quienes las utilizan: desean marcar las diferencias en el interior del

grupo judío. En su estudio, Evy Dean<sup>318</sup> identificó 65 palabras árabes que utilizan los jóvenes, generalmente con la fonología del español de la Ciudad de México. Dichas palabras aluden a los siguientes ámbitos: etiquetas étnicas (*shami-* originario de Damasco), comida (*kibe* o *kipe*), religión (*jajam-sabio*, rabino), bendiciones (*Alamák-* que Dios te acompañe), términos afectivos (*jazit*-pobrecito), groserías (*faham*-horrible), sustantivos o adjetivos referidos a las personas (*shatra*-persona trabajadora), dinero (*masari*-dinero), interjecciones o expresiones emotivas (*jaram*-prohibido, pecado).

La cultura judeo alepina está presente en los platillos que se preparan —tanto en las fiestas como en la cafetería—, en los ritos, en los festivales, en la forma de ser.

“[La herencia de Alepo se transmite] en el centro de Alepo, en la comida, en la calidez, en la forma como sabemos ser anfitriones, en su comida, la forma como servimos cualquier cosa que hagamos dentro del colegio... toda esa manera creo que es muy árabe, eso no lo encuentras en otro colegio. Toda la cuestión de la familia, la forma como se ven las tradiciones, cómo se viven las comidas del viernes, el vínculo con la familia extendida que yo creo que es difícil en todos lados... y eso se ve en los alumnos de la escuela... que si vienen las abuelas...” (Pa1).

En casi todas las intervenciones de los informantes se adivina un orgullo por la herencia recibida, especialmente en relación a los valores:

---

<sup>318</sup> Evelyn Dean-Olmsted, op.cit. pp. 87-101.

“Sí hay cosas que [el CHMD] quiere conservar como las tradiciones, las fiestas judías con los rituales de la forma *jálebi*, a lo mejor ese respeto a la jerarquía; yo creo que es en la única escuela en la que hay Día del abuelo y creo que viene a raíz de que hay que respetar a los mayores y los abuelos son los sabios, hay que pararse cuando llegan... Es un ejemplo de un valor que quiere conservar la escuela.” (Pa1)

Otra informante añade:

“Es difícil saber, porque ninguno de nosotros estuvo en Alepo, pero creo que la escuela se fundó sobre esos valores: religión, familia, este mismo hermetismo, compañerismo, comunidad”. (EXa1)

A la pregunta de si la solidaridad se generó en México, varios informantes coinciden: “Yo creo que eso se traía”, “Allá también se ayudaba al pobre” “Y se ayudaban entre todos también”.

Reconocen la herencia, pero también dan cuenta de los cambios logrados:

“Creo que lo que ha cambiado de los valores que se traían de Alepo es la idea de la profesión, yo creo que antes no existía; tenían un oficio pero no tenían una profesión y aquí se ha inculcado mucho.” (EXa1)

Para otra informante, en el CHMD se conservan

“la comida; el idioma ya no tanto, sólo expresiones, y las costumbres; hay muchas familias que siguen siendo muy tradicionalistas y hasta muy cerradas.” (EXa5)

*Cerradas*, suponemos, a la posibilidad de cambio; el *hasta* denota una actitud crítica frente a esa característica, a diferencia del

hermetismo señalado más arriba que, en el contexto de la oración, aparece como un valor aprobado y que probablemente se refiere al etnocentrismo del grupo.

Respecto al tipo de rezos y la importancia de cada rito, una maestra confirma la conservación de la herencia:

“Yo creo que el tipo de rezos en el *Midrash*, para empezar. Cuando [los alumnos] vieron que el maestro de Torá no era *jálebi*, era *ashkenazí*..., la forma de rezar, la forma de subir a la *aliá*<sup>319</sup>, para ellos sí significó otra cosa, ellos tenían que llevar el rezo porque el maestro de Torá lo llevaba [según el ritual] *ashkenazí*... (...)” (MaJ4)

Y añade una frase muy significativa en la que parece haber una concepción genética de la transmisión: “Yo creo que lo traemos adentro, no se enseña”. (MaJ4) En cambio, una de las informantes afirma: “Yo no siento que se distinga por ser una escuela de origen de Alepo.”(EXa8)

La aportación de un informante no judío permite ver más allá de lo que los miembros de la comunidad pueden reconocer como herencia:

“No puedo olvidar que la primera vez que fui a una fiesta de *shorashim* lo que pasaron fue un video de cómo tenían que aprender a regatear y a mí eso me dejó como [inaudible]... ¡Hasta te pueden enseñar cómo regatear!... Era esa parte de a ver quién es más hábil para hacer un negocio, eso yo creo que todavía está en los ojos de cualquier padre de familia cuando dice ‘es

---

<sup>319</sup> Ascenso. En este contexto, es el acto de ascender al púlpito durante el servicio religioso para leer en público la *Torá*.

que mira qué hábil es mi hijo, ya se movió'. Esa parte no la quieren perder, pero creo que la están empezando a trasladar también a otras áreas de conocimiento, es como una especie de transformación: 'Ahora eres el perfecto arquitecto y con eso vas a hacer un negocio, está bien'; pero también es ahora a través de las profesiones, la profesión que ellos puedan desarrollar para llegar a un negocio." (DaNJ)

Aunque resulta difícil interpretar el sentido de este comentario —como crítica, como elogio o simple observación— ilustra muy bien algunos de los saberes que se reproducen de manera inconsciente entre los miembros de la comunidad.

Para la primera generación de inmigrantes, lo más importante era mantener la unión y encontrar una forma de adaptarse al país sin renunciar a su religión y a la cultura traída de Alepo. Incluso después de la creación del Estado de Israel, éste seguía siendo, para la mayoría, una patria mítica. De la misma manera, los alumnos hablan con orgullo de los valores de Alepo —salvo contadas excepciones—, pero en su vida diaria ya actúan con referentes distintos a los que privaban allá y que son expresiones del proyecto ilustrado: el lugar de la mujer, la importancia de los estudios profesionales<sup>320</sup>, el deseo de alcanzar el éxito individual por encima de las preocupaciones comunitarias, la convivencia con judíos de distintas procedencias,

---

<sup>320</sup> Dos de las metas fundamentales del CHMD desde su creación fueron buscar un estatus de igualdad entre mujeres y hombres, y motivar a los alumnos a realizar estudios universitarios, lo cual ya nos habla de ese deseo de cambio.

que sus abuelos rechazaron... además de una sustitución de la lengua —el árabe— por la del país receptor, y de concebir el hebreo como un idioma nacional, *non sacro*.

- El hebreo y el sionismo

Otro elemento a considerar es la lengua, que ha sido definida como

“un sistema de signos que representa la capacidad humana de simbolización, propia de la misma. Se la ha definido también como el medio que permite al hombre, por medio del pensamiento y del conocimiento, percatarse de las cosas, de las relaciones y de sí mismo. Esto significa que el lenguaje es el medio que permite al hombre conocer su entorno.”<sup>321</sup>

En el caso del hebreo, éste dejó de hablarse alrededor del siglo I a.e.c. y se utilizó para el culto y con propósitos académicos o literarios. Fue sustituido, en diferentes regiones, por el arameo (Medio Oriente), el *yidish*<sup>322</sup> (centro y este de Europa) y el ladino (cuenca del mediterráneo).

Con el movimiento sionista emergió el debate sobre el idioma en que se comunicarían los judíos de distintas procedencias; para Herzl, el hebreo era una *lengua muerta*<sup>323</sup>, la lengua de la liturgia. Sin

---

<sup>321</sup> Cecilia Tercero Vasconcelos. “Lengua y exilio”. En Von Hanffstengel. Renata y Cecilia Tercero. *México, el exilio bien temperado*. México, Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas, A.C., 1995, p. 187.

<sup>322</sup> Idioma hablado por las comunidades judías del centro de Europa (los ashkenazíes). Toma la mayor parte de su sintaxis y léxico del alemán e importantes préstamos de lenguas eslavas, del arameo y del hebreo.

<sup>323</sup> [Las denominadas lenguas muertas] “se señalan de lejos y brindan testimonio de una ruina de la que no hacen sino evocar la existencia” Jacques Hassoun, op.cit. p. 63.

embargo, era la única lengua común que habían conservado los judíos durante la Diáspora —un espacio de resistencia— y se convirtió en el idioma oficial del Estado de Israel. Shalom Rosenberg asegura que:

“La conversión del hebreo en el idioma oficial del Estado de Israel fue la creación conjunta de la unidad nacional-religiosa del pueblo judío. También los problemas de la identidad judía renaciente en el Estado de Israel tienen su expresión en la relación hacia el lenguaje. Un lenguaje que es expresión y atributo de una identidad nacional se convirtió, junto con el territorio, en un componente esencial de esta identidad.”<sup>324</sup>

Son varios los alumnos que coinciden en atribuirle al hebreo un elemento de pertenencia nacional y religiosa:<sup>325</sup>

“La parte, por ejemplo, del lenguaje, a mí sí me dio un segundo lenguaje que me da pertenencia porque es la lengua de mi patria espiritual, de mi religión. Aprendí el idioma no como hubiera querido, pero no me siento defraudado en ese aspecto” (EXo3) “Ayuda a tu identidad al educarte con el hebreo, con tu tradición, ésa es la parte que cumple el colegio.” (EXo1) “A mí la materia que primero se me viene a la cabeza es Hebreo, es una parte para identificarte más con tus raíces y con Israel”. (EXa8)

---

<sup>324</sup> Shalom Rosenberg: “Identidad e ideología en el pensamiento judío contemporáneo”, op.cit., p. 5.

<sup>325</sup> “El hebreo, idioma aceptado por un importante sector del nacionalismo secular judío, está impregnado de contenido religioso.” Salo W. Baron. *Historia social y religiosa del pueblo judío. La época antigua*, op.cit., p. 42.

Una maestra opina:

“Esa parte de pertenencia (...) El hecho de que les enseñemos las fiestas y el idioma, para los papás que no lo tuvieron o que sí lo tuvieron y conocen a los que no, es un punto importante.” (MaJ1).

Sólo una alumna, al preguntarle si deberían de reducirse las horas de judaísmo, respondió con una división tajante: las de judaísmo no, porque es muy importante, pero sí las de hebreo.” (Aa2)

El hebreo está presente en el CHMD no sólo en las clases, las ceremonias y las canciones; también en el logotipo, en las señales y en el calendario, en toda la papelería y publicidad, y en artículos que los alumnos escriben en la revista escolar. Los alumnos no hablan entre ellos en hebreo, es una lengua “para las clases” y para cuando vayan a Israel. Su función es más identitaria que utilitaria.

La indagación respecto al legado histórico que se transmite en el CHMD revela cómo atraviesa la identidad desde lo intelectual pero también, y de manera preponderante, desde lo afectivo. Este fenómeno lo encontramos tanto entre los miembros del Patronato como entre los maestros y los alumnos, lo cual se explica, desde la perspectiva de Taylor, porque:

"Lo que somos como seres humanos lo somos tan sólo en una comunidad cultural... nuestra experiencia es lo que es, moldeada en parte por la forma en que la interpretamos; y esto tiene que ver con los términos que están

disponibles a nosotros en nuestra cultura. Muchas de nuestras experiencias más importantes serían imposibles fuera de la sociedad, pues se relacionan con objetos que son sociales. Todas estas experiencias tienen objetos que son esencialmente sociales y que no existirían fuera de esta sociedad". <sup>326</sup>

La palabra *judaísmo* —materias judaicas— no posee un contenido fijo: es un significante vacío que se llena con las experiencias sociales y denota no sólo una religión, una cultura, un grupo, una lengua, una historia, unos ritos, sino también “algo más” que no podemos apresar. Ese contenido va cambiando con el tiempo, con los requerimientos y los deseos del grupo. Lo que se mantiene y nos permite referirnos a él, es el significante “judaísmo”. <sup>327</sup>

Si en su creación el CHMD enfrentaba el reto de sostenerse como escuela no religiosa en una comunidad ortodoxa y tenía que hacer énfasis tanto en lo que sí quería transmitir —los principios— como en aquello de lo cual se desligaba, una década después sus intereses se habían desplazado —al menos en los objetivos— a la integración al país. En el año 2000, la Misión ratifica el compromiso con lo judeomexicano, e invisibiliza lo religioso mientras los padres y alumnos del colegio —y la comunidad en general— se van volviendo

---

<sup>326</sup> Charles Taylor, *Hegel y la sociedad moderna*, op.cit., p. 89.

<sup>327</sup> “La única definición posible de un objeto en su identidad es que éste es el objeto que siempre es designado con el mismo significante —que está vinculado al mismo significante. Es el significante el que constituye el núcleo de la “identidad” del objeto.” Slavoj Žižek, *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1992, p. 139.

más ortodoxos. En cada uno de estos casos, el significante *judaísmo* se llena con distintos saberes y experiencias. Sin embargo, a juzgar por las respuestas recibidas, sigue predominando una relación “emocional” sobre una relación basada fundamentalmente en conocimientos.

### **4.3 El legado comunitario**

#### **4.3.1 “Las mismas ideas, las mismas costumbres”**

“Que pertenezcan a la Comunidad Maguén David; si tienen un poco de las otras [comunidades] no importa; que sean básicamente de Maguén David con las mismas ideas, las mismas costumbres, las mismas tradiciones, la misma visión del mundo.”(Pa2)

Así resume uno de nuestros informantes lo que considera la verdadera demanda de los padres.

Las características que le atribuye a la pertenencia comunitaria coincide con la concepción de Taylor, para quien la comunidad no es una suma de individuos con intereses particulares que realizan intercambios utilitarios, sino un espacio de significados y bienes compartidos; el marco histórico, cultural y social en el que los sujetos realizan sus elecciones y a partir del cual van determinando, en cada caso, los elementos de una vida buena, lo que se debe hacer, lo que aprueban o rechazan, aquello que merece la pena perseguir, los bienes superiores... En una palabra, los bienes y criterios comunitarios son el horizonte dentro del cual el individuo puede realizar “valoraciones fuertes” que le permiten tomar una postura; valoraciones que participan en la construcción de su identidad.

"La definición completa de la identidad de alguien incluye, por tanto, no sólo su posición en las cuestiones morales y espirituales, sino también una referencia a una comunidad definidora."<sup>328</sup>

La comunidad "inmediata", "cercana", la comunidad creada por los judíos alepinos para transmitir un legado y conservarse como grupo, no es la única fuente en la construcción de su identidad; ésta es compleja y enlaza lealtades y formas de pertenencia: lo judío se articula con lo mexicano, creando a los *judeomexicanos* o *judíos mexicanos*, y, en el caso que nos atañe, *originarios de Alepo*.

Para Taylor,

"Estamos enmarcados por lo que percibimos como compromisos universalmente válidos (ser católico o anarquista,...) y también por lo que consideramos como identificaciones particulares (ser armenio o quebequés). Frecuentemente definimos nuestra identidad solamente por uno de éstos, bien porque parece el más sobresaliente en nuestras vidas o porque es el que se pone en entredicho."<sup>329</sup>

En otras palabras, aunque el individuo crea que su identidad reside en alguna identificación que considera preponderante, en realidad se trata de una trama en la que se articulan nacimiento, origen, elecciones, funciones sociales, estatus, relaciones íntimas y fundamentalmente los valores morales y espirituales. Esto es, los

---

<sup>328</sup> Charles Taylor, *Fuentes del yo*, op.cit. p.64.

<sup>329</sup> *Ibid.*, p. 54.

bienes que consideramos dignos de ser realizados por nosotros, que dan sentido a nuestra existencia y orientan nuestras acciones.<sup>330</sup>

Aclaremos que el individuo no está “condenado” a pertenecer a una comunidad y a asumir como válidos sus criterios; la comunidad histórica puede ser cancelada como polo de identidad y sustituida por otra, en base al interés o a los ideales. La identidad se va construyendo en el diálogo con “los que cuentan para él”, aquellos a quienes considera interlocutores válidos<sup>331</sup>: por un lado, esos compañeros de conversación —familia, maestros...— que fueron fundamentales para que lograra su propia autodefinición; por otro, aquellos que actualmente son importantes para comprenderse.

La pertenencia a una comunidad implica responsabilizarse de la misma en cuanto a la permanencia de ésta y de sus valores, implica someterse a una ley que supera a la ley del bienestar personal y que se impone por sí misma sobre los deseos individuales:

“[Se requiere una ley] “que instaure el mando interior —”debes”— independientemente de las consecuencias que esta noción pueda tener en el

---

<sup>330</sup> “Articular un marco referencial es explicar lo que da sentido a nuestras respuestas morales. Esto es, cuando intentamos explicar qué presuponemos cuando juzgamos si una cierta forma de vida es verdaderamente digna de consideración, o cuando colocamos nuestra dignidad en un cierto logro o estatus, o definimos nuestras obligaciones morales de una cierta manera, nos encontramos articulando *inter alia* lo que aquí vengo llamando «marcos referenciales»” Ibid., p. 50.

<sup>331</sup> Ibid., p. 12.

bienestar o malestar de la persona. En oposición a la ley del bienestar, surge la ley del deber”<sup>332</sup>.

Nuestros informantes tienen claridad en ese sentido y asumen la prioridad de lo comunitario:

“Queremos a personas que puedan formar una familia y darle una continuidad a todo lo que es la comunidad, el ser judío, que transmitan esos valores de generación en generación” (MaJ1) “Algo importante de la escuela es que transmite los valores y las ideas que traen nuestros papás; creo que la comunidad Maguén David en específico (...) es una comunidad que sabe muy bien qué valores quiere transmitir a sus hijos, y la escuela supo transmitir y percibir perfectamente lo que los papás querían transmitir a sus hijos.” (EXa1).

La escuela es vista como el lugar donde se transmiten los valores y saberes comunitarios, mismos que coinciden con los valores y saberes familiares. Lo que está ausente en el discurso de los informantes es aquello que se perdió, aquellas creencias, valores y formas de vida que no fueron seleccionadas por los inmigrantes para ayudarlos a construir la vida en el nuevo mundo.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de la “pertenencia” a una comunidad? Partamos del concepto de Tönnies de “comunidad voluntaria”, *Gemeinschaft*, una unidad compacta en la que el consenso —silencioso y espontáneo— es tan fuerte que los movimientos son siempre movimientos de conjunto, y la vida y los

---

<sup>332</sup> Philippe Julien, *Dejarás a tu padre y a tu madre*, México, Siglo XXI, 2011, p. 32.

sentimientos son siempre compartidos. Esto es posible porque hay grandes similitudes entre ellos, como la comunidad de sangre. La familia es el germen de este tipo de comunidad; a la consanguinidad hay que añadir el hecho de vivir juntos, de compartir un espacio y, finalmente, la comunidad de recuerdos y la amistad.<sup>333</sup> La comunidad es una gran familia:

“Los miembros de la comunidad Sedaká y Marpé están ligados por características comunes: comportamiento, tradiciones, costumbres, ritos, y por una forma de vida común, una forma de vida inconsciente que pasa como una herencia de generación en generación; si a esto agregamos el alto nivel de endogamia que existe y establece lazos de parentesco de amplio alcance, la comunidad se convierte en una sola familia y, por consiguiente, existen características de consanguinidad.”<sup>334</sup>

#### 4.3.2 Una familia extensa

La familia es reconocida como la unidad básica de la comunidad, aquella que retroalimenta los vínculos sociales.<sup>335</sup> En sus inicios, en 1938, es patente que las acciones de la comunidad —entendida como institución— no van dirigidas a los individuos, sino a las familias. El individuo está invisibilizado:

---

<sup>333</sup> Émile Durkheim, «Communauté et société selon Tönnies», *Les Cahiers de Psychologie politique*, n° 7, julio 2005. [En línea] <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1188> [Consulta: 5-1-2010].

<sup>334</sup> Alicia Hamui Sutton, *Los judíos de Alepo en México*, op.cit., p. 312.

<sup>335</sup> “A falta de una nación judía (...) quedó confiada a la familia la tarea de perpetuar el sentimiento de la judeidad. El famoso familicentrismo de los judíos fue algo así como el contrapeso de la asimilación”. Alain Finkielkraut, op.cit., p. 115.

“1. Sedaká y Marpé sería desde ese momento la entidad de beneficencia que ayudaría a *familias*<sup>336</sup> menesterosas para recibir atención médica.

2. A *familias* o personas carentes de trabajo y medios de sustento, les daría apoyo económico.

3. Para que todos los niños judíos obtuviesen instrucción primaria, ayudaría a las *familias* de escasos recursos a pagar sus colegiaturas. [...] <sup>337</sup>

5. La obtención de recursos por parte de Sedaká y Marpé se haría mediante *arijá*<sup>338</sup> (contribución) calificando la posición económica de cada *familia*.”

A pesar de que hoy la misión de la Comunidad Maguén David ya no alude a las familias, sino a los “socios”, la familia sigue siendo un referente obligado, como lo muestran los testimonios de nuestros informantes; entre los valores que se transmiten en el CHMD destacan la unión familiar, el respeto a los abuelos y a los mayores, la hospitalidad, el compromiso con su familia y con su comunidad... Por encima de la superación personal y profesional, está la pertenencia:

“Sí queremos ser más abiertos, más profesionistas, más involucrados en la sociedad mexicana, pero sin que (los alumnos) pierdan esta parte de identidad, de familia, de costumbres y de tradiciones”. (MaJ1)

En este tipo de comunidad, en la que el individuo tiene un lugar subordinado a la familia y al grupo, y en la que los lazos afectivos

---

<sup>336</sup> Las cursivas son mías.

<sup>337</sup> El n° 4 se refiere a la compra de un terreno para un cementerio. Ibid., p. 164.

<sup>338</sup> Cuota que pagan los socios para cubrir las necesidades de la comunidad.

son tan fuertes, la lucha por la independencia se vuelve más difícil.

Un maestro niega la posibilidad misma:

“No van a ser independientes porque sus núcleos familiares están muy arraigados, y es muy difícil que un joven que está cobijado dentro de la familia tienda a separarse de ella; normalmente su idea es obviamente estudiar, tener un trabajo y seguir viviendo en México”. (MoNJ1)

Pero la familia no es sólo la familia nuclear, sino una familia más extensa, la comunitaria, en la que los miembros se sienten “en casa”.

Para uno de nuestros informantes, esta cohesión está relacionada con el hecho de formar parte de un grupo minoritario de inmigrantes:

“[Los alumnos] no son israelís: [en Israel] no son parte, acá tampoco. Eso es lo que te da el sentirte perteneciente, el sentirte amparado por una familia que no necesariamente es tu familia nuclear”. (DaNJ)

Los alumnos tienen claras las expectativas sociales y parecen aceptarlas, aunque en las respuestas de algunas mujeres detectamos un sentimiento de inconformidad o de injusticia:

“Yo creo que de todos se espera que nos casemos; si estudias una carrera qué bueno, pero lo importante es que te cases y tengas una familia. Ya se espera un poco más que se continúe una carrera profesional, sobre todo en los hombres; las mujeres lo importante es que se casen, tengan su familia y sigan dentro de la comunidad y que regresen a la escuela, que regresen a la comunidad. (EXa1)

El CHMD es un colegio con una fuerte presencia de las familias: a los procedimientos informativos y disciplinarios a los que son convocados

los padres (evaluaciones, juntas), se añaden las actividades escolares, además de los eventos festivos (cumpleaños, graduaciones, festivales) a los que suelen asistir los abuelos; a estos últimos se les dedica un día especial: el “Día del abuelo”. Las familias también están presentes a través de las placas de los donadores —a menudo a nombre de los abuelos y bisabuelos de los alumnos— colocadas en cada aula y en cada edificio.

La lista de alumnos evidencia que se trata de una comunidad compuesta por un pequeño número de familias que ha ido creciendo: los apellidos se repiten con gran frecuencia y, dada la costumbre de poner a los hijos los nombres de sus abuelos<sup>339</sup>, es común encontrarse con dos o tres alumnos que tengan el mismo nombre y el mismo apellido.<sup>340</sup>

#### 4.3.3 Pertenencia, orgullo y lealtad

La familia juega, como hemos visto, un papel fundamental en la vida de los miembros de la comunidad; las numerosas celebraciones religiosas —desde el *shabat* hasta los ayunos— dan comienzo en la mesa familiar: la de los abuelos o la de los padres, por lo que para algunos de los informantes estas reuniones refuerzan la identidad: “La

---

<sup>339</sup> Entre los judíos sirios, al primer varón se le suele poner el nombre del abuelo paterno y a la primera mujer el de la abuela paterna; a los siguientes les corresponde el nombre de los abuelos maternos.

<sup>340</sup> Nos referimos básicamente a los alumnos de las comunidades de Alepo y Damasco, que representan el 75% de la población de la escuela.

parte familiar, el sentarse, platicar, sentarte alrededor de la comida más que nada, es lo que te hace ser más *jálebi*.” (EXa2)

“Ser más *jálebi*” es una expresión que sintetiza la pertenencia, las fronteras frente a las otras comunidades judías, frente a la sociedad mexicana; en ella se manifiesta claramente el papel de la familia como transmisora de los saberes ancestrales que siguen siendo valorados positivamente. En el significante “*jálebi*” está implícita una concepción del mundo y una forma de vivir que conjunta la alegría, la hospitalidad, las redes familiares y comunitarias, la religiosidad y la filantropía.<sup>341</sup>

Uno de estos saberes consiste en mantenerse dentro de la comunidad —no cruzar las fronteras del grupo judío— sin negar el origen:

“Desde chiquitos hasta que llegamos a 3° de prepa, nos meten en nuestro corazón y en nuestro cerebro el hecho de que cuando salgamos de esta escuela tenemos que seguir siendo quienes somos; no importa dónde estés en el mundo, no importa si llegas a ser alguien súper destacado o reconocido mundialmente, la escuela quiere que sepas que es muy importante quién eres tú, recordar de dónde vienes, tu cultura, tus valores, que eres judío mexicano de la comunidad de Siria.” (Aa1).

---

<sup>341</sup> Es interesante notar cómo la palabra “*shajato*” (chancla), utilizada por los judíos ashkenazitas y sefaraditas para designar a los judíos de origen sirio —con connotaciones de machismo, prepotencia, lujo, ostentación, religiosidad, atraso— ha sido retomada por éstos como una forma de dignificarla, de no reconocerse en la marginación que implica. Evy Dean, op.cit. pp.77-87.

No sólo es una cuestión de mantener el vínculo, sino también de lealtad, de reconocer

“cómo has llegado hasta ahí”<sup>342</sup>, y de orgullo: “el simple hecho de poder decir lo que eres, cómo eres, es suficiente para estar orgulloso de tu identidad” (PaEX)

Cuando Taylor habla de comunidad, la piensa como una comunidad de sentido, tal como se da en grupos nacionales o comunidades culturales, traducida en tradiciones e instituciones que se convierten en el trasfondo de nuestras valoraciones. En el caso que nos atañe, las precarias condiciones en que los judíos llegaron a México los llevaron a agruparse:

“Sus necesidades comunes e inmediatas de supervivencia así como de apoyo mutuo se suman a la sensación de pertenencia nacional al pueblo judío, reforzando la necesidad del espacio comunitario, tanto en amplio sentido de lazos y tipo de interacción, como en el de la dimensión propiamente organizativa. Es en la comunidad en donde el inmigrante ve la instancia que le va a proporcionar apoyo y ayuda para la satisfacción de sus menesteres y carencias materiales y espirituales, a la vez que una estructura mediadora entre él y su nueva sociedad.”<sup>343</sup>

En todo caso, la vida judía en México hasta la actualidad sólo se entiende en el contexto de sus instituciones. Las comunidades que

---

<sup>342</sup> Charles Taylor, *Las fuentes del yo*, op.cit. p. 80.

<sup>343</sup> Judith Bokser de Liwerant, “Integración y modelos de identificación”, en: *La presencia judía en México. Memorias*, México, UNAM, Tribuna Israelita, Comité Central Israelita de México, Multibanco Mercantil de México, 1987, p. 40.

los judíos crearon en México son, para decirlo en palabras de Berger y Luckmann, “instituciones intermedias”: generan sentidos y refuerzan los existentes, además de cohesionar a los grupos, que no las perciben como algo impuesto<sup>344</sup>, tal como lo muestran las declaraciones de nuestros informantes: ninguno expresa desacuerdo con la vida comunitaria o la cuestiona, incluso valoran las opciones que les ofrece:

“En la [escuela] Maguén David puedes caer en el abanico de ser más sionista, en el abanico de la tradición, de la pertenencia comunitaria, pero en donde caigas puedes estar seguro de que tienes algo que te diferencia de los judíos que van en el [Colegio] Americano o el Hamilton: te diferencias en la pertenencia.”(EXo5).

Sólo una exalumna, que al principio alabó a la comunidad alepina, en otro momento expresó su desacuerdo:

“Si algo no me gusta de México es cómo es la comunidad judía mexicana. No me gusta cómo rechazan a las otras comunidades judías y de repente también a los que no son judíos.”(EXa8)

Cuando nuestros informantes aluden a “la comunidad”, ésta puede entenderse en un sentido amplio como la comunidad judía de México o como la Comunidad Maguén David en un sentido más específico. En el segundo caso, se pueden estar refiriendo a los miembros de la comunidad y/o a la institución que los agrupa (Comunidad Maguén

---

<sup>344</sup> Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido, La orientación del hombre moderno*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 101.

David). En el primer caso, se alude a los judíos mexicanos como colectivo.

Cada comunidad o subgrupo integra en su marco referencial elementos tomados de su país de origen: la historia, la cultura, las valoraciones fuertes, el sistema de prestigio y también la presencia —o la ausencia— de manifestaciones antisemitas en éste. La experiencia del antisemitismo por parte de los judíos europeos es radicalmente distinta a la de los judíos provenientes de los países árabes y de los sefarditas. También es diferente la importancia otorgada a la religiosidad y a los estudios seculares, y el lugar que dan a la familia y a la mujer.

En razón de las diferencias entre los modelos comunitarios y con el propósito de delimitar nuestro objeto de estudio, nos centraremos en la Comunidad Maguén David, una comunidad cuya pauta de vinculación con el judaísmo —de acuerdo con la tipología establecida por Della Pergola<sup>345</sup>—, se da a través de un complejo de creencias, normas y valores, además de la realización de prácticas rituales tradicionales. Al faltar a ciertas reglas, el individuo es susceptible de ser sancionado por la comunidad negándole ciertos servicios religiosos comunitarios, como la realización de un matrimonio o el derecho a ser invitado a leer la *Torá* públicamente en la sinagoga; comunidad y sistema religioso van de la mano:

---

<sup>345</sup> Sergio DellaPergola: “Asimilación/continuidad judía: tres enfoques”, en: Judith Bokser y Alicia Gojman de Backal, *Encuentro y alteridad. Vida y cultura judía en América Latina*, FCE, México, 1999, p. 475.

“La identificación judía activa a través de la relación exige, por lo tanto, la adhesión a un singular complejo de valores, normas y conductas y, *simultáneamente*, la pertenencia a una comunidad exclusiva de referencia.”<sup>346</sup>

#### 4.3.4 La Comunidad Maguén David y el compromiso comunitario

La Comunidad Maguén David es una organización basada en el trabajo voluntario que posee instalaciones para cubrir los requerimientos comunitarios —sinagogas, escuelas, panteones, un centro social— y desarrolla con eficiencia su labor en las siguientes esferas: Auxilio y salud (Ayudas económicas, becas, donación de sangre, unidad médica, atención a los adultos mayores, a las viudas, a los enfermos, a las parejas con problemas de infertilidad), Área religiosa (*kashrut*, eventos y servicios religiosos, defunciones, *tebilá*<sup>347</sup>, valores, ceremonias), área educativa (educación formal e informal, enseñanza del hebreo, arte y cultura, actividades para mantener la cohesión en la juventud y en las familias, organizaciones juveniles, desarrollo humano, prensa), área administrativa (tesorería, censo, comités de *Arijá*, Honor y Justicia<sup>348</sup> y Horizonte<sup>349</sup>, Atención al

---

<sup>346</sup> Ibidem.

<sup>347</sup> Baño ritual que se realiza en instalaciones creadas con ese fin.

<sup>348</sup> Mediación entre socios en cuestiones de divorcios, herencias, sociedades, etc.

<sup>349</sup> Orientación y ayuda frente a la crisis económica.

socio, Análisis permanente, proyecto Hábitat<sup>350</sup>, Centro Maguén David, Protección civil).<sup>351</sup>

Las redes que se han tejido entre los individuos, las familias y los representantes comunitarios, brindan a los miembros apoyo en los diferentes ámbitos de la vida y brindan oportunidades y servicios a las distintas generaciones. Aunque las quejas a las decisiones tomadas por la Mesa Directiva de la CMD son frecuentes, entre los informantes no encontramos ninguna expresión que deslegitime la organización comunitaria o que revele el deseo de vivir fuera de ella.<sup>352</sup>

La Comunidad Maguén David lleva un registro de las familias —nacimientos, matrimonios, defunciones— y cada una de ellas aporta una cuota anual que se le asigna en base a sus ingresos. Podríamos decir que los miembros de la comunidad asumen, por un lado, el deber de solidaridad que ésta exige: la beneficencia deja de ser un acto voluntario para convertirse en un requisito y una característica de la comunidad. Lo mismo podría decirse de la responsabilidad: pertenecer a la comunidad significa estar disponible, responder a las

---

<sup>350</sup> Construcción de viviendas a precios bajos para los matrimonios jóvenes.

<sup>351</sup> Margarita Cohen, “Esto es Maguén David”, en *Revista Maguén David* n° 84, México, enero-febrero 2006, pp. 31-53.

<sup>352</sup> “En el espacio colectivo judío, las personas han entablado las relaciones económicas que les permiten insertarse en el ámbito laboral, escuelas donde educar a sus hijos con un alto nivel académico y con un sentido de pertenencia, ayuda económica, jurídica o médica en caso de necesitarla, servicios religiosos, instalaciones deportivas y culturales, la posibilidad de la conciliación cuando hay problemas entre sus asociados, apoyo ante los efectos de la inseguridad del entorno, y un canal de expresión pública en lo nacional, entre otras cosas. De ahí que (...) para los judíos mexicanos ser parte de la comunidad es algo deseable y apreciado”. En: Liz Hamui de Halabe. “La juventud halebi: la disyuntiva entre la religión y el sionismo”, op.cit.

demandas del colectivo con las conductas esperadas. En palabras de Helena Lewin, se trata de cumplir con el pacto:

“¿Cuál es el significado de ese compromiso judío? Es un pacto de carácter solidariamente colectivo de adhesión y de responsabilidad por el mantenimiento de la identidad judía. Y como todo pacto –oral o escrito– se presenta dotado de fuerza impositiva y coercitiva en la conciencia individual y colectiva en el sentido de involucrar participativamente a sus miembros para la realización de las metas y objetivos deseados. (...) En el pacto, uno no se pregunta por qué soy judío. Su afirmación de judío es un “a priori”, es un sentimiento presente en donde se mezclan, simultáneamente, las dimensiones afectiva y racional, la responsabilidad individual y colectiva, la solidaridad de “todos por uno y uno por todos”.<sup>353</sup>

Los informantes asumen esta responsabilidad como algo positivo; es una conducta que debe ser fomentada por el apoyo que implica, y que evidencia la sensación de seguridad que brinda la pertenencia:

“(Hay que) regresar un poquito de lo que nos dieron, es como una escalerita, el de arriba me dio y yo le doy al de abajo”<sup>354</sup> (EXo3). “Si necesitas ayuda, desde un *bar mitzvá* o un problema familiar, yo estoy segura de que esta escuela, esta comunidad judía te va a ayudar y va a estar atrás de ti.” (Aa1)  
“Yo creo que lo que están esperando (los padres del colegio) es primero protección, que los dejen entrar, los dejen pertenecer, que a pesar de

---

<sup>353</sup> Helena Lewin, op.cit.

<sup>354</sup> El 25% de los hombres y el 20% de las mujeres realizan trabajo voluntario. El porcentaje es bajo porque corresponde a jóvenes; suelen involucrarse a una edad más avanzada. *Estudio de egresados CHMD*, op.cit.

problemas financieros, académicos o de actitud, se haga todo lo posible para que esta familia siga perteneciendo al colegio”. (PaEX) “Tienes tu marco porque siempre un grupo te da seguridad; como cualquier niño que es parte del equipo está resguardado por los demás; a nosotros nos da soporte, nos da apoyo, es un respaldo tener un grupo”. (Pa1)

Por su parte, un exdirector explica que para los directores no judíos es difícil entender las obligaciones derivadas de estas redes de apoyo que, en ocasiones, “les roban” algunas horas de clase:

“La escuela hace cosas no tanto porque es iniciativa de la escuela sino porque la dinámica comunitaria te obliga. La queja de muchos directores [de sección] es: “Otra vez tengo que participar en una actividad de *Keren Hayesod*, otra vez tenemos que hacer algo para el *Kadimatón*”<sup>355</sup>, y éstos son exactamente los actos y las actividades que forman conceptos y actitudes.

No es por iniciativa de las escuelas, son obligaciones comunitarias” (EXDo).

La pertenencia comunitaria es, pues, el marco en el que se desarrolla gran parte de la vida de sus miembros y una instancia a tomar en cuenta —un “interlocutor válido”— en numerosas decisiones familiares, sociales, laborales y personales. No obstante, volviendo al CHMD, es notoria la poca presencia que tiene en el Ideario —se habla de desarrollar un “sentido comunitario” que a través de las

---

<sup>355</sup> Colecta anual que realiza Kadima, institución que apoya a las personas con discapacidad o necesidades especiales de la comunidad judía. Una parte de lo recaudado se dona al Teletón.

vivencias inculque los principios de honestidad, justicia, lealtad, respeto y responsabilidad<sup>356</sup>—, y en la Visión<sup>357</sup>:

“El Colegio Hebreo Maguen David es una institución dinámica, que forma individuos cuyas aportaciones a la sociedad mexicana y a la comunidad judía en el ámbito social, cultural y laboral, reflejan un compromiso ético y una sólida formación académica y judaica y un vínculo afectivo con el Estado de Israel”.

En el primer caso, el énfasis está puesto en los valores morales, en el segundo la sociedad mexicana aparece antes que la comunidad judía.

En estos documentos no se reconoce la importancia del vínculo comunitario como eje de la vida judía en México, ni se pone énfasis en la reproducción de la vida comunitaria a pesar de que, como hemos visto, lo comunitario atraviesa la escuela —es parte sustancial del currículum oculto—; alumnos, maestros judíos y no judíos, y miembros del Patronato asumen como tarea propia fomentar el sentimiento comunitario como una vía para lograr la conservación del grupo. Así lo expresa un alumno:

“Sí necesitamos vivir en estas instituciones, tener escuelas, tener comunidades, aunque seamos un poco exagerados (...), pero es lo que nos ha preservado durante 2000 años de diáspora”. (Ao5)

---

<sup>356</sup> Esther Charabati, *Haciendo camino*, op.cit. p. 52.

<sup>357</sup> *Tamid*, Órgano informativo del CHMD, 2009-2010.

Dado que la religión y las normas comunitarias regulan todos los ámbitos vivenciales —desde la alimentación y el trabajo, hasta el ocio y las relaciones con el entorno— parecería que todos los miembros son iguales y tienen la misma conducta. Lo cierto es que existe la suficiente flexibilidad para que cada uno se reconozca en este proyecto común y se convierta en un elemento de continuidad que impida la desintegración del grupo.

La adhesión a la comunidad no establece formas únicas de ser judío: los socios pueden ser ateos o no identificarse con la cultura, la tradición o el Estado de Israel; si conservan algunas tradiciones, es posible que lo hagan por mantener ciertos hábitos sociales y familiares. Sin embargo, pertenecen a una comunidad y eso los convierte automáticamente en judíos: tienen acceso a la sinagoga, son tomados en cuenta en un *minián*, serán enterrados en el panteón judío, pueden afiliarse al Centro Deportivo Israelita... Esta pertenencia comunitaria hace que sean interpelados como judíos tanto por los demás judíos como por los que no lo son: es una forma de ser judío.

Esta flexibilidad se refleja escasamente en el discurso de nuestros informantes: hablan de solidaridad, de objetivos comunes y de una transmisión de valores de las generaciones anteriores a la actual, sin detectar fisuras a pesar de que, por ejemplo, la introducción de la ultraortodoxia provocó un cisma comunitario que por momentos pareció definitivo. Este imaginario que encarna la idea

de plenitud, de absoluto, de homogeneidad —una maestra afirma que “todos los judíos del mundo estamos cortados con las mismas tijeras”— es un elemento de peso en la construcción de la identidad comunitaria.

#### 4.3.5. Vivir “entre nosotros”

La función de las instituciones comunitarias es, pues, acoger, apoyar, proteger, desarrollar, seleccionar, educar, conservar... *en un contexto judío*. Este contexto implica la concentración física del grupo. Durante siglos, los judíos vivieron, por voluntad o por imposición, en barrios separados del resto de la población; la sinagoga era el centro de la vida comunitaria y los ritos suponían la vecindad: ciertas oraciones requieren de la participación de diez varones mayores de edad.

En el Méxicode los inmigrantes, de acuerdo con Dabbah,

“La proximidad física, por estar todos concentrados en un mismo barrio, la similitud de actividades, la relación comercial establecida entre aboneros y comerciantes, sumadas a la circunstancia de ser todos de una misma tierra de origen, hacían que todos los miembros de la comunidad se desenvolvesen conservando estrechas relaciones unos con otros.”<sup>358</sup>

Si bien ciertas actividades implicaban una relación con gente del exogrupo —el trabajo, hacer compras en el mercado, la escuela, entre otras—, las relaciones sociales, de cierta intimidad, sólo se daban al interior del grupo, tal como sucedía en Alepo.

---

<sup>358</sup> Isaac Dabbah, op.cit., p. 125.

Hoy, a pesar del gran crecimiento de la comunidad —de 110 a 2700 familias— ésta sigue concentrada en algunas colonias al poniente de la ciudad<sup>359</sup>. En cada una de ellas hay, por lo menos, una sinagoga o lugar de rezo. Las escuelas y el centro comunitario también están en estas colonias. El Centro Deportivo Israelita, a pesar de que geográficamente ha quedado alejado de muchos socios, sigue reuniendo diariamente a una gran cantidad de niños, jóvenes y gente mayor que acude a participar en actividades deportivas, culturales y sociales. Estos factores contribuyen a los constantes encuentros entre miembros de la comunidad no sólo en los sitios comunitarios sino en los lugares de esparcimiento de dichas colonias: cines, restaurantes, etcétera.

Esta “segregación” es común en ciertos grupos minoritarios, tal como lo plantea Goffman:

“En la ciudad existen comunidades residenciales cabalmente desarrolladas —étnicas, raciales o religiosas— que cuentan con una elevada concentración de personas tribalmente estigmatizadas<sup>360</sup> (...) en las cuales la unidad básica de organización es la familia, no el individuo.”<sup>361</sup>

Esta conducta responde, de acuerdo a los testimonios de nuestros informantes, a dos propósitos: la continuidad y la protección. Por un lado, mantenerse “entre nosotros” evita el riesgo de asimilación, de

---

<sup>359</sup> Cf. Cap. 2.3.

<sup>360</sup> La discusión sobre la pertinencia de esta categoría para referirse a los judíos mexicanos se aborda en el primer capítulo.

<sup>361</sup> Erwin Goffman, *op.cit.*, p.35.

acuerdo con la declaración de una informante no judía que parece haber hecho suya la conducta del grupo:

“Tú puedes seguir teniendo tus propias ideas, convicciones, tradiciones y las puedes seguir; lo que pasa es que si tú te abres completamente y te sientas en cualquier mesa y escuchas a cualquier persona, puedes ver que tan válida es una cosa como la otra y el riesgo implica que digas: ‘bueno, está bien, yo tengo tradiciones pero son tradiciones, no necesariamente las tengo que cumplir’” (DaNJ).

El otro riesgo es sufrir el rechazo social. Para un exalumno,

“eso era lo que buscaban nuestras familias (...), salías de acá e ibas al deportivo o a la comunidad, y siempre estabas en un círculo cerrado (...). Estamos predispuestos a creer que si no nos juntamos *nos va a pasar algo malo*<sup>362</sup>.” (EXo2).

Un miembro del Patronato justifica esta concentración a partir de su experiencia: “Si te vas un poco a la historia para atrás, realmente éramos rechazados. Los que fuimos a una escuela de gobierno éramos perseguidos”. (Po2)

Sólo un maestro no judío expresa su desacuerdo con la idea de que exista una segregación total:

“La prueba (...) somos nosotros mismos: no somos judíos y damos clases en un colegio judío, y también vivimos nuestras propias tradiciones y nuestras propias creencias que también son diversas y los chavos las comparten.” (MoCNJ1)

---

<sup>362</sup> Las cursivas son mías.

¿La tendencia a la segregación que muestran los judeoalepinos en México se transmite o cada generación la elige? Es difícil responder a la pregunta, pues las elecciones también se toman, como se dijo antes, dentro de un marco referencial, en el que el legado comunitario juega un papel. Quizá nuevas situaciones —el hecho de que incursionen en campos profesionales y laborales distintos, la importancia cada vez mayor que se atribuye a los estudios profesionales y la posibilidad para que éstos sean realizados en el extranjero— quizá nuevas situaciones generen elecciones distintas, pero hasta hoy la opción mayoritaria ha sido la concentración del grupo.

#### 4.3.6. Interpretar el legado

Si bien los testimonios recogidos evidencian que la pertenencia comunitaria ha constituido para los inmigrantes de Alepo y sus descendientes un bien superior que les permite cumplir con los objetivos más importantes —un porcentaje muy alto de matrimonios endogámicos y la conservación del grupo con algunos de sus rasgos característicos—, también es cierto que los marcos de referencia de las diversas generaciones han ido cambiando. La familia sigue siendo el eje central de las relaciones, el interlocutor privilegiado de la comunidad, sin embargo los divorcios se han vuelto frecuentes, la autoridad del padre se ha debilitado, las mujeres están en la universidad y se alejan de la posición de subordinación que

ocuparon. A esto se suma la crisis económica y el interés de los padres en que sus hijos sean profesionistas, lo cual les abre horizontes distintos a los del comercio, actividad tradicional de estos inmigrantes. Otro factor de cambio es la creación de escuelas propias de la Comunidad Maguén David, que llevó a los alumnos a una convivencia más intensa que la de sus padres, que estudiaron en escuelas no judías o en escuelas de otras comunidades. Finalmente, entre muchos otros factores, podemos mencionar un diálogo intercomunitario que ha fomentado el acercamiento y los matrimonios entre miembros de comunidades distintas.<sup>363</sup>

Estos cambios, sumados a los que se han dado en la sociedad mexicana y en el mundo, impactando la vida cotidiana de los individuos y de las familias, generan en los alumnos experiencias inéditas en las que interpretan —traducen— el legado y producen nuevos saberes con los que construyen la pertenencia y, en última instancia, modifican lo dado, marcando una diferencia respecto a “las mismas ideas, las mismas costumbres, las mismas tradiciones, la misma visión del mundo” a que aspira nuestro informante.

Al abordar en este capítulo saberes muy valorados en la comunidad —la solidaridad, la familia, la conservación del grupo, la

---

<sup>363</sup> Los matrimonios intercomunitarios se han incrementado considerablemente, como lo muestran estos datos: entre los mayores de 70 años, son un 5%; de 50 a 59, 14%; de 30 a 39, 22%, y entre los menores de 29, 31%. *Estudio Sociodemográfico de la Comunidad Judía de México 2006*, op.cit.

concentración del grupo— se ha querido recuperar lo cotidiano como parte del aprendizaje significativo de los alumnos. Este *habitus* es transmitido a los alumnos a través de prácticas y contenidos, de forma intencional o inconsciente, con el propósito de reproducir en lo esencial el modelo comunitario actual, asociado a la familia tradicional. El discurso de la excelencia académica, por ejemplo, va acompañado en forma silenciosa por la importancia de formar una familia<sup>364</sup>; los discursos, velados o no, sobre el éxito —fundamentalmente económico— y el liderazgo van más dirigidos a los hombres que a las mujeres; la religiosidad debe mantenerse en un justo medio; las relaciones con no judíos no deben ser demasiado cercanas.

Estos y otros valores no son expresados en términos de contenidos escolares, pero están presentes en los distintos agentes, quienes los transmiten en las conversaciones, en actividades recreativas o artísticas, en actitudes y reglas, en el sentido común. Visibilizarlos nos permite entender la importancia que les otorgan los sujetos y la forma en que articulan el tejido social.

---

<sup>364</sup> En un estudio realizado por Paulette Kershenovich entre las mujeres de las comunidades de Alepo y Damasco, “el estudiar no fue un factor determinante en el retraso del matrimonio, al contrario, muchas de las mujeres que estudiaron, lo hicieron después de contraer nupcias.” Paulette Kershenovich Schuster, “Ayer y Hoy: Tendencias Selectivas”, Memorias del Congreso internacional *Los judíos sirios y su diáspora en Américaop.cit*, pp. 65-70.

#### 4.4. Integración sin asimilación

##### 4.4.1. De judíos de México a judíos mexicanos

“Tenemos en la mesa de Shabat un *kipe*<sup>365</sup> con chile adentro, y dice mi mamá: ‘¿cuándo se imaginarían las dos partes, los del chile y los del *kipe* estar en un mismo plato?’, y es la manera de combinarlo: somos judíos y somos mexicanos y aprendes a vivir con las dos cosas. Yo creo que sí es otro concepto el judío mexicano” (Aa4).

El término “judío mexicano” ha venido a sustituir en las últimas décadas a otro, cuyo uso estuvo más difundido en las primeras generaciones: “judío de México”. Este deslizamiento del uso de la preposición al gentilicio mantiene la preponderancia de lo judío, pero establece una mayor cercanía con lo mexicano; ya no son “de” México —un lugar que acoge pero no resguarda—, sino directamente mexicanos, lo que permite apreciar cómo ha ido cambiado el sentimiento de pertenencia al país receptor a medida que pasan las generaciones.

Este cambio de actitud no hace más que revelar que, a su llegada a México, los inmigrantes traen consigo un *habitus* que orienta sus prácticas, valores y percepciones, pero al tratar de adaptarse a la nueva realidad social van modificando estos esquemas de creencias. Dada la homogeneidad de sus condiciones de existencia, desarrollan un *habitus* de grupo, una suerte de sentido común que guía sus prácticas sin necesidad de normas y en las que

---

<sup>365</sup> *Kipe* o *kibe*, Especie de albóndiga de carne, típica de la cocina árabe.

se construyen como sujetos. Este *habitus* produce a la comunidad y es producido por ella.

El objetivo de mantener su cultura ha cambiado, sea porque sienten que se viene cumpliendo, sea porque después de casi cien años ya no consideran que sea el único objetivo. Van viviendo un proceso de des-aislamiento, de socialización que les permite integrar ambas culturas. Para Hanono,

“El hecho de que el castellano sea actualmente la lengua materna de tres o cuatro generaciones descendientes, y de que los idiomas de los inmigrantes se hayan ido perdiendo (...) indica que la comunidad judeo-mexicana se ha ido asimilando a México a partir de un largo proceso de aculturación lingüística generalizada para todos los sectores comunitarios.”<sup>366</sup>

Abou describe el proceso por el que transitan los inmigrantes:

“A partir de su instalación en tierra extranjera, los grupos étnicos —familias y colectividades— estrechan instintivamente sus defensas culturales con el objetivo de enfrentar el peligro de la deculturación. Pero la herencia etnocultural en la cual se encierran y que asegura su cohesión no tiene modo de influir en la sociedad receptora; el sistema simbólico que implica se revela inoperante en esta sociedad. Por lo tanto, necesitan aprender de nuevo a simbolizar en los términos de la sociedad receptora.”<sup>367</sup>

---

<sup>366</sup> Linda Hanono Askenazi, op.cit., p. 131.

<sup>367</sup> Selim Abou, op.cit, pp. 41-42.

Para las primeras generaciones, defender su identidad judía era un mandato —y esa “defensa” se refiere a una lucha contra otras fuerzas culturales que podrían anularla—:

“Yo me acuerdo cuando era chica: si jugaban (fútbol) México e Israel (te) decían ‘¿a quién le vas?’ y era muy difícil; y ahora los niños te dicen ‘a México’ muchas veces”. (Pa3).

Para la mayoría de estos jóvenes que constituyen la quinta generación en México, no hay duda: a la pregunta de si son judíos de México o judíos mexicanos, responden: “judíos mexicanos”<sup>368</sup>.

Algunos parecen vivirlo sin conflicto de identidad ni de lealtades:

“A donde vayamos, en cualquier lugar en que escuchemos el himno de México siempre nos va a llamar la atención porque es algo que nos identifica y sabemos que somos mexicanos, y por otro lado, el hecho de ver la bandera de Israel a donde vayas te identifica como judío y sabemos que tenemos un hogar judío”. (Ao1)

Una alumna toma en cuenta el peso de los factores históricos contraponiendo el ser judío como un elemento necesario frente al ser mexicano como un elemento accidental:

“Yo creo que el hecho de ser un judío es algo que es; el hecho de ser mexicano es una casualidad porque los judíos se han movido tanto en la

---

<sup>368</sup> Una tercera opción es presentada por Raanan Rein: “Con Jeffrey Lesser, propuse que los investigadores consideraran usar el concepto “Latinoamericanos judíos” más que “Judíos latinoamericanos”. Esta formulación enfatiza la identidad nacional sin negar la posibilidad de una identidad diaspórica”, en Raanan Rein, Koninklijke Brill, *¿Judíos argentinos o argentinos judíos? Ensayos sobre etnicidad, identidad y diáspora*, Argentina, Lumière Ed., 2011, p.9.

diáspora que podía ser Linda Saayed una mexicana o una gringa y no importa, el hecho de ser judía es lo que me identifica más a mí” (Aa1).

El dilema histórico de la “auténtica nacionalidad” convierte en sospechosos a todos aquellos inmigrantes que mantienen lazos con su país de origen, y suelen ser acusados de doble lealtad. A pesar de que desde los años 90 México ha reconocido la diversidad cultural y la doble nacionalidad<sup>369</sup> (1997), el estigma no desaparece: sigue anclado a prejuicios de grupos e individuos.

#### 4.4.2. La integración: una amenaza, un ideal.

El proceso de integración es largo y no está exento de riesgos. Desde el país receptor se ve con recelo a los inmigrantes que pretenden conservar su forma de vida y creencias y que no desean asimilarse a la cultura del país. Esta actitud es percibida como desprecio. Por su parte,

“por deseosos que estén (los inmigrantes) de integrarse a la sociedad receptora y adoptar su cultura, se encuentran al mismo tiempo extremadamente preocupados en defenderse de la asimilación que, para

---

<sup>369</sup> “Para la comunidad judía, este nuevo ambiente de pluralidad ha significado la posibilidad de participar legítimamente en espacios públicos sin que se le cuestione su lealtad nacional o su extranjería, y sin que para ser considerados mexicanos tengan que dejar su judaísmo.” Liz Hamui, *El caso de la comunidad judía mexicana*, op.cit. p 77.

ellos, significa un proceso negativo de deculturación y de despersonalización sin compensación.”<sup>370</sup>

En el caso de los judíos de Aleppo, una comunidad con una estructura social cerrada<sup>371</sup>, el temor a la asimilación y a la disolución sigue muy presente en los adultos, pero también en los jóvenes, aunque con diferentes justificaciones:

“Por más mexicanos que seamos –yo amo este país, mi papá trabaja acá, tengo una casa, mi familia, lo que quieran–, siempre tenemos que estar conscientes de que no se nos puede olvidar quiénes somos porque en cualquier momento puede volver a pasar el Holocausto<sup>372</sup>.” (Aa1)

Un miembro del Consejo lo plantea directamente cuando alguien comenta que uno de los problemas que perciben las autoridades de la Universidad Anáhuac respecto a las alumnas del CHMD es que sólo se relacionan con otras alumnas judías. Su respuesta es: “Ellos, pero nosotros estamos felices. El ideal comunitario no es que lleguen y se integren”. (Po2)

El término “integración” para unos representa una amenaza y para otros la forma adecuada de pertenecer a ambas culturas —la propia y la del país receptor— sin sacrificar ninguna, lo cual podría ser una forma de expresar el “ideal comunitario”:

---

<sup>370</sup> Ibid., p.43.

<sup>371</sup> “Los sefaradís oriundos de Siria (...) lograron mantenerse por décadas relativamente al margen de la integración asimilatoria dado su marcado carácter tradicional, que hacía equivaler judaísmo a observancia religiosa.” Daniel Bargman “Acerca de la legitimación de la adscripción étnica. Dentro y fuera de los límites del grupo judío en Buenos Aires”, op.cit., p. 98.

<sup>372</sup> El Holocausto ha venido a ser, para los judíos, el referente de su vulnerabilidad en la Diáspora.

“Tú lo que quieres es lograr muchachos que puedan ser profesionistas y salir al mundo, pero dentro de sus tradiciones y su cultura; tienes que enseñarlos porque o no se abren al mundo y regresan, o salen y dejan totalmente todo lo que tenían porque no saben integrarlo; se involucran al cien por ciento en la sociedad de afuera y en su modo de vida, y no logras el equilibrio del que hablamos.”<sup>373</sup> (MaJ1)

La tensión que genera la idea de “integrarse” es la que da sentido a los proyectos educativos y a la transmisión misma que supone, como ya se mencionó, continuidad y ruptura. Los alumnos y exalumnos, en su mayoría, parecen haber “integrado” lo mexicano como parte de su identidad sin sentirse obligados a renunciar a su judaísmo:

“El ser judío no significa tener otra nacionalidad; yo no tengo nacionalidad extra por ser judío, esto ya independientemente de Israel; sí puedo decir que es mi país, pero no es mi nacionalidad, mi país es México y siempre va a ser México porque yo nací aquí, porque crecí aquí porque la gente misma te lo hace ver a ti, cuando sales de viaje ‘¿de dónde eres?’ ‘de México’, no dices ‘soy judío’, aceptas que tu país es México. Yo creo que la comunidad no busca renegar de México, sabe que su país es México y también eso es lo que hace la escuela, festeja la independencia mexicana y también la de Israel. Para mí no es opción escoger si tu país es México o no, sí es tu país

---

<sup>373</sup> “Después de dos décadas en México, los judíos seguían luchando por encontrar un balance entre la adaptación y la integración a la sociedad circundante, y sus hijos, no obstante su aculturación, continuaban también en la búsqueda de una identidad y de una cultura propias”. Natalia Gurvich Peretzman “Ni muy asimilados ni tan aculturados. La juventud judía ashkenazí, su adaptación y organizaciones, 1935-1945” En: Shulamit Goldsmit, Natalia Gurvich Peretzman, op. cit., p. 25.

y punto. Pero sí es opción escoger si tu país es Israel, para mí no es mi país porque no nací ahí, sí lo tengo que apoyar pero no es mi país.” (Ao4)

#### 4.4.3. ¿Cómo nos hacemos mexicanos?

Si para los alumnos y exalumnos es clara su “mexicanidad” —más allá de que algunos la pongan en tensión con su judaísmo—, para algunos maestros y autoridades lo es menos:

“Bueno, (ellos) no son como los mexicanos porque la misma religión los jala para otro lado” (DaNJ). (Los alumnos) no viven una realidad mexicana, no viven unas costumbres mexicanas, (MaJ1). “Tú no puedes considerarte totalmente mexicana porque tampoco del otro lado te van a considerar totalmente mexicano; ahí hay algo con el extranjero en general, no nada más con el judío.”<sup>374</sup> (Pa1)

En ese sentido, una maestra hace énfasis en un discurso pronunciado por el presidente Felipe Calderón en el Centro Deportivo Israelita en el que aludió a “la comunidad judía *afincada* en México”: “Nosotros no estamos afincados aquí, no llegamos ayer.”<sup>375</sup> (MaJ5)

---

<sup>374</sup> Al respecto, Judith Bokser plantea que la categoría étnica de mestizaje fue conformada en la época revolucionaria como un instrumento de unificación nacional: “Este operativo teórico de fundamentación de la identidad y de la integración nacional habría de manifestarse prácticamente en el propio proceso revolucionario. Partió del cuestionamiento del extranjerismo como concepción y como práctica de una realidad llamada a superarse, y se continuó en una crítica de los extranjeros en general, aunque mediado por su evaluación selectiva.” Judit Bokser Liwerant, “El encuentro con el grupo judío”, *op.cit.*, pp. 29-36.

<sup>375</sup> “El extranjero no se funde con nosotros, no viene a formar una familia, no viene a diluirse en nuestra nacionalidad; el extranjero sigue siendo extranjero”. Estas palabras de Paulino Machorro Narváez, Diputado constituyente de 1917, son comentadas así por Pablo Yankelevich: “Si revisamos la manera en que los revolucionarios de 1910 procesaron el papel y el significado de la presencia extranjera en la vida social mexicana, es posible advertir que los sentimientos que despierta esa presencia conforman uno de los fundamentos de la nacionalidad mexicana. Las palabras del Diputado Paulino Machorro Marváez pueden ser leídas desde esta perspectiva, es decir, como parte de la reserva de mitos, recuerdos y prejuicios que,

Esta sensación de rechazo a los extranjeros o xenofobia<sup>376</sup> no es percibida por los jóvenes, al menos no fue manifestada en los testimonios recogidos. Están más atentos al rechazo que puedan sufrir por ser judíos.

Consciente de la tensión que suele generar la doble identidad a los descendientes de inmigrantes el CHMD, desde sus inicios, se plantea como una tarea fortalecer la identidad y el compromiso de sus alumnos con México. ¿Cuáles son las vías que los docentes consideran apropiadas para reforzar la identidad? Las respuestas giran en su mayoría en torno a las clases de Historia y a las de Formación Cívica y Ética –incluyendo ceremonias cívicas, coros y escoltas—, y al conocimiento del territorio.

“Todo lo que es historia de México; hay mucho fomento a la cultura y en la materia de Formación Cívica y Ética vemos todo lo que es la solidaridad, resolver conflictos, lo que de una u otra manera nos ayuda a convivir mejor como mexicanos”.(MaNJ1) “[En la clase de Historia] trato de que los jóvenes se identifiquen con un México real y entonces les cuesta un poco de trabajo, pero tienen que saber que éste es el país en el que vivimos y que tenemos que mejorar las condiciones de vida de este país porque aquí estamos”. (MaJ5).

---

compartidos por la mayoría, terminaron constituyendo uno de los legados de la identidad nacional de México”. Pablo Yankelevich, “Nación y extranjería en el México revolucionario”, *Revista Cuicuilco*, México, ENAH, mayo-agosto, año/vol. II, núm. 031 [En línea] [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org) [Consulta: 28-11-2007]

<sup>376</sup> Una xenofobia tan presente en la historia de México como la xenofilia, fenómeno que ha sido estudiado por diversos autores. Cf. Delia Salazar (Coord.) *Xenofobia y xenofilia en la historia de México siglos XIX y XX*, México, SEGOB, Centro de Estudios migratorios, Instituto Nacional de Antropología e Historia, DGE Ediciones, 2006.

Una idea expresada por varios maestros revela la importancia que otorgan a las ceremonias cívicas en la construcción de la identidad:

“Yo siento que como colegio se debería reforzar un poco más la parte de la identidad mexicana. Se han dejado de hacer muchas cosas, por ejemplo yo me acuerdo de que hace años todos los lunes los niños de secundaria bajaban a hacer honores a la bandera...”. (MoCNJ3)

La percepción de los alumnos, en general, es distinta, está más relacionada con las expectativas y el compromiso:

“La identidad mexicana y saber de México no es necesariamente saber de los Niños Héroes, sentirse mexicano es saber qué es México y qué espera México de ti o tú qué esperas de México, eso es lo importante.” (EXo4)

No deja de llamar la atención el matiz que introduce este informante entre “saber *de México*” y “saber *qué es México*”, como si aludiera a diferentes niveles de abordaje y de compromiso: en el primero pareciera quedarse en un nivel superficial, mientras que en el otro involucra expectativas y responsabilidades. Otra exalumna explica que el colegio puso mucho interés en que los alumnos empatizaran con comunidades de bajos recursos, en vez de preocuparse “de que llegemos a conocer realmente la historia desde *nuestros*<sup>377</sup> antepasados mexicanos hasta ahorita”. (EXa8) Queda la duda de cómo influye la pertenencia étnica al querer apropiarse de unos antepasados

---

<sup>377</sup> Las cursivas son mías.

culturalmente tan distantes, y qué tipo de vínculo pueden los descendientes de inmigrantes establecer con los pueblos originarios.

Otra cuestión es la geografía: en general, los maestros lamentan que los alumnos no conozcan lo suficiente el territorio mexicano y consideran que las excursiones organizadas por el colegio son una buena oportunidad para reforzar su identidad: “En las excursiones yo trato de dejarles algún trabajo que tenga que ver con las visitas a los lugares históricos” (MoCNJ2). Otros maestros valoran las excursiones porque permiten a los alumnos entrar en contacto con grupos de la población a los que normalmente desconocen:

“Las excursiones sí (fortalecen el sentimiento nacional) porque tenemos contacto con comunidades rurales, pero eso no sé si los identifica o los acerca o qué, simplemente se hacen conscientes y se sienten bien de que están ayudando a alguien de escasos recursos. Finalmente se dan cuenta de cómo vive la gente en México, que no todo mundo está a su nivel.” (MaJ3)

En pocas palabras, la identidad está atravesada, desde el punto de vista de los maestros, por la Historia, por la Geografía y también por la clase social, que los posiciona de determinada manera frente a las realidades nacionales y los lleva a adoptar actitudes solidarias, pero desde un punto de vista filantrópico, desde la ventaja que les brinda su posición económica.

El sentimiento general, al igual que en el caso de la enseñanza del judaísmo, es de insatisfacción; algunos maestros consideran insuficiente el trabajo del colegio en ese sentido; otros no le atribuyen toda la responsabilidad al colegio:

“La mexicanidad, [el orgullo de ser mexicano], creo que se ve un poco desdibujada, pero no estoy seguro que sea sólo concerniente a la juventud que pertenece a la comunidad judía; creo que es una cuestión que se generaliza en el país, probablemente generacional, en donde la búsqueda es imitar al país poderoso, a Norteamérica, y jugar con sus valores”. (MoCNJ1)

Para el exdirector, antes citado, que considera que la identidad de los alumnos no es resultado de los estudios judaicos, los alumnos viven la vida mexicana en pleno. Siguiendo su razonamiento, surge la pregunta de si la identidad mexicana pasa por las asignaturas del currículum oficial o por otras experiencias, tanto escolares como extraescolares.

“Por ejemplo, en la graduación o en las ceremonias que tienen cuando termina la escuela, vienen mariachis y los niños lloran cantando *Cielito lindo*, y no canciones en hebreo; así que en este sentido toda su vida es mexicana. Igual en la vida familiar: en muchos sentidos están presentes el modelo alepino y el modelo mexicano, se impulsan uno a otro, son muy parecidos, muy machistas... entonces, en ese sentido, también son muy mexicanos.” (EXDo)

Si bien es difícil pensar que la identidad pueda transmitirse de manera programada, más paradójico aún resulta que la “identidad

judeomexicana” —misma que la escuela se plantea como objetivo fundamental— se divide en dos programas diferentes: el del área judaica y el oficial, el “mexicano”. Desde esa óptica estaríamos hablando de una identidad escindida, desgarrada, pero también se puede ver, como lo hace Luis Villoro, que

“La representación de sí mismo intenta hacer consistente el pasado con un ideal colectivo proyectado. La identidad encontrada cumple una nueva función: evitar la ruptura en la historia, establecer una continuidad con la obra de los ancestros, asumir el pasado al proyectarlo a un nuevo futuro. Al efectuar esa operación imaginaria, propone valores como objetivos y otorga así un sentido a la marcha de una colectividad.”<sup>378</sup>

La identidad puede entonces verse como un esfuerzo de integración, de adaptación —no exenta de conflictos, pero con momentos constructivos— en el que el sistema original de los inmigrantes se enfrenta al de la sociedad receptora y sufre ciertos cambios. A este proceso, Abou lo llama “aculturación”; en el caso de los judíos en México, toma la forma de “aculturación obligada”:

“Implica un contacto permanente entre las poblaciones. Se impone por los hechos, pero el ritmo y las modalidades se dejan, hasta cierto punto, a iniciativa de los interesados. (...) Los inmigrados están obligados a adoptar las instituciones y los modelos culturales de la sociedad receptora, pero tienen la posibilidad de mantener paralelamente sus instituciones tanto tiempo como les sea necesario para insertarse de manera activa y armoniosa

---

<sup>378</sup> Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidón, UNAM, 2002, p. 69.

en la sociedad y la cultura de su patria de adopción, y con el sentimiento de adoptar, no una nueva cultura, sino una cultura que, en la medida de sus posibilidades, han contribuido a edificar.”<sup>379</sup>

Una exalumna pone en palabras cómo esta identidad puede lograr un equilibrio —si bien precario— entre los polos identitarios de ambas culturas que permite a los judíos desarrollar las diferentes facetas de su cultura mestiza —judeo-mexicana— y superar sentimientos de culpa derivados de 2000 años de vivir en el exilio:

“La Maguén (...) logró mezclar estos valores de lo que es ser una persona judía con sus valores del judaísmo y ser una persona que vive en México, que también está relacionada con su cultura. Logró relacionar esto y no sé si ‘orgullosamente’, pero no sentimos una piedra en la espalda por ser judíos.”  
(EXo8)

Esta identidad no es sólo un “acomodamiento” o una “adaptación” sino que revela la tensión entre las expectativas, resistencias y deseos, e integra lo mexicano en la cultura judeoalepinamexicana a la vez que proyecta lo judío en la sociedad receptora, asegurando la transmisión de los valores de ambas culturas.

Las expresiones de aculturamiento no pasan desapercibidas a nuestros informantes:

“La comunidad judía mexicana ya consigue tacos *kosher*; suena como una nimiedad, pero existe y ésa es una manera de ajustarse a la realidad del entorno, porque es parte de la cultura mexicana.” (MoCNJ1)

---

<sup>379</sup> Selim Abou, op. cit., p. 46

Ésta es, retomando las palabras de Camargo Crespo, una “integración sin asimilación”.<sup>380</sup>

El grupo judío en México es, numéricamente hablando, poco significativo en relación a la población, pero ha tenido presencia en los ámbitos artístico y académico. En el caso de los judeoalepinos, ese sentido, hay pocas obras destacadas a las cuales remitirse como expresión de ese proceso de aculturación. La presencia de esta comunidad se manifiesta con más fuerza en la industria, en el comercio, en la construcción (incluyendo sinagogas y escuelas), en la gastronomía, en la beneficencia... aunque en las nuevas generaciones hay una marcada tendencia a la diversificación y a la participación en el ámbito político y artístico, y a ejercer profesiones antes poco demandadas en la comunidad.

El CHMD ha sido un factor de cambio en la constitución de la comunidad a partir de la década de los '80: por primera vez en la historia de la comunidad, un número importante de los jóvenes graduados —hombres y mujeres— ingresan en las universidades de manera casi automática, sin cuestionamientos de los padres. Si bien muchos de los primeros egresados dejarán la carrera sin terminar o no trabajarán en el campo de su profesión, la tendencia va

---

<sup>380</sup> Hablando de los judíos de Madrid, afirma: “Los [judíos] pertenecientes al grupo marroquí ofrecen un cierto arco discursivo, si bien con un espacio modal al que podría calificar, utilizando las palabras de uno de ellos, como de «integración sin asimilación». Este modelo plantea un equilibrio entre los polos identitarios de la cultura judía madrileña, al objeto de que los judíos puedan compaginar y desarrollar las diferentes facetas de su cultura mestiza, tanto la española como la judía. El binomio debe ser articulado en un modelo que integre lo español en la cultura judía madrileña y que, asimismo, proyecte lo judío en la sociedad receptora, asegurando el mantenimiento y la transmisión de los valores de ambos.” Óscar Camargo Crespo, op. cit.

disminuyendo en las siguientes generaciones.<sup>381</sup> El CHMD logra transformar a una comunidad con un mínimo de profesionistas, en una comunidad —en lo que respecta a sus egresados— con una mayoría de estudiantes universitarios, a pesar de la renuencia de ciertos padres. Una de las fundadoras, que ha vivido el proceso con los padres, lo explica:

“El colegio en su discurso sí ofrece ese nivel académico y los padres tienen que aceptar que si escogen este colegio porque socialmente les interesa, tienen que hacer el esfuerzo, porque tienen que estar académicamente en el punto donde el colegio pide. Creo que ahí ya ha habido esa claridad del colegio de no ceder esa parte, nosotros somos esto.” (Pa1)

La lucha del CHMD por la profesionalización de la comunidad es también una lucha para lograr que sus alumnos se integren de otra manera en la sociedad mexicana, con la seguridad de quien está construyendo una cultura propia en su propio país. Los jóvenes *jálebis* —como los de otras comunidades— han ido franqueando las barreras intercomunitarias que sus abuelos habían sostenido y, aunque están conscientes de que aún existen diferencias culturales,

---

<sup>381</sup> De los egresados de las 12 primeras generaciones, un 48% obtuvo un título universitario y el 24 % realizó estudios incompletos o no se tituló. *Estudio de egresados CHMD*, op.cit.

hablan en nombre de la comunidad judía mexicana. La apertura y la integración parecen parte natural del proceso.<sup>382</sup>

Una de las fuerzas que opone resistencia a este proceso proviene del sector religioso que, como se vio anteriormente, ha ido ganando terreno en las últimas décadas, especialmente en la Comunidad Maguén David. Este sector se ha replegado en sí mismo, realizando la mayoría de sus actividades dentro del grupo religioso, aislándose en gran medida del resto de la sociedad. El contacto con personas de otras comunidades judías suele limitarse a personas religiosas, a menos que sean relaciones laborales. Los jóvenes, cuando cursan estudios profesionales —una minoría— lo hacen en universidades religiosas en Israel, en los Estados Unidos o en las opciones que se han creado en México específicamente para ellos<sup>383</sup>. No se puede negar que la influencia de ese sector sobre los egresados del CHMD contrarresta en cierta medida los esfuerzos realizados por el colegio para fomentar la integración a la sociedad mexicana. Un dato interesante es que el grupo ultraortodoxo acepta como judíos a todos los hijos de madre judía y a los convertidos según el rito ortodoxo, basándose en la *Halajá*, la Ley judía, mientras que la Comunidad Maguén David mantiene hacia ellos una actitud de rechazo. Esta diferencia es una muestra más de cómo el grupo

---

<sup>382</sup> El 83% de los egresados consideraron importante participar en la sociedad como ciudadano mexicano por considerarlo un compromiso con el país. *Estudio de egresados CHMD*, op.cit.

<sup>383</sup> Licenciaturas específicas en la Universidad Hebrea para las mujeres y Proyecto Genexis para los hombres.

ultraortodoxo ha ganado terreno; en este caso, minando el poder centralizador de las organizaciones comunitarias.

#### **4.5. Saberes de convivencia**

##### **4.5.1 Un código de conducta**

Los judíos mexicanos constituyen una minoría organizada<sup>384</sup> organizada para preservarse como grupo en base a sus rasgos culturales y religión. De sus características la que más los hace destacar es, sin duda, la condición judía del grupo. Siendo el judío un pueblo exiliado durante dos mil años, estigmatizado por la iglesia y con una historia de repetidas expulsiones y agresiones, el atributo “judío” no puede ser considerado como un adjetivo neutro: posee una carga histórica que con frecuencia permea las relaciones con personas de otros grupos o que, por lo menos, suele estar presente en los encuentros.

Como se mencionó en capítulos anteriores<sup>385</sup>, el antisemitismo es un tema que se estudia en el CHMD como una constante a lo largo de la Diáspora. Al estudio formal de las políticas y agresiones contra los judíos en diferentes épocas, a las obras documentales o de ficción que recuperan momentos específicos de la historia, habría que añadir las anécdotas y relatos familiares sobre encuentros con no judíos que tienen como objeto mantener la unidad grupal y habilitar a

---

<sup>384</sup> Véase la definición de Caportoti, Cap. 1.1.

<sup>385</sup> Cf. Cap. 4.2.

las jóvenes generaciones ante los peligros que pudieran llegar a enfrentar.<sup>386</sup> De estos saberes y de aquellos que se requieren para evitar conflictos en los encuentros con personas no judías se hablará en este apartado, asumiendo, con Pedro Dávalos, que

“La construcción de saberes es un proceso histórico y, por lo tanto, atravesado por las contradicciones, los conflictos, las violencias, las esperanzas, los sueños de aquellos que los crearon. Son las respuestas que los hombres se han dado ante las incertidumbres del cosmos y de la vida. Se mezclan con las condiciones históricas en las que nacen, y, por tanto, cumplen determinado rol social. Esos saberes son una producción humana. Nacen condicionados por su realidad concreta. A su interior se inscriben los temores y las esperanzas, los delirios y los mitos de una sociedad determinada. La construcción de los saberes está inmersa en relaciones de poder y de dominación que les impiden ser neutrales.”<sup>387</sup>

En este sentido, no se puede hablar de los saberes de los judíos sin tomar en cuenta el antisemitismo.

Hablar de antisemitismo es ubicarse en un terreno de hostilidad que articula una serie de prejuicios difusos —una combinación de elementos religiosos, raciales, políticos, económicos, culturales,

---

<sup>386</sup> El saber que se desprende de tal dispositivo [...] Deja percibir con claridad el modo en que la tradición de los relatos es al mismo tiempo la de los criterios que defiende una triple competencia, saber-decir, saber-escuchar, saber-hacer, donde se ponen en juego las relaciones de la comunidad consigo misma y con su entorno. Lo que se transmite con los relatos es el grupo de reglas pragmáticas que constituye el lazo social. Jean Francois Lyotard, *op.cit.*, p. 20.

<sup>387</sup> Pablo Dávalos, “Movimientos Indígenas en América Latina: el derecho a la palabra”, en: *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. pp. 356. [En línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapDavalos.pdf> [Consulta: 2-07-2011].

étnicos— hacia un grupo, y que puede expresarse de diferentes maneras<sup>388</sup>. A lo largo de los siglos, los judíos parecen haber desarrollado una gran sensibilidad para detectar comentarios o situaciones que pudieran llegar a constituir un peligro.

Sin embargo, existen situaciones poco claras, que se dan con mucha frecuencia y que, aunque no constituyen una expresión de antisemitismo, pueden confundirse con éste: actitudes derivadas de la ignorancia, de prejuicios vagos que no se asumen ni se rechazan. Suelen manifestarlas individuos que no muestran una verdadera hostilidad pero actúan con una ingenuidad que puede resultar ofensiva quizá, en parte, por la sensibilidad tan desarrollada de los judíos. Comentarios como “Ven conmigo, amiga judía” o “Eres tan abierta que no pareces judía” terminan resultando incómodos, por bien intencionados que sean; al igual que preguntas como “¿Y ustedes por qué mataron a Cristo?”<sup>389</sup>.

---

<sup>388</sup> “Aunque, en general, las nuevas agresiones contra los judíos siguieron las modas de la época (...), las actitudes del pasado nunca fueron echadas al olvido. En el mundo cristiano, especialmente, el mito de los judíos como asesinos de Cristo jamás fue desechado. En varias civilizaciones, el "separatismo" judío, su "espíritu de clan", continuó sirviendo de blanco incluso a personas que simultáneamente acusaban a los judíos de querer dominar la cultura de la mayoría con su penetración. Más persistentemente, la "infidelidad" judía, vale decir la negativa a abrazar la fe de la mayoría o, en las sociedades laicas, la resistencia a asimilarse a la cultura de la mayoría nacional, permaneció como la causa primordial de resentimiento. Al mismo tiempo, el mito folklórico del odio judío al resto de la humanidad nunca desapareció de la letanía de las objeciones que despertaron los judíos por su perseverancia en mantenerse como grupo identificable. Significativamente, la patraña del crimen ritual, a pesar de su casi unánime condena como burda patraña, por parte de gobernantes, iglesias y la opinión pública esclarecida, siguió levantando cabeza en diversas localidades incluso en los tiempos modernos. (...) En resumen, "el desagrado por lo distinto", con toda probabilidad, continuará afectando las relaciones judeo-gentiles, especialmente en la dispersión, en un futuro previsible.” Salo W. Baron, “Los modelos cambiantes del antisemitismo”, *Dispersión y Unidad* Número 18/19 - Reseñas y ensayos sobre los problemas contemporáneos del pueblo judío, Jerusalén, 1976-1977, p. 140.

<sup>389</sup> Este comentario y los anteriores fueron expuestos por alumnos de 3° CCH del CHMD en una clase en 2008.

“Llegan y te dicen ‘ustedes hacen esto y lo otro’, y entonces le empiezas a platicar lo que haces y ves que la cara les cambia y a lo mejor te dicen: ‘¡Ah bueno! es que tú eres diferente a todos los demás’, pero no es la realidad. (...) Les dices ‘¿a qué más judíos conoces?’ ‘No sé, a los que van ahí en Polanco caminando’”. (Aa4)

Esta generalización, que suprime las diferencias en el interior de un grupo, ya es en sí misma agresiva, porque reduce a las personas a simples ejemplares de un estereotipo.

Los encuentros con personas que no pertenecen al grupo y desconocen sus características pueden, por tanto, generar tensión, y es necesario —desde el punto de vista del grupo— que los jóvenes estén preparados para responder adecuadamente. Esta preparación se les va brindando gradualmente en los diversos ámbitos comunitarios, especialmente en la familia y en la escuela. En esta investigación se identificaron ciertas pautas; la mayoría coinciden con las que establece Goffman como parte del código de conducta de los grupos estigmatizados.<sup>390</sup>

---

<sup>390</sup> “Los códigos que se presentan a los individuos estigmatizados, tanto explícita como implícitamente, tienden a cubrir determinadas cuestiones corrientes. Se les sugieren las pautas deseables de la revelación y el ocultamiento. (...) Otras cuestiones corrientes son: las fórmulas para manejar situaciones difíciles; el apoyo que debería prestar a sus iguales; el tipo de fraternización que deberá mantener con los normales; cuáles son los prejuicios contra sus iguales que tiene que atacar abiertamente y cuáles ignorar; hasta qué punto debe presentarse como persona tan normal como cualquier otra, y hasta dónde aceptar un tratamiento ligeramente diferente; cuáles son hechos relacionados con sus iguales de los que debe enorgullecerse; cómo debe «enfrentarse» con su propio estigma. Aunque los códigos o las líneas presentadas a aquellos tienen un estigma particular pueden diferir entre sí, existen ciertos argumentos que, pese a ser contradictorios, gozan, por lo general, de gran consenso. La persona estigmatizada es casi siempre puesta en guardia contra un intento de encubrirse completamente. (...) Asimismo, por lo general se

#### 4.5.2. El orgullo de pertenecer

“Creemos que es posible conciliar la fidelidad a nuestras raíces culturales para que nuestros educandos se sientan orgullosos de su identidad judeo-mexicana.” Esta declaración, tomada del Ideario del CHMD, reitera la convicción manifestada en la Misión de la Comunidad Maguén David “Ser una comunidad respetuosa, sencilla y humana, unida y solidaria, portadora de valores y principios. Orgullosa de su judaísmo, sus tradiciones y sus costumbres.”<sup>391</sup>

El orgullo es una de las características en los grupos étnicos, ya que brinda cohesión y autoestima, y es indispensable para la conservación de los mismos.<sup>392</sup> Todos los alumnos entrevistados se manifestaron orgullosos:

“Cuando convivo con gente que no es parte de la comunidad no me cohibe decir que soy judía, muchas de las cosas que en la escuela te enseñan, como ser judío, también son parte de un valor, de los valores humanos”. (EXa3) “Yo siento que la escuela sí lo ha inculcado [el orgullo]: por el simple hecho de venir a una escuela judía, de convivir con gente que tiene los mismos ideales, las mismas fiestas y costumbres”.<sup>393</sup> (EXa3).

---

le advierte que no debe aceptar, como si le cuadraran plenamente, las actitudes negativas que los demás tienen hacia él.” Goffman, op. cit., pp. 130-131.

<sup>391</sup> “...los miembros de un grupo minoritario se encuentran formando parte de una comunidad bien organizada con una tradición establecida: una comunidad que formula apreciables reclamos de lealtad e ingresos, definiendo al miembro como a alguien que debe enorgullecerse...” ibid., p. 53.

<sup>392</sup> “Pero a este primer deseo [de los judíos de parecerse a los demás] se mezcla, para hacerlo ambivalente, otro deseo más profundo y más esencial que cultiva y preserva la diferencia: hay una secreta altivez por llevar en sí la dificultad que nos diferencia.” Vladimir Jankélevich, *Fuentes*, “La conciencia judía y la contradicción” Barcelona, Ed. Alpha Decay, 2007, p. 72.

<sup>393</sup> Evy Dean recoge este comentario de un joven: “¿Sabes que México es la mejor comunidad judía del mundo?”, acompañado de la sugerencia de que venga a México por el bien de sus hijos, ya que aquí la comunidad es más fuerte y menos asimilada que en los Estados Unidos. Evy Dean, op.cit. p.50.

¿Cómo se mide este orgullo? Para uno de nuestros informantes es claro: “Si [los alumnos] no dicen que son judíos quiere decir que de alguna manera no están tan orgullosos, o por lo menos tienen miedo”. (Pa1)

Es interesante notar que junto a las palabras “orgullo” o “judío” aparece con frecuencia la palabra “miedo”: la idea subyacente es que el orgullo provee de la fuerza necesaria para enfrentar el miedo. Como se afirmó antes, el antisemitismo ha dejado huellas tanto en los judíos como en las sociedades gentiles, y el orgullo aparece como una defensa ante las expresiones de hostilidad.

Para ninguno de los entrevistados (maestros judíos y no judíos, alumnos, miembros del patronato), las agresiones por ser judíos eran situaciones ajenas a la vida escolar: relataron agresiones verbales en la calle, en un partido de fútbol con otra escuela, en un simulacro de reunión de la ONU, un jabón con una suástica<sup>394</sup> lanzado desde la escuela vecina... Para los maestros no judíos, los efectos son evidentes, aunque su perspectiva es distinta:

“Creo que los chicos reaccionan y que pueden sentirse mal porque *piensan que* son agredidos por ser judíos, pero creo que nosotros aterrizamos o dimensionamos las cosas.” (MaNJ4).

Si se han desarrollado medidas preventivas, es porque hay un efecto de las agresiones antisemitas en los individuos. Si bien a los alumnos

---

<sup>394</sup> En alusión al rumor de que los nazis hacían jabón con grasa humana proveniente de los judíos de los campos de exterminio, cf. *Engaño y Tergiversación, Técnicas de Negación del Holocausto*, Apéndice 7, Carta a The Jewish Standard de Yehuda Bauer, [En línea] <http://www.nizkor.org/features/denial-of-science/appendix-7-02-sp.html>, [Consulta: 31-05-2011].

informantes les resulta difícil precisar lo que sienten, las palabras que utilizan indican el tipo de sensación que les provoca: “Me molesta mucho”, “Me lastima”, “Me duele mucho”, “Me ofende”, y aluden a lo que Axel Honneth plantea respecto a la necesidad de las personas de gozar de una consideración social que les permita relacionarse positivamente con sus cualidades particulares, sus capacidades concretas o ciertos valores que derivan de su identidad cultural.<sup>395</sup>

#### 4.5.3. Educar a los ignorantes

Partiendo de que la mayoría de las personas que profieren expresiones antisemitas lo hacen por ignorancia

“Esa vez que pintaron [la barda con suásticas] hubo una plática acerca de que a veces la gente reacciona y hace ese tipo de cosas más por ignorancia que por agresión...” (MoCNJ1)

Uno de los saberes colectivos mejor transmitidos es la importancia de enfrentar la agresión no con agresión, sino educando al agresor. En todos los grupos de informantes aparece la misma idea:<sup>396</sup>

“Si por ejemplo tiene una suástica, primero le pregunto que si sabe qué es, si no sabe qué es, se lo explico”(Ao2); “Aquí nos enseñaron que si alguien te ofende es por falta de conocimiento” (EXa1); “Nuestra responsabilidad, y

---

<sup>395</sup> Axel Honneth : «Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie» Entretien. *Magazine Philosophique*; Philosophie Magazine n°5 [En línea] France, Philo Éditions, novembre 2006. <http://www.philomag.com/article,entretien,axel-honneth-sans-la-reconnaissance-l-individu-ne-peut-se-penser-en-sujet-de-sa-propre-vie,180.php>

<sup>396</sup> Cf. Goffman, op.cit., pp. 137-138: “No se deben contestar las observaciones despreciativas, arrogantes y carentes de delicadeza. El individuo estigmatizado puede no darse por enterado, o bien tratar de llevar a cabo una benévola reeducación del normal”.

más si somos vecinos y te están agrediendo, es tratar de educar un poquito”(Po3); “Se habla con la escuela, se plantea lo que ha pasado, se trata también de que la escuela, en ese caso que no es judía, entienda la sensación, el pensamiento, la historia; se trata de hacer un acercamiento”.(DaNJ)

Los encuentros entre judíos y no judíos —especialmente cuando no están acostumbrados a estos contactos— pueden generar tensión por el temor de los primeros a herir sensibilidades y de los segundos de ser lastimados. La consigna para los miembros del grupo, en general, es tratar de reducir la tensión, evitar los conflictos y, cuando el otro dice algo inapropiado, mostrarle su error. Esto, sin aceptar ofensas, humillaciones o alguna otra actitud negativa. Sin embargo, es difícil pensar que los jóvenes se mantendrán ecuanímenes ante la violencia. Algunas expresiones, dichas *en broma*, lo revelan: “lo mato... no es cierto”, “Trato de no alterarme”, “Si es uno y hay probabilidad [de ganar], me lanzo, pero si son dos y está en peligro mi vida, lo dejo.”

Es en este contexto donde adquiere significado el conocimiento como protección:

“Si estuviéramos tranquilos sabiendo que toda esa preparación de identidad judía y de temas judaicos es efectiva estaríamos muchos más tranquilos; por el otro lado creo que también es importante conocer argumentos y respuestas porque en el antisemitismo hay cuestiones muy clásicas de cómo te pueden agredir o cuáles son los argumentos con los que te pueden agredir”. (Po3)

Si la tarea de los alumnos es reeducar a todos aquellos que los agreden por ser judíos porque la apuesta, en el fondo, es que no son antisemitas sino ignorantes, es necesario que cuenten con los conocimientos que se requieren para demostrar la “inocencia” de los judíos. Aunque casi todas las respuestas van en el sentido del diálogo, algunos proponen ignorar a los agresores y uno que otro reconocen que en ciertas situaciones no hay mucho que hacer: “ante un “pinche judío” como que el conocimiento es relativo” (Po3) o que, de plano, hay que responder con la misma agresión.

A pesar de esa convicción respecto a la necesidad del diálogo y la no agresión, los discursos no corresponden siempre a la realidad. Uno de los maestros relata un episodio ocurrido en un campamento:

“Un día en Veracruz [los alumnos] se encontraron en un puesto de chácharas a unos muchachos que estaban vendiendo unas suásticas y se pusieron muy violentos con el vendedor; los vendedores están organizados, entonces ya se iba a armar una trifulca, hubo que jalar a los muchachos y explicarles que esta gente lo vende y en realidad no sabe lo que significa esa cruz”.  
(MoCNJ1).

Este testimonio confirma la idea de que los agresores son ignorantes. En vez explicarles la razón por la que no debían enfrentarlos —por el peligro que corrían—, los maestros prefirieron alegar la ignorancia de los vendedores.

Los alumnos tienen claro el deber ser, pero no siempre lo acatan, probablemente porque reciben un doble mensaje: “No te

pelees” y “No te dejes”. Ejemplo de ello es la postura de una directora:

“Te voy a contestar con un doble discurso ahora yo; creo que por un lado me gustaría, y a la escuela también, que ellos pudieran tener como la sangre fría de decir ‘a ver está pasando esto, puedo contestar de esta manera, lo puedo resolver así’, un poco racionalmente. Pero también creo que hay veces que depende de lo que se esté viviendo (...), si es algo especialmente subido de tono o muy directo, sí quiero que mis alumnos —te estoy hablando en términos personales—, respondan en términos dignos de decir ‘a mí no me pisotees, (...) a mí me respetas’; que se defiendan dependiendo de la agresión y del momento. (...) A lo mejor estoy pensando cómo reaccionaría yo, pero si estás agrediendo a mi amigo, entonces voy a responder más fuerte”. (DaNJ)

O sea que la norma “reaccionar con prudencia” es relativa a las situaciones vividas.

Las agresiones por ser judíos son vividas por los entrevistados como parte de la realidad, aunque que no están presentes en su vida cotidiana: no reciben agresiones todos los días. Sin embargo, el relato de una agresión a uno de ellos o a un familiar o a un conocido, es vivido como propio, por lo que activa las defensas de todo el grupo. Por la misma razón, buscan medidas “preventivas”.<sup>397</sup>

---

<sup>397</sup> En su estudio, Frida Staropolsky incluyó la siguiente pregunta: “¿En las escuelas judías se transmite una educación defensiva (como el “no hagas”, “no te juntes”, no contestes”) en vez de una postura contestataria cuando se trata de la condición judía? Un 42% de las maestras respondió afirmativamente. Cuando la misma

#### 4.5.4 Representar al grupo

“En la universidad, por el simple hecho de ser judía me tenía que esforzar más, como que sí teníamos que dejar un buen nombre porque estamos muy prejuiciados [hay muchos prejuicios sobre nosotros]; entonces yo sí creo que le trabajé más que las no judías.”<sup>398</sup> (EXa4)

Educar a los ignorantes respecto a los judíos, dar una buena impresión como parte del grupo, son conductas en las que el individuo se asume como representante de un colectivo. El mensaje implícito en algunas de las afirmaciones citadas es que los judíos tienen que conocer su historia para poder defenderse *y defender al grupo*.

“[El colegio no te preparó para] enfrentarte al mundo y saber que eres judío, sino [para saber] por qué eres judío y cuál es tu obligación como una persona judía frente a la sociedad mexicana y frente a tu comunidad.” (EXo4)

Saber que la conducta personal puede impactar al grupo es una gran responsabilidad que para algunos resulta inquietante, pues los priva de libertad y no saben cuál es la actuación “correcta” que les permitirá ser juzgados positivamente. Es preferible evitar las situaciones de contacto:

---

pregunta se formuló con respecto a la familia, el 87.5% de las maestras respondió afirmativamente. Frida Staropolsky Nowalsky, op.cit., p. 245-246.

<sup>398</sup>Jankélevich lo plantea como una cuestión de “instinto”: “El judío sabe por instinto, ante una situación de igualdad de condiciones, que él debe tener más talento que los demás, ya que nada le será pasado.” Vladimir Jankélevich, op.cit., p. 71.

“Yo me siento más cómoda con un maestro judío, creo que por el miedo a que cuando yo o mis compañeros hagamos algo que lleve a que el maestro no judío salga de la escuela —ya sea que lo corran o por cualquier razón— piense como que ‘¡ay estos judíos!’, o sea como que no saben y digan la escuela Maguén David, la escuela de judíos... y es algo que un maestro judío no va a hacer.” (Aa4)

En otras palabras, los maestros judíos podrán quejarse de injusticia o de maltrato, pero lo atribuirán a determinadas personas o incluso a la institución, no a *los judíos*, que es el temor que manifiesta la alumna citada.

Dado que la conducta de cada individuo afecta al grupo, la comunidad se siente con el derecho de llamar la atención de sus miembros respecto a ciertas conductas. Al referirse a cómo el CHMD alienta los estudios universitarios, una alumna afirma:

“Que seamos el mejor en la carrera, claro que con mucha humildad y recato, pero yo creo que la escuela quiere que seamos lo mejor de lo mejor. —¿Por qué dices con humildad y recato? —Porque no hay que destacar con mucho *show*, eso es lo que lleva al antisemitismo, a decir ‘¡ay, el judío!’.” (Aa1)

La idea de que los propios judíos provocan el antisemitismo está en la base de la *Teoría de la reputación bien merecida*, que justifica a los discriminadores y considera que “las personas odiadas son merecedoras de toda reprobación”<sup>399</sup>. El hecho de que la informante, como muchos judíos, la asuma al menos verbalmente, revela el grado de

---

<sup>399</sup> Gordon Allport, *La naturaleza del prejuicio*, Eudeba, Buenos Aires 1962, p. 413.

difusión que tiene esa idea en la sociedad y cómo se ha infiltrado incluso al interior del grupo.

Para concluir, conviene detenerse un momento en el doble mensaje de esta informante: hay que “destacar”, un mensaje de superación, de búsqueda del éxito, pero sin mucho “show”, es decir, sin ostentación, sin llamar demasiado la atención. Esto indica que otra conducta valorada en el grupo es la sencillez, por la protección que brinda. Hay que recordar que este valor es considerado como un objetivo primordial en la Misión de la Comunidad Maguén David, citada más arriba: “Ser una comunidad respetuosa, *sencilla* y humana...”, objetivo que está lejos de ser alcanzado. Se valora la sencillez y se considera deseable —al menos en el discurso—, precisamente porque no es un atributo de la comunidad.

#### 4.5.5 Proteger la intimidad

La idea de que existe un “nosotros” con ciertos significados y bienes compartidos —historia, deseos, cultura, valores, vínculos— plantea un “ellos”, frente a quienes hay que actuar con cautela, vigilar el discurso, autocontrolarse<sup>400</sup>; hay que saber qué de la vida “interna” se puede hacer público y qué es mejor reservar, pues queda fuera de la comprensión de “los otros” por carecer de los referentes.

---

<sup>400</sup> E. Goffman, op.cit., p. 41.

“Yo he tenido contacto con gente no judía y sí prefiero evitar temas que sean más de privacidad personal, de privacidad en el aspecto judío, en algo que pueda llegar a incomodar o a ofender.” (Ao1)

A veces, la sensación es de invasión de la intimidad, de ser mirados por los ojos de un intruso:

“Con pocos establecí lazos de amistad importantes porque somos diferentes, nunca me gustó ni que ellos supieran cómo vivo yo, ni yo saber cómo viven ellos. Sí me tocó ir a casas y que vinieran a mi casa, pero nunca me gustó ir más allá.” (EXo3).

En cierto modo, existe la idea de ser diferente, pero se trata de una diferencia colectiva —cultural— que parece vivirse con cierta vergüenza —por ser “diferentes” a la mayoría— o por lo menos con cierto recato. Esta defensa de la intimidad, por llamarle de alguna manera, no parece impedir las amistades con no judíos; al menos así lo manifestaron algunos informantes: “Yo personalmente no lo viví así, con mis amigos no judíos me sigo viendo, viajé con ellos, los veo mucho más que a mis amigos de la Maguén.” (EXa1)

Muchos de los alumnos del CHMD han crecido en una especie de cápsula comunitaria en la que se pretende controlar la información que circula en la sociedad sobre los judíos —prejuicios, estereotipos— para protegerlos de la “crueldad” de afuera.<sup>401</sup> Por esta razón, sus contactos con no judíos suelen ser limitados, dependiendo

---

<sup>401</sup>Ibid, p. 46.

de sus actividades y de la apertura de sus familias. Es común que su primera relación significativa con no judíos sea con maestros de la escuela, quienes no son vistos como extraños por conocer íntimamente al grupo y por ser aceptados en él.

“Yo creo que el maestro no judío dentro de la Maguén ya tenía su espacio de maestro de la Maguén, y ya no importaba si era judío o no judío.” (EXa1)

“Los no judíos eran parte de nuestra comunidad también” (EXo2).

Llama la atención cómo, al hablar de los maestros, nuestros informantes ignoran las distancias que tenían tan presentes al hablar de las relaciones con sus pares en las universidades; probablemente porque con los maestros no compartían espacios íntimos y porque éstos ya conocían las implicaciones de ser judío —religión, vida cotidiana— y los alumnos no se sentían juzgados constantemente por ellos.

“Creo que es mucho la personalidad del maestro, nada tiene que ver que sea judío o no. Hay maestros que tienen diez o quince años en el colegio y saben perfectamente qué es el judaísmo, [llevan] tanto tiempo viviendo aquí entre nosotros.” (EXo6)

Incluso declararon sentirse más cercanos a ellos que a los profesores que venían de Israel, los *shlijim*. “Me sentía más cercana a los no judíos que a los *shlijim*”. (EXa1) “Como que estás más en la realidad con algún profesor judío mexicano, como que entiende más”. (EXo1)

La pertenencia al grupo pasa a un segundo plano:

“Yo creo que la confianza que tengas con un maestro depende del maestro en sí, no de la religión que tenga, porque tenemos maestros increíbles, gente de verdad admirable, que no es judía y te puede inspirar muchísima confianza. (Aa3)

La cercanía que estos alumnos lograron con algunos de sus maestros, la confianza que depositaron en ellos, parece común entre los informantes, pero contrasta con la desconfianza que confesó una informante citada más arriba, que explicaba su incomodidad ante los maestros no judíos por el temor de los juicios y generalizaciones que pudieran hacer acerca de los judíos: “y digan la escuela Maguén David, la escuela de judíos...”. Posiblemente haya alumnos que establecen relaciones más fácilmente con maestros no judíos, y maestros no judíos con los que es más fácil que los alumnos judíos se sientan en confianza.

En síntesis, la integración a un país como minoría no pasa solamente por desarrollar saberes para conservar una cultura y fortalecerse como grupo, sino también por darse ciertas normas que se consideran útiles para que los encuentros entre judíos y no judíos no sean fuente de tensión o de conflicto; se trata de habilitar a cada individuo para que, en vez de ser una amenaza potencial para el grupo —en el sentido de que pudiera responder con violencia a las agresiones o, incluso, provocar él mismo la violencia—, sea un

representante del grupo, cumpliendo con la función de educar y desvanecer los prejuicios y la hostilidad de los ignorantes. Esto, sin dejarse maltratar y sin ponerse en riesgo exhibiéndose en demasía cuando las condiciones no están dadas. Es decir, teniendo presente su vulnerabilidad.



### III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La sociedad mexicana que acoge a los inmigrantes judíos en las primeras décadas del siglo XX es una sociedad en la que han confluído etnias originarias y grupos migrantes, y en la que conviven extranjeros y nacionales, xenofobia y xenofilia. Si bien los judíos llegan en un periodo de construcción de la identidad nacional en el que pertenecer a una religión distinta a la católica y el no hablar español constituyen un obstáculo para ser aceptados, también es cierto que los judíos que llegan a México—un pequeño grupo— echaron raíces, encuentran una forma de sobrevivencia económica y cultural, y crean instituciones sólidas.

La comunidad judía de México se caracteriza por ser una comunidad compuesta de varias comunidades que corresponden a los países de origen de los inmigrantes. Los que salen de Alepo, Siria, provienen de un universo cerrado —el barrio judío— donde la vida se desarrolla, sin alteraciones, de acuerdo con los preceptos que dicta la religión y que han hecho suyos. Salir de ese espacio protegido y llegar a un país donde todo les es ajeno —la lengua, las costumbres, las formas de vida, la religión— supone un cambio de vida radical en el que todo está por construirse, como saben por experiencia quienes se han visto obligado a emigrar por necesidad.

En el caso de los judíos de Alepo, juegan a su favor las redes de parentesco y la fuerza de una cultura muy arraigada que permiten

una rápida organización comunitaria orientada a integrar a los recién llegados y a ayudarse mutuamente. La religiosidad que marca a este grupo les brinda una estructura que garantiza el cumplimiento de ciertos preceptos y que deriva en la construcción de sinagogas, la adquisición de un panteón, la ayuda a los necesitados y la enseñanza de la *Torá*, entre otros.

El único desacuerdo profundo surgirá frente a un proyecto educativo. La creación de una escuela judía integral será el lugar de los enfrentamientos entre los grupos más ortodoxos y aquellos que buscan una “modernización” de la comunidad, los “tradicionalistas”. Este desacuerdo paralizará el proyecto durante varias décadas. El antagonismo emerge con un proyecto educativo porque es en la escuela donde se juega el futuro de la comunidad; será ella quien reproduzca una forma de vivir —más o menos apegada a la religión—, quien determine el legado que se transmitirá a las nuevas generaciones.

El Colegio Hebreo Maguén David es una victoria de los “tradicionalistas” sobre los ortodoxos. Son ellos quienes impondrán su visión del mundo y determinarán el currículum para formar a los niños y a las niñas de la comunidad como profesionistas, adaptados al mundo moderno. Las materias judaicas que se integran al programa oficial pretenden brindarles una cultura judía, valores judíos, conocimiento de su historia. Y la comunidad de Alepo estará,

en cuanto a educación, al nivel de las otras comunidades judías de México.

Establecer lo que se quiere transmitir implica una selección —qué episodios de la historia, qué tradiciones, qué valores, de qué manera— que deja fuera ciertos contenidos y saberes: tal vez se pierdan irremediablemente o tal vez vuelvan, con otro rostro, en la demanda de algún alumno, en la libertad de acción que poseen los maestros, en los cambios de Patronato. Sin embargo, nunca se sabe con precisión qué es lo que se quiere transmitir, ni tampoco lo que se transmite, pues no se trata de un acto mecánico: la transmisión está rodeada de fantasmas, de deseos inconscientes y de expectativas inconfesadas. Y no va en un solo sentido, no hay uno que da y otro que recibe: el legatario recibe algo distinto de lo que se le hereda, algo que toma forma con su interpretación, que se transforma.

Una parte de lo que se quiere transmitir está en el currículum, que no es un corpus homogéneo y clausurado, sino una síntesis en la que intervienen intereses diversos y contradictorios, mismos que hacen posible una gran diversidad de mensajes. Y detrás de las imposiciones y las negociaciones, de los contenidos y los métodos, de los conceptos y los objetivos, está el currículum oculto que, a decir de algunos, es el verdadero currículum: una serie de resultados no intencionados que derivan de la interacción escolar.

La transmisión del legado se lleva a cabo, intencionalmente, a través de asignaturas cuyo objetivo es generar conocimientos. Los campos de estudio dejan claro cuáles son los ámbitos de la vida judía que se consideran fundamentales: historia del pueblo judío, *Torá*, lengua hebrea, festividades, Israel. En el campo de la historia, que fue uno de los que se analizaron en este trabajo, los temas tratados a lo largo de siete años —uno de primaria y seis de bachillerato— son: Israel (antiguo y moderno), la Diáspora, el hebreo, el antisemitismo y el Holocausto. A pesar del tiempo que se les dedica y de los distintos programas que se han elaborado, parece haber un consenso entre alumnos, padres y maestros de que los conocimientos transmitidos son insuficientes. ¿Insuficientes para qué? Si atendemos las expresiones espontáneas de algunos de los informantes, para defenderse de las posibles agresiones que recibirán como judíos.

De las prácticas que habilitan a los jóvenes para convivir con la sociedad mexicana, una consiste en educar a la mayoría, es decir, a las personas que agreden a los judíos por ignorancia. Una tarea difícil, incluso imposible de alcanzar, porque no se pueden dejar de lado los componentes emotivo y cultural de los prejuicios y agresiones antisemitas, y si bien éstos pueden ceder su lugar al conocimiento, no hay ninguna garantía de que así sea.

Quizá junto a este objetivo exista otro, probablemente el mismo que determina la inclusión de la materia de historia en toda educación escolar: el fortalecimiento del grupo. El conocimiento del

pasado —la versión del pasado contenida en la historia oficial— forma parte de los marcos referenciales que se comparten con la gente que cuenta para cada uno y con los que el individuo construye su identidad. La apuesta de los saberes narrativos, afirma Lyotard, no es por la verdad, sino por la constitución de los sujetos y del lazo social, y su criterio de validez consiste en mantener las narraciones en la memoria colectiva. Si se considerara como una evidencia de la eficacia de la transmisión —el hecho de que los alumnos se consideren parte del pueblo judío—, se podría afirmar que esas materias cumplen el objetivo con creces, pues todos los alumnos lo ratifican. Pero el conocimiento de los contenidos de las materias judaicas no parece ser la única causa.

El CHMD incluye en el currículum una serie de actividades que, más que al conocimiento, apuntan a la vivencia: a lo largo del ciclo escolar alumnos y maestros participan en festivales, ceremonias, celebraciones, excursiones, concursos, colectas y viajes relacionados con la historia y la religión judía, y con el Estado de Israel. Aunque se desconoce el impacto que tengan dichas vivencias en la construcción de la identidad, son hitos que dan al ciclo escolar un carácter judío y que, al menos en el discurso de los alumnos, resultan significativos y abonan al sentimiento de pertenencia; constituyen una “plataforma judía” más apreciada que las materias de judaísmo, tan desacreditadas, especialmente en los últimos años de bachillerato.

Esto explica el hecho de que, a pesar de las protestas de los maestros y directores no judíos que consideran que esas actividades “roban tiempo” a las materias obligatorias, se sigan realizando.

Los alumnos del CHMD no sólo experimentan lo judío en las actividades mencionadas; existen una serie de elementos en la dinámica escolar que crean una cultura y un ambiente judíos: la *mezuzá* en las puertas, el *midrash*, la observancia de las normas alimenticias en la cafetería y en las excursiones, la suspensión de actividades en las festividades mayores y el hecho de que el colegio permanezca cerrado en *shabat*, las noticias sobre Israel en el periódico mural, las canciones y bailes israelíes en los festejos...

A estos elementos habría que agregar la presencia de los docentes israelíes y que el director general —la autoridad máxima de la institución a nivel operativo— también viene de Israel, con lo cual el colegio da un lugar relevante al vínculo con Israel. Finalmente, uno de los elementos que da más fuerza a las vivencias citadas, es el hecho de que todos los alumnos son judíos, al igual que muchos maestros. Esto no excluye otras influencias ni las contradicciones en las concepciones y prácticas al interior de la comunidad educativa, pero revela un esfuerzo consistente por enriquecer la vida judía y que los alumnos la incorporen, por crear un *ethos* judío que garantice la continuidad.

Además de los conocimientos y las vivencias relacionadas con el judaísmo, el CHMD transmite, como parte de un legado, ciertas prácticas que también fortalecen al grupo, pero están orientadas concretamente al fortalecimiento de la comunidad judía de México y, en particular, a la Comunidad Maguén David, un espacio de bienes y significados compartidos, un marco a partir del cual los miembros de la misma hacen sus elecciones. De una manera bastante natural, dado que forman parte de su *habitus*, los alumnos incorporan comportamientos que expresan su compromiso con la comunidad y la convicción de que el interés colectivo está por encima del individual.

La endogamia, la solidaridad, la responsabilidad, la unión familiar, no son sólo conductas, sino saberes que condensan discursos, experiencias, prácticas, expectativas e imaginarios sociales, y constituyen una forma de apropiación de la realidad. Son saberes de integración que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción, que circulan en las relaciones interpersonales y crean trama social.

En el discurso de los alumnos del CHMD, la comunidad aparece como una entidad necesaria que marca las pautas del comportamiento colectivo dejando, a la vez, cierto espacio de libertad: no expresan inconformidad por el control social que ejerce. En los hechos, todos los padres del colegio, incluidos los exalumnos, pertenecen a alguna comunidad. Esto no significa que todos sean iguales y que en su vida personal no se genere tensión entre la

pertenencia y la libertad, entre lo colectivo y lo individual. Significa, más bien, que la comunidad es considerada un bien fundamental y que muy pocos están dispuestos a enfrentarla.

Pertenecer a una comunidad tan hermética y que exige lealtad, tiene implicaciones en la forma de integrarse al país en el que estos alumnos han nacido y del que son ciudadanos. Una integración que se realiza, en primer lugar, en forma colectiva, a través de las instituciones comunitarias. Posteriormente, cada individuo desarrolla conductas acordes a sus elecciones: serán, en general, variantes de una forma de integración que impide la asimilación. Lo judío, e incluso lo judeoalepino —expresado en los diversos aspectos del legado— sigue siendo un referente fundamental, y su abandono supone una pérdida irreparable. Para los alumnos esta separación está asociada con el cruce de la frontera a través de un matrimonio exogámico.

En este contexto, que da la impresión de ser inmutable, las personas y las relaciones cambian: los alumnos no se ven a sí mismos, como lo hacían sus abuelos, como judíos en México. Éste, más que una patria, era un lugar de residencia. Hoy la mayoría de los alumnos se consideran judíos mexicanos y, aunque lo judío sigue siendo el polo de identificación más fuerte, lo mexicano ha ido adquiriendo una presencia y un peso que cancela la idea de condición accidental —de residencia— para arraigarse en su identidad.

Ser mexicano no excluye el formar parte de una minoría que, como se menciona más arriba, ha desarrollado formas colectivas de integrarse al país, lo que en este trabajo se ha denominado “integración sin asimilación”. La transmisión de dichos saberes en la familia, en la escuela y en otras instituciones comunitarias obedecen a la creencia de que el grupo, como minoría en el país, corre dos riesgos: la asimilación y las agresiones. Para prevenir la primera se recurre a los saberes que fortalecen la pertenencia y se promueven actitudes orientadas a ciertas formas de integración; para prevenir las agresiones y mantener la dignidad del grupo —que se enorgullecen de ser judíos— se ha generado un código de conducta que establece estrategias tales como convertir a cada individuo en representante del grupo, prevenir la tensión que generan los contactos con la mayoría y evitar los conflictos.

En los documentos del CHMD destaca el lugar otorgado a la integración a México y el compromiso de los alumnos como una tarea prioritaria. Sin embargo, en la información recabada no se registra esa importancia, más bien prima la idea de que los conocimientos transmitidos y las experiencias generadas por el colegio no han bastado para alcanzar el objetivo. Es posible que la idea de muchos maestros —tanto judíos como no judíos— de que los alumnos no son “auténticos mexicanos”, les impida aceptar que no existe una sola forma de ser mexicano.

Los testimonios de los informantes revelan que los conocimientos y experiencias que, de acuerdo con ellos, transmiten el legado mexicano —Historia, Formación cívica y ética, campamentos (conocimiento del territorio), servicio social— son considerados insuficientes. Como en el caso del legado histórico judío, la pregunta es: ¿insuficiente para qué? Y la respuesta, que alude a la conciencia social de los jóvenes, apunta, como en el caso citado, a una tarea casi imposible porque supone una conciencia crítica y un sentido de la ética que no parece caracterizar a la mayoría de los estudiantes del país. Lo que sí marca una diferencia importante entre éstos y los alumnos del CHMD es que los primeros se han apropiado más de ciertos referentes históricos, culturales y geográficos por el legado que se les ha transmitido en la familia y en otras instituciones, y que a menudo pasa por experiencias propias: un abuelo que luchó en la Revolución, unos padres que vienen de la Sierra de Juárez... En otras palabras, lo expuesto anteriormente en el sentido de que lo judío depende más de ciertas vivencias y de un ambiente que de los conocimientos, resulta, en principio, válido para otros legados. Y contribuye al debate sobre la transmisión de los mismos.

A lo largo del proceso de investigación, se reafirma que los alumnos que desea formar el CHMD son no sólo alumnos judíos, sino un tipo de judío, comunitario, apegado a la cultura de sus ancestros e integrado al país con ciertos límites.

Las siguientes recomendaciones están dirigidas a proporcionar sugerencias con base en los conflictos detectados en la investigación y que ya han sido formulados en los distintos capítulos.

En este sentido, las recomendaciones están dirigidas a:

a. La transmisión de los saberes del legado por medio de conocimientos y vivencias.

b. La transmisión de los saberes del legado por medio de prácticas.

a. La transmisión de los saberes del legado por medio de conocimientos y vivencias.

- La incongruencia entre algunos aspectos de los documentos fundamentales —Ideario, Misión y Visión—, el currículum y las expectativas no confesadas por las familias, el patronato y los docentes.

Revisar el currículum oculto permitiría establecer conscientemente los objetivos del colegio y actuar en consecuencia.

- La falta de definición en el aspecto religioso. Esto ha permitido que las presiones de los padres, de los alumnos y de la comunidad impacten al colegio en este ámbito.

Revisar los numerosos mecanismos por los que se transmite lo religioso en la institución —festividades, normas, objetos sagrados, rezos, suspensiones—

ayudaría en el proceso de definición y de toma de postura.

- El desinterés hacia las materias de historia judía. Es resultado de la importancia secundaria que les conceden los alumnos, los padres, los docentes y el Patronato en la construcción de la pertenencia comunitaria y la identidad. Replantear los objetivos de dichas materias y de las numerosas expresiones de la historia del pueblo judío —festivales, ceremonias, museos, viajes, etc. — permitiría establecer jerarquías y revalorar las asignaturas.

b. Transmisión de los saberes del legado por medio de las prácticas de convivencia con la mayoría.

- El doble discurso sobre la integración a México. Este constituye una prioridad en la Misión y en la Visión, pero no se ve reflejada en la vida escolar.  
El colegio tendría que definir qué clase de integración desea propiciar y tomar medidas concretas para alcanzar los objetivos que se fijan.
- La transmisión de un código de conducta que privilegia el evitar conflictos se contrapone a la idea de la defensa propia. Por otra parte, la idea de sentirse orgulloso de pertenecer al grupo genera una tendencia a defenderlo,

lo cual lleva tanto a los alumnos como a los docentes a posturas y prácticas contradictorias.

Generar espacios de análisis y reflexión sobre las conductas frente a las agresiones por ser judíos ayudaría a los alumnos a entender las razones para la adopción de un código de conducta y a crear respuestas individuales, asumidas por ellos.

- La tensión entre los maestros judíos y los no judíos. Aunque se construyen relaciones personales y de amistad, el segundo grupo siente que a los maestros judíos se les conceden privilegios, mientras que éstos sienten que los maestros no judíos mantienen prejuicios hacia “los judíos”, en general. Los maestros no judíos que ingresan al CHMD suelen tener escasos o nulos conocimientos acerca de la comunidad judeoalepina, su historia, su cultura, sus experiencias y sus expectativas. Aunque constituyen una minoría dentro de la comunidad educativa se espera de ellos una adaptación rápida, un respeto a lo judío y una comprensión de prácticas que les son ajenas.

Una inducción, no sólo a la institución sino a la realidad comunitaria, podría facilitar la adaptación.

- La tensión entre israelíes y mexicanos. Los maestros y directores que vienen de Israel, no suelen ser bien

recibidos. Las diferencias culturales y los prejuicios de que son objeto dificultan su integración al equipo docente y sus relaciones con los alumnos a menos que sean especialmente carismáticos. El hecho de que su estancia sea provisional tampoco favorece las relaciones.

Analizar la misión de los educadores israelíes en la institución y revisar los perfiles y funciones ayudaría a realizar una inserción con bajos niveles de conflicto.

Los aportes conceptuales y metodológicos de esta investigación consisten en ofrecer una línea de investigación para analizar la transmisión del legado en otros grupos partiendo de los saberes que lo constituyen. No obstante, la replicación de esta experiencia obliga a una revisión cuidadosa de los contextos de aplicación y a la necesidad de reconceptualizarla en función de los contextos. Dos tareas quedan pendientes: la primera se relaciona con la transversalidad de la clase social y la forma en que juega en los saberes del legado; la segunda es un cuestionamiento respecto a los mecanismos de transmisión de los saberes de pertenencia en la escuela mexicana.

Estas tareas que quedan pendientes permitirán a los estudiosos del campo ahondar en la transmisión de los saberes de las minorías.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1. CUESTIONARIOS**

**ANEXO 2. GLOSARIO**

## ANEXO 1

<b>PREGUNTAS PARA ALUMNOS Y EXALUMNOS</b> <b>Grupo focal</b>
1. ¿Cuáles son los principales mensajes que te manda el colegio? ¿Son iguales a los que te manda la comunidad? ¿Son iguales a los que recibes en tu casa?
2. ¿Para qué crees que existe la organización comunitaria? ¿Necesitamos instituciones propias? ¿Por qué?
3. El ideario dice que el CHMD pretende formar “individuos orgullosos de su identidad judía y comprometidos con su realidad nacional mexicana”. ¿Piensas que lo logra? ¿En qué comportamientos y decisiones se nota?
4. ¿Cuáles son, en tu opinión, las expectativas que el CHMD tiene de sus alumnos en lo personal, como miembros de la comunidad y de la sociedad?
5. ¿Crees que la comunidad y la escuela conservan algunos de los valores y costumbres de Alepo? ¿Cuáles?
6. Si alguien te ofende o te agrade por ser judío, ¿qué haces?
7. ¿Te sientes más cómodo con los maestros judíos o con los no judíos? ¿Por qué?
8. Cuando estás con gente no judía de tu edad, ¿cómo actúas? ¿Hay temas que prefieres evitar? ¿Qué estás dispuesto a hacer con ellos y qué no?
9. ¿Sientes que la escuela te prepara de alguna manera para que te sea más fácil integrarte en el mundo no judío (universidad, trabajo)? ¿Cómo? ¿Por qué es necesaria esa preparación?
10. ¿Qué te han aportado los estudios judaicos? ¿Cuál es la materia que más te interesa?
11. ¿Qué te dio el CHMD que no podría darte un colegio no judío?

## **PREGUNTAS PARA MAESTROS**

### **Grupos focales**

1. En su ideario, el CHMD establece que pretende formar “individuos orgullosos de su identidad judía y comprometidos con su realidad nacional mexicana” ¿en qué comportamientos y decisiones se nota que un alumno tiene esa identidad y ese compromiso?

2. En su opinión, ¿cuáles son las características de los mexicanos que está formando el CHMD?

3. ¿Qué de lo que sucede en el CHMD (con intención o casualmente) contribuye a fortalecer el sentimiento comunitario?

4. ¿Qué de lo que sucede en el CHMD (con intención o casualmente) contribuye a fortalecer el sentimiento nacional?

5. ¿Cuáles son los valores y comportamientos característicos de la comunidad de Alepo que el CHMD desea conservar?

6. ¿Cuáles son, en su opinión, las expectativas que el CHMD tiene de sus alumnos en lo personal, como miembros de la comunidad y de la sociedad?

7. ¿Cómo es la relación entre maestros judíos y no judíos?

8. ¿Cuál ha sido la reacción de la escuela ante agresiones de personas o grupos por ser judíos?

9. ¿Se prepara de alguna manera a los alumnos para facilitar su integración en el mundo no judío? ¿Por qué es necesaria esa preparación?

10. ¿Qué les da a los alumnos el CHMD que no podrían obtener en un colegio no judío?

## PREGUNTAS PARA PATRONATO

### Grupo focal

1. ¿Qué papel juega el CHMD en la Comunidad Maguén David (como institución)?
2. Cuando los padres inscriben a sus hijos en una escuela comunitaria, ¿cuáles son sus verdaderas demandas?
3. ¿Por qué los judíos mexicanos hemos creado instituciones comunitarias?
4. En el ideario se establece que el CHMD pretende formar “individuos orgullosos de su identidad judía y comprometidos con su realidad nacional mexicana” ¿en qué comportamientos y decisiones se nota que un alumno tiene esa identidad y ese compromiso?
5. En su opinión, ¿cuáles son las características de los mexicanos que está formando el CHMD?
6. ¿Se puede transmitir identidad judía sin transmitir la idea de vivir aparte, de ghetto?
7. ¿Qué de lo que sucede en el CHMD (con intención o casualmente) contribuye a fortalecer el sentimiento comunitario?
8. ¿Qué de lo que sucede en el CHMD (con intención o casualmente) contribuye a fortalecer el sentimiento nacional?
9. ¿Cuáles de los valores y comportamientos de la Comunidad de Alepo desea conservar el CHMD?
10. ¿Cuáles son, en su opinión, las expectativas que el CHMD tiene de sus alumnos en lo personal, como miembros de la comunidad y de la sociedad?
11. ¿Qué peso tienen las materias de judaísmo? ¿Qué conflictos plantean? ¿A qué aspecto del perfil del egresado responden?
12. ¿Cómo es la relación entre maestros judíos y no judíos?
13. ¿Cuál ha sido la reacción de la escuela ante agresiones de personas o grupos por ser judíos? ¿Cuál quisieran que fuera la reacción de los alumnos? 11,12,13,14
14. ¿Se prepara de alguna manera a los alumnos para facilitar su integración en el mundo no judío (universidad, trabajo)? ¿Por qué es necesaria esa preparación? 12,13,14
15. ¿Qué les da a los alumnos el CHMD que no podrían obtener en un colegio no judío?

## PREGUNTAS PARA DIRECTOR NO JUDÍO

### Entrevista

1. En el ideario se establece que el CHMD pretende formar “individuos orgullosos de su identidad judía y comprometidos con su realidad nacional mexicana” ¿en qué comportamientos y decisiones se nota que un alumno tiene esa identidad y ese compromiso?
2. En su opinión, ¿cuáles son las características de los mexicanos que está formando el CHMD?
3. ¿Cuáles son, en tu opinión, las expectativas que el CHMD tiene de sus alumnos en lo personal, como miembros de la comunidad y de la sociedad?
4. ¿Qué has aprendido de judaísmo? ¿Qué has aprendido de la comunidad?
5. ¿Qué peso tienen las materias de judaísmo? ¿Qué conflictos plantean? ¿A qué aspecto del perfil del egresado responden?
6. ¿Cómo es la relación entre maestros judíos y no judíos? ¿Cuáles son las causas?
7. ¿Cuál ha sido la reacción de la escuela ante agresiones de personas o grupos por ser judíos? ¿Cuál quisieran que fuera la reacción de los alumnos?
8. ¿Se prepara de alguna manera a los alumnos para facilitar su integración en el mundo no judío? ¿Cómo? ¿Por qué es necesaria esa preparación?
9. ¿Qué les da a los alumnos el CHMD que no podrían obtener en un colegio no judío?
10. ¿Cuáles de los valores y comportamientos característicos de la comunidad de Alepo el CHMD desea conservar?
11. Cuando los padres inscriben a sus hijos en una escuela comunitaria, ¿cuáles son sus verdaderas demandas?
12. ¿Qué de lo que sucede en el Maguen David contribuye a fortalecer el sentimiento comunitario?
13. ¿Qué de lo que sucede en el Maguen David contribuye a fortalecer el sentimiento nacional?
14. ¿Tú crees que se puede transmitir la identidad judía sin transmitir la idea de vivir aparte?

## PREGUNTAS PARA DIRECTOR JUDÍO

### Entrevista

1. ¿Qué objetivos comunes tienen el CHMD y la Comunidad Maguén David (como institución)? ¿En qué aspectos el colegio entra en tensión con ella? ¿Quieren transmitir los mismos valores, las mismas conductas?
2. Cuando los padres inscriben a sus hijos en una escuela comunitaria, ¿cuáles son sus verdaderas demandas? ¿Qué esperan que su hijo aprenda ahí en términos de forma de vida, pertenencia, religiosidad?
3. ¿Por qué los judíos mexicanos hemos creado instituciones comunitarias?
4. En su ideario, el CHMD establece que pretende formar “individuos orgullosos de su identidad judía y comprometidos con su realidad nacional mexicana” ¿en qué comportamientos y decisiones se nota que un alumno tiene esa identidad y ese compromiso?
5. En su opinión, ¿cuáles son las características de los mexicanos que está formando el CHMD?
6. ¿Se puede transmitir identidad judía sin transmitir la idea de vivir aparte, de ghetto?
7. ¿Qué de lo que sucede en el CHMD (con intención o casualmente) contribuye a fortalecer el sentimiento comunitario?
8. ¿Qué de lo que sucede en el CHMD (con intención o casualmente) contribuye a fortalecer el sentimiento nacional?
9. ¿Cuáles de los valores y comportamientos característicos de la comunidad de Alepo que el CHMD desea conservar?
10. ¿Cuáles son, en su opinión, las expectativas que el CHMD tiene de sus alumnos en lo personal, como miembros de la comunidad y de la sociedad?
11. ¿Qué importancia tienen las materias de judaísmo en el CHMD?
12. ¿Cómo es la relación entre maestros judíos y no judíos?
13. ¿Cuál ha sido la reacción de la escuela ante agresiones de personas o grupos por ser judíos? ¿Cuál quisieran que fuera la reacción de los alumnos?
14. ¿Se prepara de alguna manera a los alumnos para facilitar su integración en el mundo no judío? ¿Por qué es necesaria esa preparación?
15. ¿Qué les da a los alumnos el CHMD que no podrían obtener en un colegio no judío?

**PREGUNTAS PARA EXALUMNO MIEMBRO DEL PATRONATO y PARA MIEMBRO FUNDADOR**

**Entrevista**

1. ¿Qué objetivos comunes tienen el CHMD y la Comunidad Maguén David (como institución)? ¿En qué aspectos el colegio entra en tensión con ella? ¿Quieren transmitir los mismos valores, las mismas conductas?

2. Cuando los padres inscriben a sus hijos en una escuela comunitaria, ¿cuáles son sus verdaderas demandas? ¿Qué esperan que su hijo aprenda ahí en términos de forma de vida, pertenencia, religiosidad?

3. ¿Por qué los judíos mexicanos hemos creado instituciones comunitarias?

4. En su ideario, el CHMD establece que pretende formar “individuos orgullosos de su identidad judía y comprometidos con su realidad nacional mexicana” ¿en qué comportamientos y decisiones se nota que un alumno tiene esa identidad y ese compromiso?

5. En su opinión, ¿cuáles son las características de los mexicanos que está formando el CHMD?

6. ¿Se puede transmitir identidad judía sin transmitir la idea de vivir aparte, de ghetto?

7. ¿Qué de lo que sucede en el CHMD (con intención o casualmente) contribuye a fortalecer el sentimiento comunitario?

8 ¿Qué de lo que sucede en el CHMD (con intención o casualmente) contribuye a fortalecer el sentimiento nacional?

9. ¿Cuáles de los valores y comportamientos característicos de la comunidad de Alepo que el CHMD desea conservar?

10. ¿Cuáles son, en su opinión, las expectativas que el CHMD tiene de sus alumnos en lo personal, como miembros de la comunidad y de la sociedad?

11. ¿Qué importancia tienen las materias de judaísmo en el CHMD?

12. ¿Cómo es la relación entre maestros judíos y no judíos?

13. ¿Cuál ha sido la reacción de la escuela ante agresiones de personas o grupos por ser judíos? ¿Cuál quisieran que fuera la reacción de los alumnos?

14. ¿Se prepara de alguna manera a los alumnos para facilitar su integración en el mundo no judío? ¿Por qué es necesaria esa preparación?

15. ¿Qué les da a los alumnos el CHMD que no podrían obtener en un colegio no judío?

16. ¿Qué cambios de la comunidad y del país han provocado cambios en el colegio?

## ANEXO II

### GLOSARIO

*Aliá*: Ascenso. Término utilizado para referirse a la inmigración a Israel. En una sinagoga, es el acto de ascender al púlpito durante el servicio religioso para leer en público la *Torá*.

*Arijá*: Cuota que pagan los socios para cubrir las necesidades de la comunidad.

*Ashkenazim, ashkenazíes o askenazitas*: Judíos provenientes de Europa, principalmente de las regiones oriental y central.

*Bar mitzvá* (Hijo del deber): Ceremonia que se celebra cuando los varones cumplen 13 años y son considerados responsables de sus actos. A partir de ese momento pueden formar parte de un *Minián*.

*Bat-mitzvá*: (Hija del deber): Ceremonia que se celebra cuando las mujeres cumplen 12 años y son consideradas responsables de sus actos.

*Berajá* (Plural:*Berajot*): Bendición.

*Hajshará*: Capacitación. En sus inicios era una forma de prepararse en el trabajo agrícola para posteriormente ir a vivir a Israel. Actualmente, los jóvenes acostumbran hacer una estancia en un *kibutz* al terminar la preparatoria.

*Halajot*: Conjunto de prácticas que impone la ley judía. La traducción literaria de *halajá*, en singular, es “el camino que uno recorre”.

*Haskalá*: Movimiento intelectual y literario judío surgido a finales del siglo XVIII en Alemania, que preconiza la ruptura de la vida tradicional y la integración en el mundo no judío.

*Jajam*: Sabio. Rabino.

*Janucá*: Fiesta de las luces. Dura ocho días. Conmemora la exitosa revuelta de los macabeos contra los sirios helénicos en el S. II a.e.c.

*Jidón Hatorá*: Concurso internacional sobre Torá.

*Jidón Hatzionut*: Concurso internacional sobre sionismo.

*Kadimatón*: Colecta anual que realiza *Kadima*, institución que apoya a las personas con discapacidad o necesidades especiales de la comunidad judía. Una parte de lo recaudado se dona al Teletón.

*Kashrut*: Normas alimenticias que deben cumplir los alimentos para ser permitidos, basadas en preceptos bíblicos. *Kosher* significa “apto”.

*Kibe* o *kipe*: Especie de albóndiga de carne, típica de la cocina árabe.

*Kibutz*: Comuna agrícola. Los *kibutzim* jugaron un papel importante en la creación del Estado de Israel.

*Kipá*: Solideo o gorra con la que se cubren la cabeza los varones judíos; es obligatoria durante los servicios religiosos.

*Mezuzá*: Caja alargada, de unos 10 centímetros de largo, que contiene un rollo de pergamino con dos plegarias. Se fija en la jamba derecha de la puerta, en posición inclinada. Recuerda al judío, cada vez que entra y sale de un sitio, la existencia de un único Dios. Los judíos practicantes suelen besar la mezuzá con su mano al pasar ante ella.

*Midrash*: Casa de estudio; también se utiliza para referirse a los espacios destinados al rezo.

*Minián* (en hebreo, “número”): Quórum mínimo de diez hombres mayores de 13 años requerido según el judaísmo para la oración en público.

*Pésaj*: Festividad que conmemora el éxodo de Egipto. La fiesta dura ocho días. Los dos primeros y los dos últimos son días festivos. Durante la pascua está prohibido comer o poseer alimentos que contengan levadura y el único pan permitido es el pan ázimo o *matzá*.

*Purim*: Fiesta en recuerdo de la salvación de los judíos en Persia en tiempos del rey Asuero.

*Rosh Hashaná*: Festividad por el inicio del año hebreo. Es el comienzo de los diez días de arrepentimiento que culminan en *Yom Kipur*.

*Séder*: Orden. Se refiere en el texto al ritual que se realiza en Pésaj.

*Sefaradíes* o *sefaraditas*: Judíos vinculados históricamente con España. Son originarios de España, Turquía, Grecia, Portugal, Italia y los Balcanes.

*Shabat*: Séptimo día de la semana judía, consagrado a Dios; por ello se considera un día de descanso con un gran número de prohibiciones respecto al trabajo, de preceptos y de costumbres.

*Shavuot*: Conmemora la entrega de la *Torá* por parte de Dios a Moisés, en el Monte Sinaí. También tiene un significado agrícola, ya que corresponde a la época del año en la que en Israel se recogen los primeros frutos.

“*Shajato*” (del árabe, chancla): Palabra despectiva utilizada por los judíos ashkenazitas y sefaraditas para designar a los judíos de origen sirio con connotaciones de machismo, prepotencia y ostentación.

*Sheliaj* (plural: *shlijim*): “Emisarios” enviados de Israel a las escuelas e instituciones de cualquier comunidad del mundo. El plazo máximo de estancia es de cinco años.

*Shoá*: Catástrofe. Se refiere al Holocausto, es decir al intento de los nazis de exterminar la judería europea.

*Shorashim*: Raíces.

*Simjat Torá*: Literalmente: Alegría de la Torá. Festividad que se celebra el último día de *Sucot* con motivo de la terminación de la lectura de la Torá y el comienzo del nuevo ciclo.

*Sucot*: Festividad que rememora la precariedad de las condiciones materiales del pueblo judío al liberarse de la esclavitud y salir de Egipto. Esta precariedad es simbolizada por el precepto de morar en una cabaña provisoria o *sucá*.

*Talit*: Manto ritual que se ponen los hombres en los servicios religiosos.

*Tanaj*: Texto sagrado que comprende la Torá, los Profetas y los Escritos.

*Tebilá*: Baño ritual que se realiza en instalaciones creadas con este fin.

*Tefilín*: El *tefilín* consta de dos pequeñas cajas de cuero unidas a correas de cuero. Cada una de las dos cajas contiene cuatro secciones de la Torá escritas en pergamino. Los hombres se las colocan en la plegaria matutina. Se relaciona con ciertos pasajes de la Torá en que Dios exige a los judíos que porten sus palabras como recuerdo de la salida de Egipto.: “*Esto será como señal en tu brazo y como recordatorio en tu frente; porque con mano fuerte nos sacó Dios de Egipto*”. (Éxodo 13-16).

*Torá*: Texto fundador del judaísmo –la raíz hebraica *yara* significa enseñar–, se compone de los cinco primeros libros de la Biblia, o Pentateuco: *Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio*.

*Tu-bishvat*: Año nuevo de los árboles. Marca el comienzo de la primavera en Israel.

*Tzedaká*: Viene de la palabra *tzadik*, justo; significa justicia social y remite a ideas como solidaridad y beneficencia. Es uno de los pilares del judaísmo.

*Yeshivá (plural: yeshivot)*: Escuela religiosa. Academia rabínica.

*Yidish*: Idioma hablado por las comunidades judías del centro de Europa (los ashkenazíes). Toma la mayor parte de su sintaxis y léxico del alemán e importantes préstamos de lenguas eslavas, del arameo y del hebreo.

*Yom Haatzmaut*: Día de la independencia de Israel.

*Yom Hashoá*: Día en memoria de las víctimas del Holocausto.

*Yom Hazicaron*: Día del recuerdo por los soldados caídos en las guerras en Israel.

*Yom kipur*: Día de ayuno; es considerado el día más sagrado del año.

## BIBLIOGRAFÍA

Abou, Selim, “Los aportes culturales de los inmigrados. Metodología y conceptualización”. En Brigitta Leander (coord.) *Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe*. México, Siglo XXI Editores, UNESCO, 1989.

Alba, Alicia de. *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 1995.

Allport, Gordon. *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Eudeba, 1962.

Amorim, Marilia. *Alteridade e formas de saber*. III Confêrencia de Pesquisa Sócio-cultural, Campinas, Sao Paulo, Brasil, julio 16-20, 2000. [En línea] [www.fae.unicamp.br/br2000/trabs /1190.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs /1190.doc). [Consulta: 6-07-11]

Amorim, Marilia. *Raconter, démontrer... survivre. Formes de savoir et de discours dans la culture contemporaine*. Paris, Ed. Eres, 2007.

Arroyo Ascencio, Liliana y Yasmin Nayeli Rendón Monroy. *Análisis descriptivo y de revaloración de la biosfera “El cielo”, como destino ecoturístico*. Tesis profesional, México, Universidad de las Américas Puebla, 2004.

Augustin, Bernard. “La Syrie et les syriens”. En: *Annales de Géographie*. t. 28, n°151, 1919.

Avellaneda, María Elena y Carina Alejandra Cassanello. “Saberes inmigrantes como saberes socialmente productivos: la construcción de nuevas generaciones sociales”, en: Puiggrós, Adriana y Lidia Rodríguez (coords.) *Saberes inmigrantes como saberes socialmente productivos: la construcción de nuevas configuraciones sociales*. Buenos Aires, Ed. Galerna, 2009.

Bargman, Daniel. “Acerca de la legitimación de la adscripción étnica. Dentro y fuera de los límites del grupo judío en Buenos Aires”. *Judaica latinoamericana III*. Jerusalem, AMILAT, 1997, pp 93-111. [En

línea] <http://www.slideshare.net/jorgejuancampos/texto-bargman>  
[Consulta: 27-11-11]

Baron, Salo W. *Historia social y religiosa del pueblo judío. La época antigua*. t1, Argentina, Ed. Paidós, 1968.

Baron, Salo W. "Los modelos cambiantes del antisemitismo". *Dispersión y Unidad* Número 18/19 - Reseñas y ensayos sobre los problemas contemporáneos del pueblo judío, Jerusalén, 1976-1977.

Barth, Frederik. (comp.) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. FCE, México, 1976.

Bauer, Yehuda. "Carta a The Jewish Standard", en: *Engaño y Tergiversación, Técnicas de Negación del Holocausto*. Apéndice 7, [En línea], <http://www.nizkor.org/features/denial-of-science/appendix-7-02-sp.html> [Consulta: 31-05-11]

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido, La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós, 1997.

Bertely, Martha y Martha Corenstein. "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", en: Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México, CISE/UNAM, 1994.

Bettelheim, Bruno y Morris Janowitz. *Cambio social y prejuicio*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

Binker, Menachem. "Jewish studies in Israel from a liberal-secular perspective", en Seymour Fox, Israel Scheffler et.al., *Visions of Jewish Education*. Reino Unido, Cambridge University Press, 2003.

Bokser, Judit y Alicia Gojman de Backal. *Encuentro y alteridad. Vida y cultura judía en América Latina*. FCE, México, 1999.

Bokser de Liwerant, Judit. "Integración y modelos de identificación", en *La presencia judía en México*. Memorias. UNAM, Tribuna Israelita, Comité Central Israelita de México, Multibanco Mercantil de México, México, 1987.

Bokser-Liwerant, Judit. "El encuentro con el grupo judío". *La Jornada Semanal*, Nueva Época, No. 191, México, 7 de febrero, 1993.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona, 1977.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México, siglo XXI, 2008

Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*. Grijalbo, México, 1990.

Brizuela, Patricia et al. "Representaciones en la transmisión", en: Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*. Argentina, Noveduc, 2004.

Brodsky, Patricio. "La Shoá como memoria colectiva: Representación, banalización y memoria". *En Nuestra Memoria*, Revista de la Fundación Memoria del Holocausto, Buenos Aires, Año IX, N°21, abril de 2003.

Callejo, Javier. "Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación", en: *Revista Española de Salud Pública*. No.5, septiembre-octubre 2002, p. 418. [En línea] <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/170/17076504.pdf> [Consulta: 4-12-11]

Camargo Crespo, Óscar. *Los judíos de Madrid. Una aproximación desde sus ilustrados*. *Gazeta de antropología* n°15, 1999. [En línea], [http://www.ugr.es/~pwlac/G15\\_05Oscar\\_Camargo\\_Crespo.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G15_05Oscar_Camargo_Crespo.html) [Consulta: 20-06-09]

Camilleri, Carmel et al. *Stratégies identitaires*. Paris, PUF, 1990.

Caportoti, Francesco. “Estudio sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas y lingüísticas” Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities (UN Sub- Commission on Prevention of Discrimination and protection of Minorities), UN Doc.E/CN.4/Sub.2/384/Rev.I (1979) en: Neus Torbisco Casals, *Minorías culturales y derechos colectivos: un enfoque liberal*, Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, 2000.

Cerrillo Vidal, José Antonio. “El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa”, en: *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas* | 24, 2009. Publicación Electrónica de la Universidad Complutense [En línea] <http://www.ucm.es/info/nomadas/24/jacerrillo.pdf> [Consulta 28-11-2011]

Charabati, Esther. *Haciendo Camino. 15 años después*. Colegio Hebreo Maguén David, México, 1981.

Charabati, Esther. *Rasgando el tiempo. Los judíos extraños en la casa*. México, Tribuna Israelita, 2006.

Cifuentes, Rosa Ma. *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc, Buenos Aires, 2011.

Cisterna Cabrera, Francisco. “La enseñanza de la historia y curriculum oculto en la educación chilena”, en: *Reflexiones Pedagógicas. Docencia* N° 23 [En línea <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731195129.pdf>] [Consulta: 2-11-11]

Contente, Jacobo. *Prontuario Judaico*. México, 2006.

Cortés Rodas Francisco y Alfonso Monsalve Solórzano (coords.). *Multiculturalismo, los derechos de las minorías culturales*. Murcia, Res Pública, Instituto Filosofía Universidad Antioquía, 1999.

Courtois, Anne. “Le temps des héritages familiaux”, *Thérapie Familiale* 1/2003 (Vol. 24), p. 85-102. [En línea] URL : [www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2003-1-page-85.htm](http://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2003-1-page-85.htm) [Consulta: 8-9-11]

Dabbah, Isaac, *Esperanza y realidad. Raíces de la Comunidad de Alepo en México*. México, Libros de México, 1982.

Dávalos, Pablo. "Movimientos Indígenas en América Latina: el derecho a la palabra", en: *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. [En línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapDavalos.pdf> [Consulta: 2-07-2011]

Dean-Olmsted, Evelyn. *Youth, language and challenging notions of Arab Jewishness in Mexico City*. Indiana University Anthropology Department. Dissertation draft submitted to committee, 2011.

DellaPergola, Sergio. "Asimilación/continuidad judía: tres enfoques", en: Bokser, Judit, y Alicia Gojman de Backal. *Encuentro y alteridad. Vida y cultura judía en América Latina*. FCE, México, 1999.

DellaPergola, Sergio y Susana Lerner. *La población judía en México: perfil demográfico, social y cultural*. Instituto Abraham Harman de Judaísmo Contemporáneo de la Universidad Hebrea de Jerusalén, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano de El Colegio de México, Asociación Mexicana de Amigos de la Universidad Hebrea de Jerusalén, México, 1995.

Díaz Barriga, Ángel. "La educación en valores: Avatares del currículum", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 1, 2006. [En línea] <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf> [Consulta: 3-10-11].

Díaz Barriga, Ángel. "La educación en valores: Avatares del currículum", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 1, 2006. [En línea] [redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf](http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf) [Consulta: 3-10-11].

Dussel, Inés. "La educación y la memoria. Notas sobre las políticas de la transmisión", *Anclajes VI.6 Parte II* (diciembre 2002): 267-293. [En línea] <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anclajes/n06a20dussel.pdf> [Consulta: 30-08-11]

Druker, Raquel. *La escuela como reproductora de identidad cultural. Un estudio de caso*. Tesis de maestría, UIA, México, 2007.

Durkheim, Émile. "Communauté et société selon Tönnies", *Les Cahiers de Psychologie politique*, número 7, julio 2005. [En línea], URL : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index> [Consulta: 6-03-11]

*Estudio de egresados CHMD*, Universidad Hebraica, 2010.  
*Estudio Sociodemográfico de la Comunidad Judía de México 2006*. Alduncin y Asociados – Comité Central de la Comunidad Judía de México.

Finkielkraut, Alain. *El judío imaginario*. Barcelona, Ed. Anagrama, 1982.

Fischman, Fernando. "Religiosos, no; tradicionalistas, sí": un acercamiento a la noción de tradición en judíos argentinos". *Revista Sambatión* 1: 43-58. (2006) Publicado en la página electrónica de Limut Keshet, [En línea] <http://www.limudkeshet.com.ar/pdf/Religiosos%20y%20tradicionalistas%20-%20Fischman.pdf> [Consulta: 9/07/10]

Forquin, Jean-Claude. "École et culture", en : *EPS et Société Infos*. n° 26, octubre 2004, pp. 4-7. [En línea] [http://circ18-vierzon.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/documents\\_circonscription/RRS/Ecole%20et%20culture%20%28JC.Forquin%29.pdf](http://circ18-vierzon.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/documents_circonscription/RRS/Ecole%20et%20culture%20%28JC.Forquin%29.pdf) [Consulta: 19-9-11]

Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*. Argentina, Noveduc, 2004.

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1996.

Gil, Gastón Julián. *Fútbol e identidades locales. Dilemas de fundación y conflictos latentes en una ciudad "feliz"*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 2002.

Giménez, Gilberto. "El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad" *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. Revista electrónica, año 1, n°1, septiembre de 2006, [En línea] <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gimenez.pdf> [Consulta: 10-01-11]

Giménez, Gilberto. “La sociología de Bourdieu”, *Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales*. [En línea] [www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf](http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf). [Consulta: 20-10-11]

Giménez, Gilberto. “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera norte* 9, núm. 18 (julio-diciembre 1997). [En línea] <http://www.larambiblioteca.com.ar/transforcurr/GIMENEZ%20Materiales%20para%20una%20teor%20de%20las%20identidades%20sociales.pdf> [Consulta: 20-10-11]

Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. S. XXI/ UNAM. México, 1992.

Giroux, Henry. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. Publicado originalmente en *Harvard Education Review* No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. [En línea] [www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf) [Consulta: 14-10-11]

Glazman Nowalski, Raquel. “La situación actual y las distintas concepciones regionales”, en: *Anales de la educación común* [En línea] [http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/7\\_dialogos\\_st.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/7_dialogos_st.pdf) [Consulta: 27-11-11]

Goffman, Erwin. *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

Gómez Sollano, Marcela y Liz Hamui Sutton. “Saberes de integración. Elaboración conceptual”, en Marcela Gómez Sollano *et al*, coords., *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*. México, DGAPA-PAPIIT/FFyL-UNAM, 2009.

Guber, Rosana. *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2001.

Gurvich Peretzman, Natalia. “Ni muy asimilados ni tan aculturados. La juventud judía ashkenazí, su adaptación y organizaciones, 1935-1945”, en: Goldsmit Brindis, Shulamit y Natalia Gurvich Peretzman,

*Sobre el judaísmo mexicano: diversas expresiones de activismo comunitario.* México, Universidad Iberoamericana, 2009.

Gutiérrez Zuñiga, Cristina. *La comunidad israelita de Guadalajara. Una historia tapatía.* Jalisco, México, El Colegio de Jalisco, 1995.

Hamui, Liz. *El caso de la comunidad judía mexicana,* CONAPRED, México, 2010.

Hamui, Liz. *Transformaciones en la religiosidad de los judíos en México,* Noriega Ed., México, 2005.

Hamui de Halabe, Liz. “La juventud halebi: la disyuntiva entre la religión y el sionismo”. En Shulamit Goldsmit Brindis, Natalia Gurvich Peretzman, (Coords.), *Sobre el judaísmo mexicano. Diversas expresiones de activismo comunitario.* México, Universidad Iberoamericana, 2009.

Hamui de Halabe, Liz. *Identidad colectiva. Rasgos culturales de los inmigrantes judeo-alepinos en México,* México, JGH editores, Ciencia y cultura Latinoamericana, 1997.

Hamui de Halabe, Liz. (coord.) *Los judíos de Alepo en México.* México, Maguen David, 1989.

Hamui, Liz. *El Modelo Social de la Comunidad Judía en México: estrategias de continuidad grupal.* Lineae Terrarum, International Borders Conference, University of Texas at El Paso, 2006.

Hamui, Liz. (coord.) *Memorias del Congreso Internacional Los judíos sirios y su diáspora en América.* México, 2009.

Hanono A., Linda. *Linaje y vida empresarial. El caso de una familia judeo-mexicana.* UAM-Ed. Neón, México 2007.

Hassoun, Jacques. *Los contrabandistas de memoria.* Argentina, Ediciones de la Flor, 1996.

Herzl, Teodor. “El Estado judío” (selección), en: Ricardo Feirestein, *El judaísmo en el siglo XX.* Argentina, Milá Editor, 1989.

Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (eds.), *La invención de la tradición*. Editorial Crítica, Barcelona, 2002.

Honneth, Axel. «Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie » Entretien. *Magazine Philosophique*; Philosophie Magazine n°5. France, Philo Éditions, noviembre 2006. [En línea] <http://www.philomag.com/article,entretien,axel-honneth-sans-la-reconnaissance-l-individu-ne-peut-se-penser-en-sujet-de-sa-propre-vie,180.php> [Consulta: 1-10-08]

Jankélévich, Vladimir. “La conciencia judía y la contradicción”, en: *Fuentes*, Barcelona, Ed. Alpha Decay, 2007.

Julien, Philippe. *Dejarás a tu padre y a tu madre*. México, Siglo XXI, 2011.

Kershenovich Schuster, Paulette. “Ayer y Hoy: Tendencias Selectivas”, Memorias del Congreso internacional *Los judíos sirios y su diáspora en América*. 9 a 11 sept 2008, México, pp. 65-70.

Klich, Ignacio. *Árabes, judíos y árabes judíos en la Argentina de la primera mitad del novecientos*. Revista de estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, volumen 6 - n° 2, julio-diciembre 1995, [En] [http://www.tau.ac.il/eial/vi\\_2/klich.htm](http://www.tau.ac.il/eial/vi_2/klich.htm) [Consulta: 2-09-10].

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe. *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1987.

Lange, Nicholas de. *El judaísmo*. Ed. Akal, España, 2006.

Lewin, Helena. “La transmisión del legado cultural judío en el siglo XXI: Revalorando el sentido de la vida en Comunidad”. *VII encuentro de dirigentes de instituciones y comunidades judías latinoamericanas*, Cuernavaca, México, 22 al 26 de marzo, 2000, [En línea] <http://www.encuentro-jdcla.org/8vo/plenario51.rtf> [Consulta: 9-10-10.]

Liwerant, Judit. “La transmisión del legado cultural judío en el siglo XXI: Revalorando el sentido de la vida en Comunidad”, *VII Encuentro de Dirigentes e Instituciones y Comunidades Judías Latinoamericanas* Cuernavaca, México, Cuernavaca, México, 22 al 26 de marzo, 2000. [En línea] [www.encuentro-jdcla.org/8vo/plenario31.rtf](http://www.encuentro-jdcla.org/8vo/plenario31.rtf) [Consulta: 8-3-11]

Liotard, Jean François. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1987.

Martínez, Miguel. “Los grupos focales de discusión como método de investigación”, *Revista Heterotopía*. 2004, N. 26, p. 59. [En línea] <http://www.investigacioncualitativa.cl/2008/01/grupo-de-discusin.html> [Consulta: 4-12-11].

Meyer, Jean. “Una revista curial antisemita en el siglo XIX: Civiltá Católica, en *Documentos de trabajo del CIDE*, junio 2011, n°73. [En línea] <http://www.cide.edu/publicaciones/status/dts/DTH%2073.pdf> [Consulta: 23-11-11]

Mota, Ednacelí Abreu Damasceno, Guilherme do Val Toledo Prado y Tamara Abrão Pina. *Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência*. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30], janeiro/junho 2008. [En línea] <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/07.pdf> [Consulta: 7-07-11]

Orozco, Bertha. “Historia, presente y futuro” en : *Anales de la educación común* [En línea: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParalmprimir/7\\_dialogos\\_st.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParalmprimir/7_dialogos_st.pdf)] [Consulta: 27-11-11]

Perednik, Gustavo. “Una revisión del autoodio judío”, en: *Departamento de Hagshama OSM*, 23 de marzo de 2004. [En línea], <http://www.hagshama.org.il/es/recursos/view.asp?id=1651>. [Consulta: 25-09-08]

Perry, Micha. “Espace, temps et savoir dans l’histoire de la diáspora juive”, en: Christian Jacob (coord.) *Lieux de savoir, Espaces et communautés*. Francia, Albin Michel, 2007.

Peyrefitte, Roger. *Les juifs*, Paris, Flammarion, 1965.

Pla I Molins, María. *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1997.

Porta, Luis y Miriam Silva, “La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa” (2003) IC. *Investigación cualitativa*. [En línea]. <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>, [Consulta 21-10-11]

Rueda, Mario, Delgado Gabriela y Jacobo Zardel (coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE/UNAM, 1994.

Rein, Raanan. *¿Judíos argentinos o argentinos judíos? Ensayos sobre etnicidad, identidad y diáspora*. Argentina, Lumière Ed, 2011.

Rosaldo, Renato. *Nueva propuesta de análisis social, Cultura y verdad*. México DF, Grijalbo, 1991.

Rosenberg, Shalom. “Identidad e ideología en el pensamiento judío contemporáneo”, en: *Dispersión y Unidad*. Número 18/19 - Reseñas y ensayos sobre los problemas contemporáneos del pueblo judío, Dpto. de Organización e Información de la Organización Sionista Mundial, Jerusalén, 1976.

Salazar, Delia. (coord.) *Xenofobia y xenofilia en la historia de México siglos XIX y XX*. México, SEGOB, Centro de Estudios migratorios, Instituto Nacional de Antropología e Historia, DGE Ediciones, 2006.

Setton, Damian. *Reconfiguraciones y conflictos en el campo judaico argentino. Ortodoxia, institucionalidad y pluralismo*, Congress of the Latin American Studies Association, Toronto, Canada, October 6-9, 2010. [En línea] <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/files/3766.pdf> [Consulta: 18-11-11].

Staropolsky Nowalsky, Frida. *La construcción de la identidad colectiva en la educación. La percepción de las maestras de la red escolar judía en México*. Tesis Doctoral, UNAM, México, 2006.

Stavenhagen, Rodolfo. "Combatir la judeofobia", en *Horizontes*, año 17, n°17, 2010.

Taguieff, Pierre, A. "El 'sionismo –como mito repulsivo y no como realidad sociopolítica- se ha convertido en la encarnación del mal absoluto". Entrevista con Elisabeth Kosellek, en : *Observatoire du communautarisme*, [En línea] [http://www.communautarisme.net/Precheurs-de-Haine-entretien-avec-Pierre-Andre-Taguieff\\_a357.html](http://www.communautarisme.net/Precheurs-de-Haine-entretien-avec-Pierre-Andre-Taguieff_a357.html) [Consulta: 14-09-10].

Taylor, Charles. *Hegel y la sociedad moderna*, FCE, México, 1983.

Taylor, Charles. *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Ed. Paidós, 2006.

Taylor, Charles. *Le malaise de la modernité*, Paris, Les éditions du cerf, 1994.

Taylor, Charles. *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Ed. Flammarion, 1994.

Tercero Vasconcelos, Cecilia. "Lengua y exilio", en: Von Hanffstengel, Renata y Cecilia Tercero. *México, el exilio bien temperado*. México, Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas, A.C., 1995.

Torres, Jurjo. *El currículum oculto*, Ed. Morata, Madrid, 1992.

Tzur, Yaron. *En una era de transición*, Tel Aviv, Universidad de Israel, t1, 1980.

Van Kessel, Juan y Porfirio Enríquez Salas, *Señas y señaleros de la Madre Tierra: agronomía andina*. Edición digital: R. Díaz Quezada, Tocopilla, Chile, 2002, pp. 92-103. [En línea] <http://www.unap.cl/iecta/biblioteca/libros/pdf/senas.pdf> [Consulta: 3-12-11]

Villoro, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidón, UNAM, 2002.

Yankelevich, Pablo. "Nación y extranjería en el México revolucionario". *Revista Cuicuilco*, México, ENAH, mayo-agosto, año/vol. II, núm. 031 [En línea] [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org) [Consulta: 28-11-07]

Yerushalmi, Yosef Hayim. *Reflexiones sobre el olvido*. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales [En línea], <<http://www.cholonautas.edu.pe>>. [Consulta 20-08-10].

Yerushalmi, Yosef Hayim. *Zajor. La historia judía y la memoria judía*, México, Anthropos Editorial, 2002.

Zittoun, Tania y Vittoria Cesari Lusso. "Bagage culturel et gestion des défis identitaires". *Cahiers de Psychologie*, Périodique du Séminaire de Psychologie Appliquée de l'Université de Neuchâtel, n°34, dec. 1998, [En línea] [http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,4,cahiers\\_de\\_psychologie\\_1998\\_34.pdf#page=19](http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,4,cahiers_de_psychologie_1998_34.pdf#page=19) [Consulta: 24-01-11]

Zizek, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1992.

#### **Páginas institucionales:**

Página del Bachillerato Internacional. [En línea] <http://www.ibo.org/es/mission/> [Consulta: 18-11-11]

Página de la Comunidad Maguén David A.C. Misión. [En línea] <http://www.maguendavid.com/index.php?ver=comunidad&menu=mision> [Consulta: 18-11-11]

Página de Tribuna Israelita. [En línea] [http://www.tribuna.org.mx/calendario/quienes\\_somos.php](http://www.tribuna.org.mx/calendario/quienes_somos.php) [Consulta: 18-11-2011]

Página del Centro Deportivo Israelita. Misión. [En línea] <http://www.cdi.org.mx> [Consulta: 18-11-11]

**Publicaciones Comunidad Maguén David**

Revista Maguén David n° 84, México, enero-febrero 2006, pp. 31-53.

**Publicaciones Colegio Hebreo Maguén David**

Anuario 2000-2001

Libro del Año CHMD 1996-1997

Tamid , Órgano informativo del CHMD, abril 1991

*Tamid*, Órgano informativo del CHMD, 2009-2010.