

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD COLECTIVA EN LA EDUCACIÓN.
LA PERCEPCIÓN DE LAS MAESTRAS DE LA RED ESCOLAR JUDÍA EN
MÉXICO

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A:
FRIDA STAROPOLSKY NOWALSKI

COMITÉ TUTORAL
TUTORA PRINCIPAL DRA. JUDIT BOKSER MISSES
MIEMBROS DRA. RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI
DRA. IVON SZASZ PIANTA



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.

A mis padres,
Por el amor, respeto y ejemplo que siempre tuve de ellos

A Moisés
Por ser y estar siempre presente

A mis hijos, yernos, nuera y nietos con amor y cariño

AGRADECIMIENTOS

Toda mi gratitud y reconocimiento a las maestras que aportaron con sus testimonios para la realización de este estudio. Ellas fueron el centro del análisis y sus contribuciones muestran el gran esfuerzo que se hace en la educación en la transmisión de la identidad judía.

Quiero agradecer a mi directora de tesis, doctora Judit Bokser Liwerant, el apoyo, la inteligencia y la experiencia en ese largo camino que hemos recorrido juntas personal y profesionalmente.

A la doctora Ivonne Szasz quien compartió en todo momento su responsabilidad como tutora y amiga y guió con cariño y entereza mi trabajo de forma meticulosa

A la doctora Raquel Glazman quien siempre estuvo dispuesta a darme su apoyo y consejo.

A la doctora Silvia Casasola quien de cerca y de lejos me apoyó con entusiasmo en mi trabajo y me hizo puntuales sugerencias.

A la doctora Gilda Waldman, doctora Berta Lerner y al doctor Roberto Rodríguez por haber leído y apoyado la tesis.

A mis compañeras, doctora Debbie Roitman, Mtra. Tere de Sierra y doctora Mirta Matrajt con cariño en este camino que recorrimos juntas.

Al Mtro. Carlos Hernández y a la Mtra. Gloria Luz Alejandre por el apoyo recibido durante toda la trayectoria del Doctorado.

A Irais García, Juana Vázquez, Mtra. Laura Hernández, Lic. Jaime Reyes, Víctor López, Mtro. Juan Felipe Pozo, Ing. Roberto Luna, Vicky Medrano y Trini por su incondicional apoyo.

A mis hijos Tania, Yudith y Benny por estar conmigo en todo momento. Sus sugerencias siempre fueron bien aceptadas.

A mis hermanos Mardo y Herman, a mis cuñadas Betty, Silvia, Raquel y Eva y sobrinos, todo mi cariño por solidarizarse en todo momento conmigo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	
SINOPSIS	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO I	
LA TRANSMISIÓN DE LA IDENTIDAD COLECTIVA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EN UN GRUPO MINORITARIO. LA EXPERIENCIA DE LAS MAESTRAS.	11
1. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA- COLECTIVA	11
2. LA CATEGORÍA DE GÉNERO Y SU UTILIDAD PARA EL ANÁLISIS	21
3. METODOLOGÍA	27
a) Diseño de los instrumentos	
b) Estrategias para el trabajo de campo	
c) Registro, procesamiento, análisis e interpretación de las entrevistas	
CAPITULO II:	
LA EXPERIENCIA HISTORICA DE LA MODERNIDAD EN EL COLECTIVO JUDÍO	33
LAS DIMENSIONALIDADES IDENTITARIAS JUDÍAS	47
a) Permanencia y perdurabilidad de los patrones religiosos tradicionales	49
b) La dimensión de la etnicidad – comunidad	51
c) La dimensión del rompimiento	53
CAPITULO III	
CONSECUENCIAS DE LA MODERNIDAD. LA IDENTIDAD COLECTIVA, LA EDUCACIÓN Y LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LOS GRUPOS JUDÍOS EN EL SIGLO XIX.	56
1. LOS CAMBIOS Y LOS LIMITES DE LA MODERNIDAD JUDIA EN EL ESPACIO EDUCATIVO EN EUROPA OCCIDENTAL	57
2. ENTRE LAS CONTRADICCIONES Y LOS LIMITES DE LA MODERNIDAD EN EL ESPACIO EDUCATIVO EN EUROPA ORIENTAL	64
a) Principales tendencias educativas ideológicas e idiomáticas	70
- Los yidishistas	71
- Los hebraístas	77
3. LOS CAMBIOS Y LOS LÍMITES DE LA MODERNIDAD EN EL ESPACIO EDUCATIVO JUDÍO EN LOS BALCANES Y EN LOS PAÍSES DEL ISLAM	81

CAPITULO IV	
LA INMIGRACIÓN JUDÍA Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN MÉXICO	85
1. ANTECEDENTES DE LAS ESCUELAS JUDÍAS EN MÉXICO	88
2. COMPOSICIÓN Y ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN JUDÍA EN MÉXICO	98
3. MUJERES EN LA EDUCACIÓN JUDÍA EN MÉXICO	107
4. EL PROCESO DE FEMINIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN	113
5. LAS CONDICIONES LABORALES DE LAS MAESTRAS JUDÍAS	115
6. LA LAICIDAD EN LA EDUCACIÓN MEXICANA. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS	116
CAPÍTULO V	
LOS PROCESOS DE REPRESENTACIONES IDENTITARIAS. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS	124
1. REPRESENTACIONES E IDENTIDAD	124
2. EJES DE AUTOVALORACIÓN. SER MUJER JUDÍA: EL EJERCICIO DOCENTE	127
3. GÉNERO E IDENTIDAD	134
4. TENSIONES ENTRE LA MISIÓN EDUCATIVA Y SUS CONTENIDOS	143
CAPÍTULO VI	
LA TRANSMISIÓN DE LA IDENTIDAD COLECTIVA A TRAVÉS DE LAS EDUCADORAS EN JUDAICA: UN CAMPO DE DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y DE LAS EDUCADORAS	172
1. LOS ESFUERZOS COMUNITARIOS PARA LA CONTINUIDAD DE LA IDENTIDAD COLECTIVA	172
2. DESAFÍOS IDENTITARIOS	191
2.1. El Lugar de la Religión: Los Reclamos de la Identidad	191
2.2. Dilema Integración-Asimilación	200
2.3. Contenidos Identitarios y Ambiente Judío	202
2.4. El Sentido de la Transmisión Identitaria	206
CAPITULO VII	
CONCLUSIONES	215
ANEXOS	227
1. PERFIL DE LAS MAESTRAS ENTREVISTADAS	228
2. CUESTIONARIO	231
3. CONSENSO CULTURAL	238
4. GLOSARIO	249
BIBLIOGRAFIA	253

SINOPSIS

En el contexto de procesos históricos de modernización, secularización, migración y revaloración de la religiosidad, el valor que le asigna la comunidad judía a la transmisión de la identidad colectiva se expresa en la experiencia y el sentido que le otorgan los agentes trasmisores de esa identidad. Esta investigación analiza las representaciones identitarias de uno de esos agentes transmisores en el grupo judío mexicano: las maestras en judaica. Su lugar social como mujeres, maestras y educadoras judaicas construye esas representaciones y la importancia comunitaria que adquiere su papel de transmisoras. Se analiza su contribución, participación y valoración en el espacio educativo como medio para la preservación, construcción, reconstrucción y transmisión de la identidad colectiva judía en México.

Las maestras judías en judaica, se enfrentan a una diversidad de elementos histórico-étnico-culturales que conforman su papel como transmisoras de identidad en un mundo donde la modernidad es también tradición y ello se refleja en los contenidos, en los valores y en su condición de género. La valoración- desvalorización que le asigna la comunidad a la transmisión de identidad colectiva a través de la educación está mediada por esa realidad y de ahí los matices que las maestras presentan. Su labor invaluable, caracterizada por la responsabilidad y el compromiso de transmisión de identidad, a pesar de la falta de profesionalización y la falta de reconocimiento, ha abogado por la continuidad y la perdurabilidad del judaísmo en México.

INTRODUCCIÓN

La modernidad planteó nuevos y serios desafíos a la construcción de la identidad colectiva y de las comunidades judías. Los profundos cambios que ésta produjo en el judaísmo se vieron reflejados en la amplia diversidad de respuestas y formulaciones de lo que significaría ser judío y simultáneamente reforzaron la necesidad de garantizar permanencia y continuidad.

La modernidad judía fue a la vez revolucionaria y conservadora. Apostó al cambio y a la permanencia. Identidad y consenso, pasado y futuro fueron binomios que implicaron modificaciones tanto para las estructuras como para los actores.

Como parte de la modernidad los desplazamientos del viejo al nuevo continente generaron el desarraigo humano y cultural que implicó la necesidad de crear nueva vida judía en el nuevo continente. Crear vida judía como producto del flujo de las diferentes corrientes migratorias y del encuentro con la sociedad general instauró una red educativa con espacios especializados de convivencia social y transformación cultural.

Además de explorar el proceso de modernización del mundo judío y la construcción de una comunidad judía inmigrante en México esta investigación trata sobre el espacio educativo, éste debe ser visto como medio para la preservación, construcción, reconstrucción y transmisión de la identidad colectiva judía en México, que en la delimitación estructural y el comportamiento de los actores es necesario atender en las percepciones que tienen de esta experiencia

De ahí que entre los intereses de esta investigación, ciertamente, la educación se ha convertido, a partir de la modernidad, en un territorio diferenciado de transmisión, creación y recreación identitaria. Las funciones que tradicionalmente desempeñaba la familia u otras instituciones comunitarias han pasado a ser asumidas por un sistema especializado escolar. Este proceso se vio a su vez reforzado en el proceso migratorio, cuando las instituciones educativas asumieron de un modo concentrado las tareas de transmisión cultural y

socialización. Ser mujer-ser maestra-ser educadora judía aparecen así como vértices de un triángulo de pertenencia colectiva en el seno de una minoría en la que se refuerzan en el “nosotros” y en el “nosotras”, los valores de cohesión, identificación y solidaridad.

Al centrar este estudio en el rol de la mujer judía en México como educadora en judaica, a partir de una revisión analítica de los factores estructurales y conceptuales de la trayectoria judía desde la modernidad, se destacará un aspecto nodal y específico de su papel en la transmisión de identidad judía, en la época contemporánea, esto es la transmisión de contenidos históricos culturales, tradicionales y religiosos que conforman una parte sustantiva de dicha identidad. A su vez se analizará su propia percepción acerca de la contribución, participación y valoración en el proceso de la construcción y reconstrucción de la identidad judía en la educación formal.

Uno de los intereses de la investigación es ubicar el lugar social, la valoración, la importancia que otorga el colectivo de un grupo minoritario mexicano a los agentes transmisores de identidad, maestras judías en judaica, analizado desde su propio punto de vista. De esta valoración social depende, en alguna medida, la importancia que otorga el grupo judío mexicano a la transmisión de su identidad colectiva en un contexto no judío y a su permanencia en el tiempo como grupo diferenciado.

Las preguntas de la investigación fueron las siguientes: ¿Cuál es el valor que le asigna la comunidad judía a la transmisión de la identidad colectiva a través de la educación cuando está mediada por la experiencia de la modernidad, de la laicidad de la educación en el contexto del Estado mexicano posrevolucionario y de la feminización de la educación?

¿Cuál es la visión del valor que otorga la comunidad a la transmisión de la identidad colectiva desde la experiencia de las maestras? ¿Qué matices introduce la condición de género de las agentes transmisoras en la importancia que ellas consideran que otorga la comunidad a la educación judaica? ¿Cuáles son los desafíos identitarios que han enfrentado las educadoras y los dilemas que se plantean para el futuro?

El proceso de investigación estuvo guiado por diversas hipótesis. Por una parte se planteó que los procesos de modernización y secularización han contribuido a pluralizar los agentes de transmisión y construcción de la identidad judía y han diversificado su impacto y la importancia que adquiere la escuela sobre los canales tradicionales de dicha transmisión.

Por otra parte, se esperaba que el valor que otorga una comunidad a la transmisión de su identidad colectiva como grupo diferenciado dentro de una nación se expresa en la experiencia de los agentes transmisores de esa identidad en relación con su lugar social y la importancia comunitaria que adquiere su papel de transmisoras.

Finalmente, al existir un proceso de feminización de la enseñanza y de delegación comunitaria de la transmisión de identidad en los procesos educativos, la experiencia de transmisión de identidad colectiva del grupo judío en México está mediada por la identidad de género de las maestras en judaica.

Los ejes teórico conceptuales que guiaron el análisis fueron: el proceso de secularización en la enseñanza judaica; las interacciones entre religiosidad –laicidad; identidad colectiva y relaciones de género; los procesos de integración en oposición a los de asimilación de la comunidad migrante; las bases conceptuales de la propuesta educativa del Estado Mexicano; la participación de las maestras en la transmisión de la identidad colectiva, su situación de género, su condición laboral y su posición comunitaria.

Este trabajo consta de seis capítulos:

1. Planteamiento del problema y conceptualización teórica: la transmisión de la identidad colectiva a través de la educación en un grupo minoritario. La experiencia de las maestras
2. La experiencia histórica de la modernidad en el colectivo judío
3. Consecuencias de la modernidad. La identidad colectiva, la educación y las relaciones de género en los grupos judíos en el siglo XIX

4. La inmigración judía y la experiencia educativa en México
5. Los procesos de representaciones identitarias de las maestras en judaica. Convergencias y divergencias
6. La transmisión de la identidad colectiva a través de las educadoras en judaica: Un campo de desafíos de la educación y de las educadoras.

El primer capítulo introduce la investigación con el interés de ubicar el lugar social de la valoración y la importancia que otorga el colectivo a las agentes transmisoras de identidad y el sentido que otorgan esas agentes a la transmisión de la identidad colectiva.

Se analiza la conceptualización teórica de la identidad étnica colectiva. Hablar de judaísmo es remitirse a la dimensión colectiva y comunitaria, religiosa y social, a la concepción de una pertenencia histórica cuyos referentes se articulan en una vasta dimensión de etnicidad: comunidad de orígenes – míticos o reales- lengua común, religión, experiencias y sentimientos que le confieren un carácter distintivo y que son valorados y autodefinidos como fuente de identidad. El grupo judío en su condición de diáspora y dispersión, tanto sociológica como teológica, conceptualizada en el binomio exilio-redención, le imprimen características que refuerzan su singularidad. De igual forma, el dato sociológico de “nosotros” y “ellos” tiene que ver con la conciencia de pertenencia y no pertenencia, el reconocimiento a los miembros de su propio grupo y a los de otros grupos. Se considera un parteaguas de la condición actual de ser judío.

En este capítulo también se apunta sobre aquellas características de género que permiten en el análisis subrayar el papel de la mujer en la docencia. El desarrollo de la mujer como ente independiente y con nuevas condiciones de expresarse en diferentes ámbitos, fundamentalmente en el laboral se plasma en el espacio educativo al que la mujer puede acceder con mayor facilidad. Para muchas es una condición de continuidad: madre-maestra; para otras es un espacio laboral más. En el transcurso del siglo XX acceden a este espacio mujeres en mayor número que hombres y por ello se habla de una feminización de la educación. Sin embargo, el acceso de las mujeres al espacio educativo no fue acompañado de uno semejante a los espacios de conducción religiosa y de dirección comunitaria.

Por último en este capítulo se presenta el desarrollo metodológico técnico seguido durante la investigación. Los tres primeros capítulos se elaboraron con base en una revisión bibliográfica crítica de la evolución histórica de los temas tratados. El cuarto capítulo se basó esencialmente en la revisión de fuentes secundarias. Para la elaboración de los capítulos V y VI se llevó a cabo un trabajo de campo en el cual se tomó como base la población de aproximadamente 540 maestros que imparten materias judaicas en las catorce escuelas de la red escolar judía de la ciudad de México. De esta población se seleccionó una muestra de conveniencia formada por 58 maestras en dos categorías principales: maestras en ejercicio (45) y maestras retiradas (13). El instrumento central fue la entrevista abierta y fue aplicado primordialmente a las maestras retiradas y a una maestra en ejercicio por cada escuela, la de mayor antigüedad laboral. El segundo instrumento fue el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas aplicado a las maestras en ejercicio. Un tercer instrumento, que fue aplicado junto al cuestionario y sólo a las maestras en ejercicio, denominado de consenso cultural. Este instrumento que se ha configurado con un grupo de enunciados (61) generados de opiniones y comentarios cotidianos que reflejan el sentir de las docentes, al que se responde afirmativa o negativamente, determina el nivel de acuerdo cultural que existe dentro del grupo. Lo importante es analizar el contenido de las respuestas en el grado de consenso y disenso. Para efectos de esta metodología se denominan correctas las respuestas que presentan mayor frecuencia. El trabajo de campo dio inicio en noviembre de 2001 y finalizó en agosto de 2002.

En el segundo capítulo se analiza el proceso histórico de la modernidad y cómo ésta influyó en la identidad colectiva del grupo judío en la época contemporánea. La modernidad implica profundos cambios estructurales y una ruptura con el pasado. Entra tarde al bagaje histórico del mundo judío por la propia inercia y características del judaísmo medieval, reticente a cambiar y transformarse en un mundo judío moderno. Los profundos cambios que debieron enfrentar las comunidades judías en su interior significaron modificar sustancialmente el sistema de vida comunitario, presentando una amplia diversidad de respuestas y formulaciones de lo que significaría ser judío. La emancipación y la ilustración operaron como detonadores de la diversificación religiosa, ideológica,

cultural en el seno del judaísmo. A partir del siglo XIX se diversifican las diferentes opciones de ser judío mismas que se afirman en el siglo XX hasta los inicios del presente siglo. Se desarrollan aquellas líneas conceptuales que describen los elementos sustantivos sobre la identidad que permiten comprender el proceso de recreación de la misma.

En el tercer capítulo realizo un viaje histórico por Europa donde estudio los orígenes de las escuelas judías en el contexto moderno. Separo la Europa Occidental de la Oriental para entender cómo se desarrollaron las diferentes escuelas de acuerdo a las tendencias ideológicas, idiomáticas y religiosas. Para abarcar al total del grupo judío, me ocupo también de la región Balcánica. Tanto en Europa Occidental como Oriental la educación judía tuvo sus transformaciones. Mientras que en Occidente existía una capa social influyente que aspiraba a establecer un contacto más estrecho con el mundo no judío y su cultura, en Europa del Este temían apartarse de la tradición y de las normas aceptadas de conducta y pensamiento. Los judíos ilustrados de Europa Oriental desarrollaron una vasta literatura en hebreo y en *yidish*, no necesariamente en las lenguas regionales, mientras que los religiosos emplearon el hebreo para el estudio de los textos sagrados y el *yidish* como idioma cotidiano. Aquellos grupos judíos de Europa Occidental que se alejaron del marco tradicional incorporaron materias judaicas tradicionales, de manera secularizada, a las materias generales y les abrieron la oportunidad a las mujeres de ingresar a la educación formal. Esta situación se presentó de manera diferenciada, dependiendo del momento histórico en que surgió la *emancipación* con el consiguiente planteamiento de innovadores modelos culturales y educativos.

En el capítulo cuarto sobre la inmigración judía y la experiencia educativa en México, planteo como en el periodo moderno, el grupo judío fue víctima de persecuciones lo que ocasionó su dispersión – migración y la necesidad de abandonar el continente europeo, posteriormente el medio oriente. Los contenidos ideológicos vinieron a México insertados en el bagaje cultural de aquellos que emigraron y con ellos, los inmigrantes, llegó la propuesta educativa que se plasmó institucionalmente. De allí que me enfoco a la migración hacia México y con ella al traslado de las diversas modalidades educativas que fueron traídas así como las variantes que se adoptaron en el país. La educación judía en

México es, entonces, resultado de la condición de diáspora del pueblo judío y refleja las particularidades étnicas, geográficas, religiosas e ideológicas distintivas de cada uno de los sectores que conforman a la comunidad judía mexicana de hoy. Hago la revisión histórica de la fundación de las primeras escuelas judías hasta el establecimiento de la red escolar judía. Hago énfasis en el aspecto de género para entender la feminización del trabajo educativo y sus consecuencias en las escuelas de la red. Es un hecho, que hoy en día, la educación en general está en manos de mujeres y esto ha tenido repercusiones en el ámbito de trabajo. La carrera de maestra se considera perfecta para la mujer como complemento al papel de esposa y madre. La ecuación mujer –madre-maestra genera una dinámica de aceptación, rechazo y búsqueda de significados que se plasman en el escenario de trabajo. Sin embargo, la actividad docente, señalada como profesión de “tradicción femenina” se encuentra poco valorada en el mercado de trabajo. Al final hago un apartado del contexto de la educación judía y la laicidad en México donde destaco las interacciones del grupo minoritario en el contexto nacional.

El quinto y el sexto son los capítulos de análisis de las entrevistas de las maestras en judaica, universo del estudio. En el quinto capítulo, bajo el sustento de las representaciones sociales que tienen que ver con las imágenes que condensan un conjunto de significados, es decir, con la articulación de sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede y generar categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos, se destaca la realidad que han construido dichas maestras. La dimensión individual y colectiva se ve conformada por un “nosotras” como categoría alimentado por diversos ejes que lo nutren: la pertenencia étnica-cultural, la de género, la profesional. Es a partir de esa pertenencia colectiva, que hay una apropiación y elaboración individual, en la que cada una de ellas percibe, representa, se apropia y construye su propia realidad. Es a través del discurso de las maestras, que da cauce a las representaciones sociales que ellas tienen de sí mismas, que cobra un significado determinante la cuestión de la valoración y las interacciones entre valoración social o comunitaria de su carácter de educadoras y su autovaloración. El capítulo quinto tiene por finalidad descubrir en las narrativas del universo entrevistado cómo se va construyendo un discurso identitario que remite a sus diferentes dimensiones: ser judía, ser mujer, ser educadora y ser maestra en estudios

judaicos. Estos diversos ejes o núcleos identitarios se convocan de manera compleja, se interceptan y traslapan y devienen referentes múltiples alrededor de los cuales valoran y construyen su rol de educadoras. Los diversos actores que intervienen en su mundo, alumnos, padres, directivos, familia, comunidad, representan las miradas que valoran su ser y su práctica. De este modo, los diferentes núcleos identitarios-mujer, maestra y educadora judía-, por una parte, y, por la otra, la diversidad de miradas que las interpelan se constituyen generando un amplio espectro a partir del cual podemos reconstruir sus representaciones identitarias.

El capítulo sexto se refiere a la experiencia de la transmisión de la identidad colectiva a través de las educadoras en judaica. En este capítulo se reconstruyen las voces de las maestras entrevistadas para dar cuenta del sentido de su participación en este proceso durante varias décadas. El papel de las maestras en judaica ha sido parte esencial en la transmisión de identidad colectiva para varias generaciones de judíos mexicanos. Ello se ve fortalecido por los esfuerzos educativos del grupo judío mexicano para mantener la identidad colectiva consistente en la manutención de una variada y amplia red escolar y por la formación profesional del cuerpo de educadoras. Esta dimensión es altamente positiva en la medida en que un sistema educativo exitoso asegura que los niños y los jóvenes judíos se socialicen en un ambiente judío y le da sentido a la existencia misma de la educación judaica. Uno de los desafíos de la transmisión identitaria se refiere al deslinde conceptual y práctico entre religión y secularidad y la diversidad de corrientes existentes en el campo religioso, que encuentran expresión en la diferenciación institucional y en las percepciones y concepciones de las maestras. En las micro-narrativas de las maestras se identifican dos dimensiones de transmisión de la identidad grupal a través de la educación. Una de ellas es la creación de ambientes propicios para niños y jóvenes que refuerza un sistema educativo exitoso y un ambiente familiar que lo propicia y la otra es la transmisión de contenidos judaicos que es parte del bagaje cultural y de la profesionalización de las maestras. La señal de la importancia que otorga el grupo minoritario a la preservación de la identidad colectiva es la profesionalización de las educadoras que imparten contenidos judaicos.

Otros elementos son el sentido que otorgan las maestras a la transmisión de la identidad colectiva y la valorización de su labor por parte del grupo judío. Entre los desafíos que toman en consideración las maestras se cuentan el fuerte peso tecnológico e instrumental de la educación actual, la exigencia de un mayor esfuerzo para trabajar acorde a las necesidades de los jóvenes y los retos a la profesionalización. Sin embargo, la experiencia de las maestras reafirma el valor de la transmisión de las tradiciones comunitarias y lo plantean como el principal desafío para el futuro.

CAPÍTULO I

LA TRANSMISION DE LA IDENTIDAD ÈTNICA-COLECTIVA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EN UN GRUPO MINORITARIO. LA EXPERIENCIA DE LAS MAESTRAS

1. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD ÈTNICA- COLECTIVA

Conceptualmente hablando, hoy el individuo asume una diversidad de referentes simbólicos, heterogéneos y no integrados entre sí, confrontándose desde la primera infancia con “mundos” de significados y definiciones de la realidad, no sólo diferentes sino contradictorios (Giménez, 1996, p. 20). Cada quien tiene muchas identidades correspondientes a los diferentes roles personales y sociales que asume, o como experiencia de vida: género, ocupación, posición familiar, religión, lenguaje, pertenencia étnica, nacionalidad y más. De ahí la complejidad y la gran diversidad de conceptualizaciones para abordar el problema de la identidad y en particular, hacer la revisión desde un grupo específico, como lo es el judío. El objetivo de este trabajo es analizar, a partir de los lineamientos teóricos y conceptuales del fenómeno de la identidad colectiva, cómo se transmite esta identidad en contextos particulares- un grupo étnico minoritario- y quién lo transmite, acotado a la característica de género de los transmisores. Es por ello que plantearé en un primer momento algunos conceptos sobre la identidad colectiva y en segundo, aquellos que nos guiarán en la construcción social que las mujeres maestras hacen de su propia experiencia de transmisión identitaria como mujeres judías y como maestras de cultura judaica.

En este sentido, la construcción de la(s) identidad(es) debe ser enfocada a través de los procesos de modernización que continúan rearticulándose, de manera permanente y exponencialmente creciente, con novedosas formas de organización social, política, económica, cultural, producto de la actual globalización o mundialización¹, donde el

¹ Algunos señalan que la globalización es un proceso histórico por el cual las políticas nacionales van perdiendo peso en beneficio de las políticas internacionales, dictadas fuera de las fronteras del Estado-nación en demérito de la política, derechos humanos o ecología. Al ser un fenómeno fundamentalmente económico y cultural, los abusos del mercado global conducen al mundo a una gigantesca desigualdad y concentración

mayor reto de cada una de las sociedades es la conservación de su propia identidad nacional. En aquellas naciones donde conviven diversos grupos minoritarios legal pero ilegítimamente diferenciados, la problemática se vuelve más compleja porque el reto es la exigencia del respeto al derecho a existir como colectividades diferenciadas². En el caso de algunos grupos “étnicos” que han surgido de la migración individual y familiar³, estos “pretenden obtener un mayor reconocimiento de su identidad étnica; su objetivo no es convertirse en una nación separada y autogobernada, paralela a la sociedad de la que forman parte, sino modificar las instituciones y las leyes de dicha sociedad para que sea más permeable a las diferencias culturales (Kymlicka, 1996, pp.25-26)... La especificidad (de estos grupos) se manifiesta fundamentalmente en su vida familiar y en las asociaciones voluntarias, algo que no resulta contradictorio con su integración institucional. Tales grupos participan en las instituciones públicas de la(s) cultura(s) y se expresan en la(s) lengua(s) dominante(s)” (Kymlicka, p.35). Podríamos caracterizar al grupo judío en México en ese contexto: como un grupo étnico diferenciado hacia el exterior, producto de la inmigración de las primeras décadas y de las últimas décadas del siglo XX, que se ha mantenido diferenciado internamente de manera institucional, y a la vez participa en el entorno institucional y cultural nacional.

Es por ello que la diferenciación como categoría nos permite observar, analizar y explicar la trayectoria histórica y sociológica de la identidad étnica y su recreación y transmisión, así como identificar aquellos vectores que confluyen en la articulación de la dimensión individual y colectiva, del espacio público y del privado, los procesos de

del poder económico que ponen en riesgo el concepto mismo de democracia. En el fondo, llevado al campo de lo social –cultural, donde la globalización actúa geográficamente dispar, se entremezclan comportamientos contradictorios donde subyacen el debilitamiento de las lealtades y de los referentes simbólicos, la ampliación de los flujos culturales y de información, el avance de la informática, la diversidad de respuestas de las sociedades receptoras en cuanto a las políticas internas hacia los inmigrantes, entre otros, al mismo tiempo que se refuerzan las identidades étnicas (Va. Giménez G.,1994)

² En México, país pluricultural formado a partir de una diversidad de grupo étnicos preexistentes al Estado...comunidades originalmente autónomas que fueron obligadas a reorganizarse dentro del sistema estatal. A pesar de los esfuerzos del Estado liberal por disolver o dismantelar tales comunidades...muchas han persistido con relativo éxito...a todo intento de integración por asimilación total (en Giménez, G., 1994 pp. 152-153).

³ “En su desenvolvimiento sistemático, la teoría de Estado –nación, naciones, nacionalismo e identidad nacional en conjunto- no ha logrado ofrecer una explicación adecuada de los tipos de estructura y de conciencia que existen entre las comunidades de migrantes. Se ha tratado sobre todo de acomodarlos en los conceptos de diáspora y de nacionalismo de diáspora” (Rex, J.,1998,p.25-26)

inclusión, de exclusión –internos y externos- de integración y asimilación que surgen en la relación del grupo minoritario con la sociedad nacional.

Desde el espacio societario, la importancia de la diferenciación cultural es relativa, dado que los marcos ideológicos y funcionales aún son bastante restringidos en torno a la construcción de identidades diferenciales. La aparente disminución de las diferencias en las sociedades contemporáneas, expresadas por la homogeneización, es preocupante en cuanto a la posible generación de tensiones exacerbadas, con el aumento de nacionalismos, regionalismos, conflictos étnicos, vuelta a las raíces y separatismos y, la mayor aceptación de diferencias puede facilitar la presencia y afirmación de grupos con identidades específicas.

Esto ocurre, sobre todo, si se toma en cuenta el modelo nacional homogenizador, liderado por la cultura “occidental” y el espíritu “ilustrado” (Etxeberria, X., 2000) Habría que tomar en consideración la polémica que se ha venido dando en las últimas décadas del siglo pasado (XX) y principios de éste en distintas sociedades respecto a las reivindicaciones legales, políticas y socioculturales acerca de la diversidad de identidades culturales.

La identidad supone, por definición, el punto de vista subjetivo de los actores sociales acerca de su unidad y de sus fronteras simbólicas respecto a su relativa persistencia en el tiempo; así como en torno de su ubicación en el mundo, es decir, en el espacio social (Giménez, G., 1993, p.24-25).

Para los fines de nuestro trabajo, destacaremos aquellos aspectos de la identidad que caracterizan al grupo étnico y su aplicación en el grupo judío. La identidad étnica es concebida como la suma de las cualidades en conjunto: ancestros, idioma, valores, costumbres, percepciones, comportamientos y reglas de interacción social. Estas cualidades no siempre son directamente visibles o medibles, pero son reflejadas como hechos de identificación con un grupo y con articulaciones verbales acerca de “quién soy”

y “cómo me veo” en relación al propio grupo o con los otros grupos, alimentando su referencia a un colectivo como fuente de socialización en todo sentido.

Como señala Barth, el grupo étnico es aquella población que se auto-perpetúa biológicamente; comparte valores y formas culturales fundamentales; constituye una esfera de comunicación e interacción y los miembros se identifican a sí mismos como tales y son identificados por los otros. Se define como grupo adscriptivo y exclusivo. La naturaleza de la continuidad de las unidades étnicas es clara: depende del mantenimiento de una frontera.

Los rasgos culturales que señalan el límite pueden cambiar, y las características culturales de los miembros pueden asimismo transformarse, incluso la forma de organización del grupo puede también modificarse; con todo, el hecho de que continúe la dicotomización entre miembros y extraños nos permite especificar la naturaleza de la continuidad e investigar el contenido y la forma cultural cambiante (Barth, 1994, p.14).

En este sentido, la identidad étnica es una característica de la organización social. Lo decisivo de esta organización social es la generación y mantenimiento de fronteras por el grupo, producidas bajo el influjo de interacciones y circunstancias históricas, económicas y políticas particulares. Podemos señalar como elementos centrales de la identidad del sujeto persona, del sujeto grupo y del sujeto actor colectivo, la capacidad de distinguirse o ser distinguido de otros grupos, definir los propios límites, generar símbolos y representaciones sociales específicos y distintivos, configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria colectiva, e incluso reconocer ciertos atributos como propios y característicos (Giménez G., 1977).

Las diferencias étnicas no dependen tanto del aislamiento de los grupos cuanto de procesos de incorporación y exclusión, de fronteras que con frecuencia se potencian y mantienen al interior de estables y vitales relaciones entre los grupos. Siguiendo la tipología de algunos científicos sociales, entre ellos Bilbeny (2002, pp. 65-76) se pueden distinguir cuatro modelos básicos para la coexistencia de diferentes identidades culturales dentro de un mismo marco político: segregación o exclusión de grupos y minorías, asimilación,

agregación e integración. El modelo de segregación o exclusión de grupos y minorías implica que a los diferentes se les diga: "se les quiere lejos y no iguales" (Bilbeny, p.66) La asimilación está orientada por la idea de que la cultura, aunque diversa, es una, y exige la identificación de todas las identidades culturales particulares con una identidad cultural única y englobante (Bilbeny p.68).

Un modelo alternativo a la asimilación es la agregación. A los diferentes se les quiere también aquí, entre nosotros, pero no confundidos, sino separados. El reconocimiento de la diversidad se da no sólo en el ámbito de lo privado, sino en la esfera de lo público (Bilbeny, p.68-69). La alternativa a la agregación como a la asimilación, es la integración. Con ella no se dice "aquí, pero separados"; ni "aquí, e iguales". Sino en un punto equidistante "aquí, pero diferentes". La integración es el modelo propio de una inclusión social intercultural.

Roosens, E (1989) propone la acentuación de la relevancia de otros dos factores: la necesaria atribución de diferencia de la identidad étnica a la genealogía, con lo que se privilegia la metáfora de la familia-parentesco, y el necesario papel de la identificación por factores internos junto a la identificación por oposición.

"... La referencia al origen (ancestros comunes, tradición cultural común, apertura a los descendientes) es, sin ser un rasgo humano indispensable, la fuente primaria de etnicidad, que sitúa a una frontera socio-cultural dentro de una frontera étnica"
[Roosens, 1989].

La identidad étnica puede tomar su impulso y sus modelos de una interrelación de oposiciones con los extraños, pero en casi todos los casos combina esta fuente de diferenciación con una fuente interna de identificación. Una de estas dos fuentes puede ser más importante que la otra, dependiendo de las circunstancias históricas y de las situaciones [sin que en sí se requiera de una concreta interacción con otros grupos ni tampoco

hostilidades o exclusiones en sentido fuerte, aunque se requiera al menos una mínima y genérica representación del “ellos” al que “nosotros” no pertenecemos].

Para Cohen (1994, p. 62) debe resaltarse más vivamente el papel de la *conciencia* en los miembros de una etnia. La etnicidad “es simultáneamente indefinida y sustancial porque está formada por autoexperiencia y autoconciencia”

“Si reconocemos las fronteras como asunto de conciencia más que como dictado institucional, las vemos más informes, más ambiguas que como lo hemos hecho de otra manera. Puede que sea esta fuerte ambigüedad la que inclina a las sociedades a investir sus varias fronteras tan fuertemente con el simbolismo. Como asunto de ideología, la frontera puede darse de forma dogmática. Pero su internalización en la conciencia de los individuos la hace mucho menos definida. Quizá esto nos ofrece una pista para distinguir entre *boundary*, *border* y *frontier*. *Border* y *frontier* tienen la cualidad de lo finito, de lo definido [son cuestiones de hecho, jurídicas o políticas]. *Boundary* tiene en cambio que ver con la ambigüedad de la conciencia y la oscuridad e imprecisión de los símbolos. Debemos hacer esta distinción para no caer presos de la confortable asunción de que las nacionalidades o etnicidades de cada lado de la línea divisoria son coextensivas con culturas diferentes que dominan ellas mismas y son repetidas a través de las costumbres de los individuos. [...] El grupo étnico es un agregado de sujetos, cada uno de los cuales produce etnicidad por sí mismo [...] La conciencia tiene primacía en la creación de etnicidad, en hacer significativas las *boundaries*, en la interpretación de la identidad étnica” (Cohen, 1994, p.69-70 y 76).

Cabe señalar que en función de las interrelaciones y combinaciones diversas, las diferencias culturales –tanto étnicas como de origen (Estado-nación), subrayan los límites políticos de pertenencia. Éstas han generado múltiples tensiones donde se muestra el frágil equilibrio en que se inserta la temática desde el espacio de la educación. En este sentido los actores sociales de grupos minoritarios, por ejemplo, los judíos, han elaborado su propia construcción social identitaria como son, entre otros, la familia, la escuela y la comunidad, y consideran consensualmente que la transmisión de la identidad es la piedra angular de la educación y su principal propósito es preservar la continuidad y supervivencia del grupo.

Son varios los criterios que los autores establecen respecto a distintividad grupal e ideológica de un grupo y que señalan su pertenencia grupal. Para algunos es: 1) la naturaleza de la identidad grupal; 2) la naturaleza de la identificación y 3) los contenidos distintivos (DellaPergola, 1999) y para otros (Giménez, 1997) es una red de pertenencias sociales, un sistema de atributos distintivos y la narrativa de una memoria colectiva que configura la autopercepción del sujeto en relación con los otros, a lo que corresponde a su vez el reconocimiento y la “aprobación” de los otros sujetos. Se utilizarán ambos criterios puesto que se complementan en la siguiente tipología:

1). La pertenencia, que tiene que ver con la naturaleza de la identidad grupal. Significa el sentido profundo que experimenta un individuo respecto de un grupo dado (DellaPergola 1999, p.467). Como el mismo autor expresa, “la identidad grupal es real pero al mismo tiempo difícil de medir, puesto que puede estar oculta o inexpresada”.

Tiene que ver con a) la conciencia de pertenencia y no pertenencia; b) la manera en que la gente reconoce a los miembros de su propio grupo y a los de otros grupos; c) la manera en que los otros los reconocen y se asocian con ellos, y d) la manera en que las personas “se hallan a sí mismas” a través de sus relaciones con sus otros contemporáneos (Rosenak, M. p.164). Aunque la identidad del individuo se define- no exclusivamente- por la pluralidad

de sus pertenencias (sociales, categorial⁴ o de rol) ello implica la inclusión del mismo en una colectividad ante la cual se experimenta un sentimiento de lealtad, mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión. El estatus de pertenencia tiene que ver fundamentalmente con la dimensión simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales. La pertenencia social reviste diferentes grados que pueden ir de la membresía meramente nominal o periférica a la membresía militante, y no excluye por sí misma la posibilidad del disenso (Giménez, G., 1997, p 14).

En efecto, es este contexto endógenamente organizado lo que permite a los sujetos administrar su identidad y sus diferencias, mantener entre sí relaciones interpersonales reguladas por un orden legítimo, interpelarse mutuamente y responder “en primera persona” – es decir, siendo “el mismo” y no alguien diferente- de sus palabras y de sus actos. Y todo esto es posible porque dichos “mundos” proporcionan a los actores sociales un marco a la vez cognitivo y normativo capaz de orientar y organizar interactivamente sus actividades cotidianas (Dressler, 1986, p.35-58).

Debe postularse, por lo tanto, una relación recíproca entre la estabilidad relativa de los contextos de interacción, también llamados mundos de vida, y la identidad de los actores que inscriben en ellos sus acciones concertadas.

2) La naturaleza de la identificación grupal, o los modos mediante los cuales los individuos exteriorizan su sentido de identidad de modo concreto, a través de conductas mensurables y actitudes claramente definidas (DellaPergola, 1999, p.467). Los contenidos distintivos de la cultura de un grupo dado, a la que se puede sumar la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos. Algunos de los atributos tienen una significación preferentemente individual y funcionan como “rasgos de personalidad” mientras que otros

⁴ Como pertenencia categorial (ser mujer, maestro) desempeña un papel fundamental en la definición de algunas identidades sociales (identidad de género) debido a las representaciones y estereotipos que se le asocian. Por ejemplo a la categoría “mujer” se asocia espontáneamente una serie de “rasgos expresivos” como pasividad, sumisión, sensibilidad a las relaciones con otros; mientras que a la categoría “hombre” se asocian “rasgos instrumentales” como activismo, espíritu de competencia, independencia, objetividad y racionalidad (Lorenzi-Cioldi, 1988, p.41- Giménez,1997, p.14)

tienen una significación preferentemente relacional en el sentido de que denotan rasgos o características de sociabilidad como propiedades emergentes o globales en el sentido de que no son sólo características del individuo sino de grupo. Es el hecho de que el individuo, al compartir sus características por medio de su interacción con otros individuos similares, genera una propiedad colectiva (Bunge, M. 1996, p. 19-20). Según los psicólogos sociales, los atributos derivan de la percepción –o de la impresión global- que tenemos de las personas en los procesos de interacción social. “Los rasgos que se toman en cuenta no son la suma de diferencias “objetivas” sino sólo aquéllas que los actores mismos consideran significativas” entre el conjunto de señales y emblemas culturales (lengua, historia, costumbres, valores...) remiten a las diferencias culturales. En cuanto a la perspectiva sociológica, estas *entidades relacionales* que conforman las identidades colectivas se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que en cuanto tales obedecen a procesos y mecanismos específicos (Lipiansky, 1992, p.88).

Otro aspecto de la identidad que complementa lo mensurable es la dimensión axiológica. La identidad se halla siempre dotada de cierto valor para el sujeto. Aún inconscientemente, la identidad, en primer lugar, es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos (en este sentido, el “sí mismo” es necesariamente “egocéntrico”) y en segundo lugar las mismas nociones de diferenciación, de comparación y de distinción inherentes... al concepto de identidad implican lógicamente como corolario la búsqueda de una valoración de sí mismo respecto a los demás (Lipiansky, 1992, p.41).

Los actores sociales –individuo o colectivo- tienden por lo general a valorar positivamente su identidad, lo que tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. Aunque en otros casos se puede tener también una representación negativa de la propia identidad que genera frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis.

3) Por último, una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de las personas consideradas en sus contenidos distintivos de la cultura de un grupo dado con lo que los individuos se identifican y en relación con los cuales exteriorizan su identificación (DellaPergola, 1999, p.467). Lo distinguible de las personas remite a la revelación de una biografía incanjeable, relatada en forma de “historia de vida” Esta “narrativa” configura o, mejor dicho, reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido. En el proceso de intercambio interpersonal, mi contraparte puede reconocer y apreciar en diferentes grados mi “narrativa personal”. Incluso puede reinterpretarla y hasta rechazarla y condenarla. En esta especie de transacción entre mi auto narrativa personal y el reconocimiento de la misma por parte de mis interlocutores, sigue desempeñando un papel importante el filtro de las representaciones sociales, como, por ejemplo, la “ilusión biográfica”, que consiste en atribuir coherencia y orientación intencional a la propia vida; la autocensura espontánea de las experiencias dolorosas y traumatizantes, y la propensión a hacer coincidir el relato con las normas de la moral corriente (es decir, con un conjunto de reglas y de imperativos generadores de sanciones y censuras específicas). (Pollack, 1986, Giménez, G., 1997, p.16)

Las experiencias individuales están ancladas en el curso de la historia social, en la que la propia biografía es interpretada y reconstruida por cada uno en el horizonte de significados y conocimientos disponibles en la cultura en un momento determinado. Ello permite observar a los sujetos en el campo de sus acciones e interacciones, al tiempo que sitúa estas acciones e interacciones en el horizonte más amplio del transcurso de la historia (Lauretis de, T., 1984, p.58).

El individuo se ve a sí mismo –y es reconocido- como “perteneciendo” a una serie de colectivos, como “siendo” una serie de atributos y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable (Giménez, G., 1997). Estos elementos distinguen cultural e ideológicamente al grupo y al individuo ya que la identidad se da en un sistema de relaciones y de representaciones⁵.

⁵ El concepto de representación social ha sido elaborado por la escuela europea de psicología social (Jodelet, 1989, p.32) recuperando y operacionalizando un término olvidado de Durkheim. Sería una forma de

2. LA CATEGORÍA DE GÉNERO Y SU UTILIDAD PARA EL ANÁLISIS

Al destacar la identidad y la identificación respecto al grupo étnico minoritario también se pretende distinguir la identidad categorial que tiene que ver con la cuestión de género y las implicaciones teóricas entre ambos. Se ha formulado una hipótesis a partir de la óptica de la construcción social de lo femenino en dos dimensiones. Una, la dimensión de la feminización en la educación y dos, resultado de la investigación de campo, se analizan los significados atribuidos a la transmisión de la identidad colectiva que tiene un sector de mujeres dedicadas a la docencia en el sistema educativo judío en México y sus percepciones sobre las condiciones específicas de su quehacer a partir de su identidad como mujeres y judías.

Cada vez más las mujeres de las clases medias y altas incursionan en el espacio laboral ocupando una diversidad de puestos. Las luchas que tuvieron que librar para hacer significativas la igualdad de condiciones en los mercados de trabajo aparentemente quedaron atrás. Sin embargo, aún hoy, las mujeres tienen que luchar contra estereotipos e imágenes negativas que inciden en el lugar que ocupan en la sociedad y en la comunidad y en la valoración de las actividades que realizan. En especial, sus identidades se construyen orientadas a servir a los demás y no en torno al desarrollo personal. Aun cuando trabajen de manera remunerada, sus actividades son consideradas secundarias frente a las que realizan sus parejas, sus directivos, los líderes comunitarios, etcétera. En el caso de las maestras, no son ellas quienes toman las grandes decisiones de política educativa. Aún después de los cambios que trajo la modernidad, las mujeres judías todavía se enfrentan a situaciones donde el reconocimiento identitario se encuentra relacionado con la discriminación por género, afectando en alguna medida la distribución de responsabilidades en el hogar, el acceso a los espacios públicos y la toma de decisiones, las condiciones de trabajo y las posibilidades de autorrealización y desarrollo profesional.

conocimiento socialmente elaborado y compartido, y orientada a la práctica, que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social (Jodelet, 1989, p.36)

La modernidad les ha brindado la oportunidad de trabajo extra hogareño y legitima la posibilidad de tener una actividad diferente a la maternidad. No obstante este tipo de actividades se limita a aquellas que puedan ser compatibles con la misma maternidad y con actividades hogareñas y en lo posible se espera que el tipo de funciones que desempeñan sea una extensión de tareas de cuidado, que reafirman de que las mujeres son para servir a los demás.

Existen varios estudios sobre la complejidad de la categoría de género en términos de simbolización cultural de la diferenciación sexual. Ésta se formula en términos de que las relaciones entre hombres y mujeres son un producto de distintos procesos sociales y culturales (Ortner, S. y Whitehead, H, 2000, pp.127-128). De donde existe una participación diferenciada según el género en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas que varía según sea el ordenamiento de la sociedad así como el momento histórico en que se da. De allí que, aunque se observen jerarquías y características de asimetría social entre los sexos según las distintas culturas (Pastor R., 1998), no se pueden justificar únicamente en la naturaleza diferencial de los sexos (Barbieri de, T.)

Las ciencias sociales contemporáneas parten del género como una construcción social; los marcadores categoriales de sexo, raza o edad arrastran consigo significados que desencadenan comportamientos que superan, con mucho, el efecto de las diferencias biológicas, de igual forma que lo hacen las categorías socio-culturales religión y grupo étnico (Pastor, R., p.208).

Históricamente la condición de dominación aparece vinculada a la manera de resolver y dar forma al entorno histórico y cultural, y al modo de desarrollar las diferentes identidades. Los papeles genéricos y el orden de su jerarquía se reparten a partir de un código que incluye no sólo el comportamiento de los sexos entre sí, sino sus posiciones con relación a los recursos y las diferentes ideas sobre la trascendencia (Sanday, 1981). Según esta autora existen configuraciones culturales donde hay una mayor desigualdad y

dominio de los varones y otras donde la integración y proporcionalidad sexual en el reparto de tareas, recursos y poder son más equitativas entre los géneros

Existe consenso en considerar que la femineidad y la masculinidad son construcciones socio-culturales, cuyas formas de representación simbólica sufren variaciones a través del tiempo y del espacio, pero que mantienen una oposición constante (Montesinos, R, 2002, p.18; Hierro, G., 1990). También existe consenso acerca de que las relaciones sociales son jerárquicas, basadas en la diferencia sexual, donde a las mujeres se les ha asignado un lugar subordinado en relación con el varón. Los privilegios que han gozado los varones a lo largo de la historia y su jerarquía, tanto en el espacio público como en el privado, permiten referirnos a la esencia de las diferentes formas de organización social, a partir de la condición patriarcal, concepto que alude al dominio masculino sobre las mujeres (Montesinos, p.18 y Lamas,M.)

La desigualdad entre los sexos supone que, en las interacciones diarias y en contextos diversos, las mujeres son infravaloradas y están en desventaja con respecto a los hombres, lo que no sólo afecta al objetivo de construir relaciones sociales equitativas, sino que también incide en la configuración propia de los sujetos, envueltos en la dinámica de la asimetría de género (Pastor, R. p.208).

La distribución diferencial de los sexos, visible en el ámbito laboral-público, divide también en algunas culturas el espacio doméstico, pero de forma especial afecta a la división entre la esfera doméstica y el ámbito laboral, entre familia y trabajo (Bonilla, A., 1988, pp.141-176).

Históricamente, ha predominado un énfasis sobre las diferencias, asociado a explicaciones biológicas que, como la teoría del déficit genético, considera tal comportamiento como expresión de un orden natural. Dentro de ese orden, la posición ocupacional, social y educativa de ambos sexos se considera derivada de sus cualidades opuestas.

Diferentes autoras (Hierro, G., 1990; Beauvoir, S., 1949) coinciden en señalar que la conceptualización de “mujer” se ha realizado a partir del cuerpo femenino. Es decir que la identidad femenina ha quedado tradicionalmente definida a partir de su función reproductiva y, por lo tanto, se deriva de la fórmula *mujer = madre*. Ser mujer, y por lo tanto madre, en la sociedad occidental contemporánea, tiene su representación a través de un conjunto de estereotipos idóneos para las labores de maternidad y para la convivencia en el ámbito privado o familiar. Estos papeles, asignados culturalmente a las mujeres, son considerados *atributos naturales* en la justificación patriarcal. Entre ellos encontramos no solamente ser amorosa, altruista, dedicada y desprendida, sino también lograr su realización personal a través de los otros, quienes principalmente son hombres, ya sea el padre, los hermanos, el esposo o los hijos (Montesinos, p.19; Lagarde, M., 1996; Basaglia, F., 1983)

Como señala Alcoff (1989), es necesario “deconstruir y desesencializar el concepto de mujer” para lograr trascender el discurso masculino, es decir, que la definición de mujer deje de girar en torno a su función reproductora para definirse por sus campos de interacción social, su actividad económica, su racionalidad, el uso del poder, su éxito, su posición dentro la familia, etcétera (Montesinos, p.63).

La identidad de género constituye la identificación sobre la representación simbólica asignada culturalmente a cada sexo, en una sociedad y época determinada, y esta representación no es estática, pues existen diferencias en las distintas sociedades y culturas (Montesinos, p.30). La incorrecta utilización del vocablo género como sinónimo de mujeres no implica una conceptualización del género (Lamas, M., 1994; Scott, J., 1992)⁶, ya que ésta es una categoría relacional y por lo tanto exige analizar las distintas dimensiones de las relaciones sociales entre los sexos.

Montesinos concluye señalando que existen coincidencias sobre la definición del género a nivel social, pero el nudo en la discusión teórica se centra en la conformación de la

⁶ Este es un concepto que recupera, en la segunda mitad de la década de los ochenta Scott. Previamente utilizado por dos investigadores: John Money que habló del papel genérico y por Robert Stoller, quien utilizó la expresión identidad genérica. El género, para Scott, designa la construcción cultural de la diferencia sexual.

subjetividad⁷ e identidad genérica, y en la propuesta de nuevas prácticas sociales específicas. En cuando al efecto que tiene la cultura en el continuo histórico, Giménez, G. (1993, p.2) señala que el hito de la identidad se encuentra en la esfera de la subjetividad porque “la identidad supone, por definición, el punto de vista subjetivo de los actores sociales sobre su unidad y sus fronteras simbólicas; sobre su relativa persistencia en el tiempo; y sobre su ubicación en el “mundo” es decir en el espacio social”

En ese sentido, la diferencia genérica se establece en la medida en que el espacio social define las distintas representaciones que tienen los actores (en este caso hombres y mujeres) sobre sí mismos y sobre los otros, construyéndose la identidad distintiva respecto de las demás posiciones y actores sociales (Giménez, G., 1993) de la misma manera en que se construyen o elaboran las identidades étnicas, religiosas, culturales.

De Lauretis (p.182) plantea que la subjetividad individual puede ser reconstruida apelando a la práctica reflexiva que cualquier hombre o mujer está en posibilidad de realizar. En todos existe la experiencia que está anclada en el curso de la historia social, en la que la propia biografía “es interpretada o reconstruida por cada uno en el horizonte de significados y conocimientos disponibles en la cultura en un momento histórico determinado. Para Alcoff (1989) la experiencia subjetiva de ser mujer debe ser reconstruida a partir de la posición relativa que ocupan éstas en distintas redes sociales y culturales existentes. De dicha propuesta derivan dos cuestiones centrales a considerar en cualquier análisis sobre la identidad femenina:

- A) que el concepto mujer es un término relacional identificable sólo dentro de determinados contextos y
- B) que la posición de las mujeres puede ser activamente utilizada por ellas mismas, como un sitio para la construcción de significados. Esto es, un lugar desde el cual los significados de feminidad se construyen, y no un lugar en el que están esperando ser descubiertos.

⁷ Se define subjetividad como la representación que tiene el sujeto de sí mismo y de los objetos más significativos del mundo que lo rodea.

En esta investigación no se pretende hacer un análisis de la identidad femenina propiamente, pero sí de cómo ésta puede afectar en la transmisión de la cultura y de la identidad en el proceso de la educación y a la valoración que se le otorga, dentro de las diferentes funciones que la mujer ha desempeñado en particular, la de maestra. En este sentido son interesantes las reflexiones contenidas en un trabajo crítico sobre mujer y enseñanza en Estados Unidos y Gran Bretaña, Acker (1983) señala que existen seis premisas en las que tradicionalmente se basan los estudios: el modelo de déficit, que lleva a culpar a la víctima, poco aprecio por las capacidades intelectuales de las maestras, una tendencia a ver a las mujeres exclusivamente en roles de familia, un pobre sentido de la historia coexistiendo con una incapacidad de anticipar los cambios sociales, una visión de causalidad simplista y la ideología de la selección individual. La autora apunta hacia la necesidad de ver a las maestras en términos de asuntos más globales tales como por qué y cómo las mujeres, en tanto grupo, han estado subordinadas al hombre, en tanto grupo.

Por ello el análisis en este estudio girará en términos de la propia interpretación que las docentes hacen de su condición femenina en tanto transmisoras de cultura y de identidad. En este sentido y con lo mencionado anteriormente, el revisar la subordinación de la mujer, teórica y metodológicamente puede ser un obstáculo para el desarrollo de la investigación. Como nos advierte Ma. Luisa Tarrés (1997, p.22) en primer lugar, “un trabajo orientado por perspectivas que plantean la discriminación hacia la mujer para su incorporación plena a la sociedad nos limitaría a medir con más o menos precisión lo que sabemos de antemano, evitando así la construcción teórica. En segundo lugar, porque ello oculta que, en las últimas décadas, una de las características más destacadas del desarrollo nacional es la integración de la mujer a distintos ámbitos de la sociedad y la cultura y eso, posiblemente, tenga algún significado en sus vidas.”

En el ámbito comunitario judío, la subordinación de las mujeres será analizada no sólo con base en los significados que las maestras atribuyen a su condición de mujeres sino también en cuanto a su formación como especialistas de la educación judaica. Muchas de las percepciones en torno a lo que se expresa en la práctica es que no hay hombres y mujeres capacitados que quisieran trabajar en el marco educativo, puesto que ser docente no es atractivo, no es bien remunerado ni es profesionalmente prestigioso y refleja una

relación asimétrica de posición y de ordenamiento que señala, en todo momento, una valoración de subordinación. Sin embargo, este estudio contemplará cómo esta situación se ve también reflejada en la transmisión cultural e identitaria en el quehacer cotidiano que el grupo de mujeres docentes expresa. Se trata de percepciones, que en parte, explican y en parte justifican la condición de marginalidad y centralidad como educadores (as) en y de judaísmo y como mujeres.

En síntesis los ejes teóricos conceptuales del análisis son los siguientes

- El proceso de secularización de la enseñanza judaica
- Las interacciones entre religiosidad, laicidad e identidad colectiva de un grupo minoritario en un contexto nacional
- Los procesos de integración en oposición a los de asimilación de una comunidad migrante
- Las bases conceptuales de la propuesta educativa del Estado mexicano
- La participación de las maestras en judaica en la transmisión de la identidad colectiva del grupo judío mexicano, su condición laboral y su posición comunitaria.
- Los matices que introduce la identidad genérica de las maestras en su experiencia de transmisoras de identidad colectiva.

3. METODOLOGIA

El desarrollo de las interacciones entre religiosidad, laicidad e identidad colectiva en el grupo judío, así como el proceso de secularización de la enseñanza judaica y las bases conceptuales de la propuesta educativa del Estado mexicano se elaboraron con base en una extensa revisión crítica de bibliografía especializada en esos temas, cuyos resultados se exponen en los capítulos 3 y 4 de este documento.

En cuanto al análisis de los procesos de migración y de asimilación- integración del grupo minoritario judío en México, además de la revisión de la escasa bibliografía existente se recurrió a la revisión de archivos, registros y otros documentos y se

aplicaron entrevistas abiertas a algunos informantes clave. Los resultados de este proceso de documentación, reconstrucción y análisis están contenidos en el capítulo 4.

Finalmente, para el análisis de las experiencias y las representaciones de las maestras en judaica en la transmisión de la identidad colectiva a los niños y a los jóvenes del grupo judío mexicano, así como su condición laboral, su posición comunitaria y sus identidades de género, se recurrió a un abordaje metodológico cualitativo, cuyos resultados se analizan en los capítulos 5 y 6.

Este abordaje cualitativo consiste en la reconstrucción de las experiencias de las maestras y de sus narrativas sobre representaciones e imaginarios en relatos obtenidos mediante entrevistas abiertas en profundidad y cuestionarios semi-estructurados a un grupo de 58 maestras que imparten cultura judaica en diversas escuelas de la red educativa judía.

La selección de estas maestras fue intencional (no aleatoria).

Para la definición de la muestra se tomó como base la población de aproximadamente 540 maestros⁸ que imparten materias judaicas en las catorce escuelas de la red escolar judía en la ciudad de México. De esta población, se seleccionó una muestra de conveniencia formada por 58 maestras tomando dos categorías principales: maestras en ejercicio y maestras retiradas. La principal condición para su elección fue que fueran maestras con más de 6 años de experiencia laboral, que impartieran clases de una o varias materias en judaica y que pertenecieran a comunidades de origen distintos⁹.

Del grupo de maestras en ejercicio se eligieron 4 maestras de cada uno de los 6 colegios grandes (600-1000 alumnos) y 3 maestras de cada uno de los 8 colegios chicos (500 y menos alumnos). Las maestras del grupo de retiradas se eligieron tomando en cuenta que

⁸ No existe una cifra del número de maestros que imparten materias judaicas en los colegios de la red. Algunas fuentes informales han planteado el número de aproximadamente 540 maestros y sobre esa base se consideró el número de la muestra de este estudio.

⁹ Recordar que la comunidad judía mexicana está formada a su vez por diversos grupos o comunidad que se definen según su origen étnico geográfico en ashkenazitas, sefaraditas, *shamis* y *halebis*.

hubieran desempeñado la actividad docente en materias en judaica por más de 20 años sin considerar su subgrupo de pertenencia comunitaria. El total de maestras en ejercicio fue de 45 y el de maestras retiradas 13.

a) Diseño de los instrumentos:

Se diseñaron tres instrumentos con el fin de captar las percepciones de las maestras sobre: a) su labor como transmisoras de la identidad judía, b) su apreciación valorativa de su quehacer como docentes de educación judaica y, c) su apreciación de la identidad femenina como subordinada o igualitaria.

El instrumento central fue la entrevista abierta que permitió profundizar en la diversidad de significados subjetivos que distintas maestras le atribuyen al objeto de estudio y ha sido aplicado primordialmente a las maestras retiradas y a una maestra en ejercicio por cada escuela (la de más antigüedad y que hubiera pasado por varios niveles). Este instrumento se aplicó a 27 maestras.

Un segundo instrumento fue el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que permitió obtener un perfil sociodemográfico más detallado así como las percepciones de aspectos relevantes de su quehacer docente. Este cuestionario fue aplicado sólo a las maestras en ejercicio (45 maestras), y los resultados de su análisis están contenidos en el anexo.

Un tercer instrumento, también sólo aplicado a las maestras en ejercicio, denominado consenso cultural, fue utilizado junto con el cuestionario. Es un instrumento que se ha configurado con un grupo de enunciados generados de opiniones y comentarios cotidianos que reflejan el sentir de los docentes a partir de los cuales se determina el nivel de acuerdo cultural que existe dentro de un grupo. Este instrumento se conforma por 61 preguntas clasificadas por áreas comunes (percepción de actitudes del entorno comunitario hacia ellas, formación y transmisión de identidad judía, contenido en la transmisión judaica, identidad judía, feminización y educación, valores, contexto familia, aspectos laborales, participación comunitaria).

El consenso cultural es un indicador del acuerdo que tiene entre sí el conjunto de maestras de educación judaica. En esta metodología las respuestas pueden ser contestadas en forma dicotómica: sí o no. Este es un formato ampliamente usado en las Ciencias Sociales por ser flexible y poder utilizarse en diferentes contextos. En otras palabras, lo importante es analizar el contenido de las respuestas en el grado de consenso y disenso. Para efectos de esta metodología se denomina correcta la respuesta mayoritaria (mayor frecuencia) y la respuesta incorrecta como la minoritaria (menor frecuencia). Este modelo fue de utilidad para discutir los elementos que aportaron las entrevistas abiertas y estructuradas y su análisis está contenido en los capítulos 5 y 6.

En resumen, las entrevistas muestran lo cualitativo: en las particularidades y en la diversidad. Con este instrumento se profundiza en las percepciones, los significados y las argumentaciones que subyacen a estas percepciones. Los cuestionarios muestran lo cualitativo y lo cuantitativo: las generalizaciones y la regularidad. Permite obtener las normas, las regularidades y los promedios en relación con la distribución de la normatividad en el grupo de maestras entrevistadas

b) Estrategias para el trabajo de campo

Previo a iniciar el trabajo de campo, se llevó a cabo una prueba piloto a cinco personas para determinar la claridad de las preguntas incluidas en los cuestionarios y medir el tiempo aproximado para su aplicación. Se tomó en cuenta los comentarios y se realizaron correcciones. El tiempo promedio fue de una hora para la aplicación simultánea de los cuestionarios estructurados y las entrevistas abiertas.

El trabajo de campo dio inicio en noviembre de 2001 y finalizó en agosto de 2002. En un primer momento se contactó a cada uno de los directores generales de las escuelas. Sólo dos de ellos proporcionaron un listado de maestros. En tanto que los demás hicieron recomendaciones. Por esta razón, el contacto con las maestras se fue haciendo a través de recomendaciones (muestreo de bola de nieve).

Las entrevistas y cuestionarios se aplicaron mayormente en las casas de las personas. Todas las entrevistas se grabaron y se transcribieron directamente por la investigadora.¹⁰ Una de las razones para hacerlo así fue porque buen número de ellas utilizó expresiones en hebreo o en yidish, o ambas, que dado el momento de análisis fue necesario interpretar en su contexto. La otra tiene que ver con que el análisis e interpretación de significados le otorga mucha importancia al lenguaje en tanto expresión de significados compartidos (contexto de la entrevista). La colaboración de las docentes fue extraordinaria puesto que la entrevista abierta más el cuestionario estaban programados para una duración de hora y media a dos y a veces tuvieron una duración de más de tres horas.

En relación con el trabajo de campo, una de las mayores dificultades fue la negativa de algunas maestras a ser entrevistadas, debiéndose buscar otras personas en su lugar, sobre todo, en colegios donde no habían muchas maestras locales o no cubrían con los requisitos. Las dificultades fueron solventadas sin causar mayor retraso.

c) Registro, procesamiento, análisis e interpretación de las entrevistas

- Las entrevistas en profundidad fueron siguiendo una pauta temática. Al inicio de la entrevista se le pidió al informante un relato de su vida que contextualizara el resto de la información entregada. Las entrevistas fueron grabadas mediante tecnologías electrónicas de registro de la voz y se transcribieron respetando el lenguaje utilizado por los entrevistados y sus silencios. Posterior a la realización y transcripción del total de las entrevistas necesarias, se elaboró una pauta de codificación temática para las entrevistas. Esta pauta se confeccionó a partir del material recogido en las entrevistas, el marco conceptual, la revisión bibliográfica y la experiencia de otras investigaciones cualitativas

¹⁰ Desde el inicio de las transcripciones, al revisar el trabajo de campo, pude observar si en las entrevistas estaba obteniendo el material sobre las características de mis categorías centrales o tenía que rediseñarlas. Hubo aspectos que tuvieron que modificarse, sobre todo, aquellos donde la persona entrevistada no le quedaba clara la pregunta. En otras ocasiones, la entrevista se orientó a aspectos específicos de las personas que enriquecían su información. Cada transcripción tomó a veces de 2 a 3 sesiones de trabajo que triplicaba el tiempo de entrevista.

sobre el tema. También se confeccionó una ficha de identificación que permitiera un registro de cada caso según sus características vitales y socio-demográficas.

Con la pauta de codificación construida y revisada se procedió a codificar las entrevistas, previamente ingresadas y editadas en el programa computacional Etnograph versión 5.0, creado para trabajar con material cualitativo. Este proceso fue la codificación manual. Mediante Etnograph 5.0 se elaboró una versión codificada de cada entrevista, consistente en la codificación computacional. Una vez codificadas las entrevistas se realizó un análisis vertical y un análisis transversal del conjunto de la información recogida. Finalmente, una vez terminado el proceso de recolección y procesamiento de la información, se efectuó un análisis interpretativo del discurso de las entrevistadas.

d) Recuento de datos de los cuestionarios estructuras y del modelo de consenso cultural

Los datos del cuestionario se introdujeron en una hoja electrónica de datos con un diseño específico que incluye variables e indicadores y que fue analizada con un programa estadístico. Los datos para el modelo de consenso cultural también se introdujeron en una matriz binaria adecuada para ello (1= si existe el fenómeno y 0= no existe). Los resultados de estos análisis están contenidos en los capítulos 5 y 6 y, en el anexo.

CAPITULO II

LA EXPERIENCIA HISTÓRICA DE LA MODERNIDAD EN EL COLECTIVO JUDÍO

La modernización es el tránsito, desde el punto de vista histórico, hacia otros tipos de sistemas sociales, económicos y políticos que se establecieron en la Europa Occidental desde el siglo XVIII y se extendieron después al resto de los continentes americano, asiático y africano.(Eisenstadt, 1972). Ese proceso de modernización que se generó en distintas sociedades tradicionales, fue realmente vivido como “crisis”, pues implicó una ruptura con el pasado, lo que no sólo dividió a personas y grupos, sino que penetró en la conciencia individual, en la que coexistieron actitudes, ideas y valores pertenecientes a distintos momentos históricos (Germani, G., 1965).

La modernidad judía, como resultado de una singularidad propia, presenta su propia periodización. Como lo indica Pozo (1994), “los fenómenos comunes que afectaron tanto a una como a otra no se dieron ni al mismo tiempo ni con el mismo significado”. La modernidad, pues, entra tarde al bagaje histórico del mundo judío por la propia inercia y características del judaísmo medieval, reticente a cambiar y transformarse en un mundo judío moderno. Debe agregarse, además, que su influencia no se ejerció de la misma manera ni con la misma intensidad entre las comunidades judías de Europa Occidental y Europa Oriental. Hubo profundos cambios estructurales (culturales, políticos y económicos) que debieron enfrentar las comunidades judías en su interior al replantear el paso de un mundo tradicional a uno moderno, lo cual significó modificar sustancialmente el sistema de vida comunitaria como lo plantean Bokser, L.J., (1999), Cohen, S. y Horenczyk, G., (1999); Ettinger, S. (1978).¹¹

¹¹ En esta generalización sin contemplar las variaciones, los judíos vivieron y se desarrollaron. “Era un judaísmo orientado por sus propias reglas basado en la autoridad rabínica; un antiguo sistema religioso legal (aunque cambiante orgánicamente) que – en los modernos ojos- regulaba las más privadas esferas de la vida; las de la edad y las del sexo estuvieron limitados por patrones socializadores; y no menos importante, una distancia social suspicaz con los gentiles complementada con un desdén hacia su cultura” (Cohen, S. y Horenczyk , G. pp. 3-4)

La mayoría de las sociedades europeas, al vivir sus propios procesos entre los cuales interactuaban Estado y mercado, religión y ciencias, naturaleza e industria, lo público y lo privado (Cohen, S. y Horenczyk, G, p.10) hicieron más compleja la situación. Cambios sustantivos modificaron tanto a estas sociedades en general, así como a las comunidades judías, en particular. Como tales, estas sociedades se vieron afectadas estructuralmente por la conjunción de varios factores: un nuevo orden económico – capitalismo- sustentado en el desarrollo técnico de la producción, por una gran movilidad socioeconómica, la urbanización, el incremento poblacional y las migraciones. El planteamiento de derechos civiles individuales y societarios, como producto de la Ilustración y la secularización en lo político y en lo ideológico así como el brote de nacionalismos que intensificaron el proceso de cambio a la luz de la expansión demográfica.

Dos procesos -la emancipación política¹² (Bankier, D., 1983) y la “Ilustración judía” (*Haskalá*)¹³ (Shutzky, Y., 1978); (Katz, I., 1978); (Meyer, M., 1990)- impactaron de manera compleja y significativa las realidades europea y judía en el siglo XIX. Estos procesos redefinieron las condiciones de los judíos en cuanto a las interacciones del individuo con la comunidad, a la identidad personal y a la pertenencia colectiva (Bokser, L. J., 1999, pp.59-76). Es decir, modificaron la vida judía operando como detonadores de la diversificación –religiosa, ideológica- cultural y social- en el seno del judaísmo.

El primero, la emancipación, significó el acceso a la igualdad jurídica y política de los judíos como ciudadanos de los Estados en los cuales habitaban y puso en juego su incorporación y su integración en el marco de las sociedades europeas. Con el segundo, la Ilustración, afloraron los nuevos ideales relacionados con el estilo de vida, la organización y conducción de la vida comunitaria, la construcción social del género y los métodos de enseñanza y educación.

¹² “La emancipación representa una etapa esencial en las fuerzas liberales para obtener la igualdad de derechos para todos los hombres, y constituyó el factor dominante en la evolución política y legal del judaísmo moderno” (Bankier, D.,1983, p.vii)

¹³ El movimiento y la ideología del Iluminismo comenzó en la sociedad judía en la década de 1770 hasta los primeros años de la década de 1880. Aunque los pensadores de la Ilustración general europea no fueron muy empáticos con los judíos, su influencia se vio ampliada en el horizonte del movimiento judío (*Haskalá*)

Ambos procesos implicaron –desde el individuo y desde el colectivo- tomar en cuenta no sólo la dimensión cronológica y problematizadora del tiempo sino de otras dimensiones al interior de los individuos, lo que conllevó a una redefinición del pasado - muchas veces como evocación (en memoria del destierro) en la búsqueda de nuevos horizontes, como dualidad irreconciliable entre la patria perdida y el encuentro con el nuevo hogar, o como nostalgia (en memoria de las generaciones pasadas)- así como del presente, de su papel en la historia y de su efecto en el futuro¹⁴ (Berian, J., 1996).

Esa crisis, del pasado con el presente y el porvenir, se ha convertido en un elemento paradójicamente recurrente cuando se pretende estudiar y comprender la actualidad y la continuidad en la esencia del qué y del cómo ser judío y las múltiples manifestaciones que de ello devienen. La problemática refleja justamente la tensión entre lo permanente y el cambio, entre el corte y la continuidad. No en vano Baudelaire (Foucault, M., 1988, p.295) visualiza que la modernidad “a menudo se caracteriza en términos de conciencia de la discontinuidad de la época: un rompimiento con la tradición, un sentimiento de novedad, el vértigo de presenciar un momento de transición... la modernidad como lo efímero, lo fugaz, lo contingente”. Sin embargo, para el mundo judío el primer referente de la identidad en la modernidad es justamente esa relación de tiempo y significado del pasado como elemento de diferenciación en el continuum histórico sin exclusión del pasado mismo.

A ello alude Yerushalmi, Y.,(2002, p.100) cuando expresa que el pasado no fue necesariamente contemplado exclusivamente como un elemento historiográfico sino de la memoria¹⁵ por lo tanto la necesidad que surge en el siglo XIX para que el pensamiento filosófico y la historia den cuenta de los hechos sociales, políticos y económicos que transformaron la vida judía.¹⁶

¹⁴ “La modernidad se origina primariamente en el proceso de una diferenciación y delimitación frente al pasado” (en Berian, J., 1996).

¹⁵ “El esfuerzo moderno por reconstruir el pasado judío comienza en una época en que ocurre una violenta ruptura en la continuidad de la vida judía y, por lo tanto, también un creciente deterioro de la memoria judía de grupo...Por primera vez la historia, y no un texto sagrado, se convierte en el árbitro del judaísmo” (Yerushalmi, Y.H.,p.102).

¹⁶ Los primeros judíos modernos estudiaron el pasado de manera crítica y con distancia como una forma de liberarse del mismo. La desacralización del pasado variado y diverso y su ubicación en el contexto histórico de sus orígenes emerge con el cuestionamiento de un grupo de intelectuales alemanes judíos en el siglo XIX, quienes conformaron la ciencia del judaísmo o *Wissenschaft des Judentums*: esto es, el estudio académico y crítico de la cultura judía.

“Esencialmente, la moderna historiografía judía no puede reemplazar a una memoria de grupo erosionada...Las memorias colectivas del pueblo judío estaban en función de la fe compartida, de la cohesión y de la voluntad del grupo mismo, que transmitía y recreaba su pasado mediante todo un complejo de instituciones sociales y religiosas que estaban entrelazadas y que funcionaban de manera orgánica para lograr este fin. La disminución de la memoria colectiva judía en tiempos modernos es sólo un síntoma del destejarse de aquella red común de creencias y prácticas a través de cuyos mecanismos se hacía presente el pasado” (Yerushalmi, Y., p.112).

La comunidad judía era concebida jurídicamente como una comunidad separada en el marco de la jerarquía premoderna de órdenes y estamentos, también era vista como comunidad religiosa y como una especie de corporación social cerrada que se gobernaba con autonomía. Como grupo, poseía su propia dinámica sociocultural y su propio ordenamiento interno comunitario -la *Kehilá*- en la que la ley rabínica, las costumbres religiosas y las tradiciones reforzaban su carácter distintivo de entidad social vuelta hacia sí misma. Sin embargo, a pesar de la rigidez interna de las comunidades (*kehilot*), había entre ellas contacto y movilidad. En las *kehilot*, la influencia política y el control social estaban a cargo de autoridades comunitarias locales en conjunción con las familias más ricas. Fue durante esta época que los judíos se asentaron por prolongados periodos, aunque en ciertos lugares y en ciertos momentos históricos se vieron expuestos a persecuciones, *pogroms*¹⁷ y expulsiones. De tal forma que con una orientación hacia el pasado, caracterizada por su adscripción y particularismo, los judíos se trasladaron de una sociedad a otra llevando su religión, su cultura, sus valores y la conciencia de su mundo tradicional con ellos (Cohen, S. pp.3-4).

¹⁷ *Pogrom*: masacre, tumultos u otros disturbios, oficialmente instigados, se refieren especialmente a aquellos dirigidos contra los judíos

Con la llegada de la Modernidad se iniciaron los primeros cambios hacia el interior de las comunidades apoyados por aquellos grupos y sectores que deseaban romper con el pasado, modificando el modelo de comunidad predominantemente religioso tradicional al intentar liberarse del mismo, desacralizándolo (Meyer, M., 1999, pp.21-34).

El primer cambio y tal vez el más importante se dio en la estructura de la vida comunitaria judía (Ettinger, S., 1988, p1009). La estructura corporativa de vida poco a poco se desintegró, aunque las modificaciones en relación con el mundo exterior fueron paulatinamente incrementándose en algunos núcleos (Katz, I., 1978 p. 31). Para la mayoría, el desmantelamiento institucional no se dio de manera radical. La subsiguiente disminución del autogobierno de las comunidades con sus poderes coercitivos sobre los individuos, así como la entrada de nuevas circunstancias para los judíos y el judaísmo demandaron inevitablemente una amplia diversidad de respuestas y formulaciones de lo que significaría ser un judío en el mundo moderno.

A pesar de que la emancipación abrió las puertas a la realidad o a la promesa de oportunidades igualitarias jurídicas, políticas y económicas a las que anteriormente los judíos no tenían acceso, su incorporación a las sociedades modernas se dio en el marco de situaciones contradictorias y antagónicas¹⁸ (Katz, I., 1978 pp.120-121). Con la centralización del poder político, administrativo, económico y militar del estado absolutista europeo todos los grupos que potencialmente amenazaban a la autoridad en la normatividad eran disueltos¹⁹ (Baron, S., 1983, pp. 238-239) afectando a la autonomía judía y su tradición separatista. Al verse obligados a abandonar la autonomía comunitaria buscaron, de forma individual, el derecho a entrar a la sociedad moderna. La falta de un reconocimiento que legitimara su incorporación legal como individuo y como colectivo, surge del problema de la autodefinición judía -lo que significó la concesión de ciudadanía para los judíos, tanto para ellos como para quienes se la conferían-. Como señala Katz (pp.124-125) “los Estados europeos, al otorgar la ciudadanía a los judíos, incorporaban a

¹⁸ El problema de la concesión de la ciudadanía a la población judía fue objeto de acalorados debates en los cuerpos legislativos y en el seno de la opinión pública. Con el advenimiento del liberalismo el concepto de “emancipación” comenzó a ser aplicado a la causa judía” (Katz, I.,pp.120-121)

¹⁹ ” Hay que recordar que la emancipación judía constituyó una necesidad histórica tanto para el Estado moderno como para los propios judíos” (Baron, S.,pp.238-239)

sus sociedades a un grupo de gente que era extranjera por su religión, su historia y su cultura, gente cuya existencia había sido tolerada hasta entonces en las márgenes del Estado”. “El declarativo carácter de Estado laico, independiente de las instituciones y de los sistemas de valores religiosos no cortó de hecho sus nexos con la Iglesia y la fe cristiana, los estados modernos siguieron usando símbolos y terminologías religiosas en sus llamamientos de índole patriótica...” por lo que ello “no fue suficiente para alterar el estatus de extranjeros de los judíos en cuanto se refería a su integración social bajo la expectativa de que el estatus anómalo de los judíos sólo podría ser alterado por medio de su total asimilación a la vida general del país en que vivían”. Se tenía por seguro que las futuras generaciones judías terminarían adoptando las maneras y la cultura de la población circundante, incluyendo el lenguaje. “En realidad, se entendía que los gobiernos así lo aseguraban por el hecho de obligar a los judíos a concurrir a las escuelas propias según los sistemas modernos” (Katz, I., pp.123-124).

Los principales pensadores de aquella época, entre ellos Moisés Mendelsohn (1729-1786)²⁰, Abraham Geiger (1810-1874)²¹, Gabriel Riesser (1806-1863)²² y Leopold Zunz (1794-1886)²³ creyeron firmemente que los judíos podían cumplir todos los requerimientos de la emancipación conservando simultáneamente intacto su judaísmo (Katz, I., pp.124-125; Meyer, M., 1990, pp.16-19). Ellos procuraron integrar el pensamiento de la Ilustración con los principios judíos y reinterpretar el judaísmo como una religión universal, racional e individualista. La emancipación de los judíos provocó no solamente su ingreso a la vida social y política general, sino también a la reflexión sobre su propia condición (Katz, I. p.126) donde se fueron incluyendo las nuevas categorías que empezaban a ser absorbidas del mundo exterior: la religión natural, la religión de la razón que operaban tanto para los cristianos como para los judíos (Meyer, M., p. 16). A medida

²⁰ Moisés Mendelsohn, líder espiritual de la Haskalá. Para Mendelsohn el judaísmo consistía en tres elementos: las verdades eternas basadas en la razón, las verdades históricas y las leyes ceremoniales. De esta manera redujo la revelación judía al terreno de la narrativa histórica y de la ley. El tradujo la Biblia del hebreo al alemán.

²¹ Líder teórico del movimiento reformista en Alemania. Para Geiger la ciencia tenía preponderancia y la conciencia individual era sustantiva como guía. No hay leyes obligatorias, la educación, el sermón, el servicio religioso y el ideal misionero son los fundamentos del judaísmo, (Trepp, L., 1980, p.324)

²² Abogado judío que por serlo, en su época, no se le admitió en la profesión. Tomó parte activa en la lucha por la emancipación y la igualdad social de los judíos.

²³ Fue filólogo e historiador y uno de los arquitectos de la Ciencia del Judaísmo en el siglo XIX en Alemania

que el contacto con el ambiente les era menos hostil aquellos judíos que se hallaban más expuestos al contacto con el medio no judío comenzaron a identificarse no sólo como tales sino como alemanes o franceses, como europeos o simplemente como seres humanos (Meyer, M., p.21).

A este respecto, las diversas respuestas de ser judío presuponen el riesgo frente a situaciones de contingencia, en una permanente contradicción con las respuestas religiosas. Para algunos, la incertidumbre se presenta como una constante caracterizada como la discontinuidad entre el pasado y el futuro, y para otros, una constante renovación en la construcción de una identidad *ad hoc* a la época en la que se vive. En ambos casos, la expectativa es la de continuidad del pueblo judío o la radical asimilación. Estos planteamientos brevemente resumidos, muestran, cómo a partir de Moisés Mendelsohn²⁴ según Meyer, M. (1990) y, a través del siglo XX, los pensadores judíos abogaron por una continuidad que se expresara en un encuentro reconciliador entre una autonomía del individuo y del grupo con respecto a la autoridad comunitaria. Pero también se presentó el dilema en cuanto a la relación con la sociedad general que emergió con la modernidad, con el argumento de la incompatibilidad de ser liberal y ser judío en el sentido tradicional²⁵ (Ruderman, D., 2002, p 23), no obstante que Mendelsohn y sus seguidores definieron primordialmente su identidad judía en términos religiosos. Ser un judío para ellos significó pertenecer a una denominación religiosa, como lo era para los cristianos. La identidad judía se expresaba reconociendo las creencias y practicando los rituales. La unidad de la continuidad judía fue la comunidad de fe. Para el judío moderno ortodoxo la religión judía era eterna y por lo tanto facilitaba su transmisión de generación en generación (Meyer, M., 1990). Sin embargo, el judío debía enfrentarse al mundo como ciudadano, con sus derechos y obligaciones iguales a las de cualquier otro ciudadano de distinta fe. En este sentido, la religión marcó la frontera de la distinción para los judíos de la Europa occidental.

²⁴ Moisés Mendelsohn, señalado como el Ilustrado por excelencia, vivió como un judío tradicional y como un hombre de la Europa Ilustrada como un racionalista. No pudo encontrar un valor en la vestimenta tradicional y como germanófilo, él encontró que el yidish tenía una influencia corrupta.

²⁵ El autor señala el repudio de Marx, Freud, a partir de Spinoza, del judaísmo en nombre de un ideal humano más elevado y universal. (Ruderman, D., 2002)

Es importante revisar las fuerzas y los procesos que actuaron en la transformación de la vida judía como religión, comunidad, grupo étnico, pueblo y nación. Cabe puntualizar que en esencia “el judaísmo implica lazos de pertenencia y de identificación que incorporan y rebasan el horizonte religioso y configuran el cumplimiento de preceptos que se entrecruzan con la trayectoria histórica del pueblo: esto se manifiesta en el bagaje étnico cultural común y una existencia grupal que se expresa en la experiencia de la vida colectiva en un concepto religión-comunidad histórica. (Bokser, L.J., 1995 p.269) Hablar de judaísmo nos remite, pues, desde la dimensión colectiva y comunitaria, religiosa y social, a la concepción de una pertenencia histórica cuyos referentes se articulan en una vasta dimensión de etnicidad: comunidad de orígenes –míticos o reales- lengua común, religión, experiencias y sentimientos que le confieren un carácter distintivo y que son valorados y autodefinidos como fuente de identidad²⁶. Su condición de diáspora y dispersión²⁷, tanto sociológica como teológica, conceptualizada en el binomio exilio-redención- le imprimen características que refuerzan su singularidad. (Bokser, L.J., 1999) De igual forma, el dato sociológico de “nosotros” y “ellos” tiene que ver con la conciencia de pertenencia y no pertenencia, el reconocimiento a los miembros de su propio grupo y a los de otros grupos; el reconocimiento de los otros y la manera en que las personas “se hallan a sí mismas” a través de sus relaciones con sus otros contemporáneos (Bokser, L.J. 1999, Rosenak, M., 1993, p.161).

Un factor esencial del judaísmo deriva del hecho del nacimiento de una persona como judía. Esa circunstancia elemental –la autoperpetuación familiar biológica- es suficiente para que la persona en cuestión sea parte del grupo judío y comparta su suerte.

²⁶ En la literatura clásica y sagrada del judaísmo se plantean cinco términos fundamentales: la *Torá* (Pentateuco), el Dios de Israel, el pueblo de Israel, la tierra de Israel y el Mesías. Además, la tradición judía utiliza conceptos que formalmente integran esos términos, específicamente, “pacto” y “sacralidad”. (Rosenak, 1993, p.160)

²⁷ La destrucción del Templo y del segundo estado judío afectó necesariamente el lugar de la Tierra de Israel en el judaísmo. Hablar de la condición diaspórica (Los judíos vivieron fuera del Estado de Israel desde el año 136 EC. hasta 1948) El primer templo fue destruido en el año 586 A. E. C. y el exilio de los judíos fue hacia Babilonia hasta 538 en que Ciro autorizó el regreso a Jerusalem. El segundo exilio romano, empezó en el año 70 E. C. fecha de la destrucción del segundo templo y dura hasta hoy para la mayor parte del pueblo judío. Lo que había sido un hogar, una concreta realidad social y política, se convirtió en recuerdo y foco de esperanza. El pueblo judío, despojado de su tierra, se convirtió en una entidad más “espiritual” (Ruderman, 2002 pp.9-19 y en Rosenak, 1993, p.161).

“La familia matriz judía garantiza la transmisión de una intensa fe monoteísta, puesto que la figura del padre promueve la reproducción de la creencia en un Dios todopoderoso. Los textos sagrados de la religión garantizan, a su vez, la estabilidad del modelo familiar: la Biblia escenifica una tradición matriz, con sus obsesiones genealógicas, sus reglas de herencia y sus modelos de comportamiento... El sistema de parentesco judío combina rasgos patrilineales – en la transmisión de la herencia y en la residencia después del matrimonio- y rasgos matrilineales – en la transmisión del estatus religioso o en la actitud general con las mujeres- (Todd, E., 1984, p. 211).

Esta tendencia se ve reforzada por la persistencia de los matrimonios endogámicos que asegura su existencia futura. Este hecho que según Katz I. marca *la obstinación* judía fue el obstáculo para las primeras generaciones de judíos emancipados, cuyo acercamiento intelectual y cognitivo hacia la cultura cristiana les planteó y a su vez les cuestionó la asimilación desde el intelecto y desde el sentimiento. Con el intelecto reforzaron la racionalidad y la universalidad de la nueva cosmovisión cuyo costo fue el descuido o el alejamiento de la propia cultura. Con el segundo, para aquellos que aún continuaban cerca de la vida comunitaria fue la autoafirmación de su condición judía. Este que fue un dilema central (universalismo-particularismo) de muchos de los judíos de la época, principalmente de los judíos de la Europa occidental²⁸ ha seguido de manera permanente a lo largo de los últimos tres siglos²⁹.

²⁸ Una revisión de la vida y trayectoria de los intelectuales y pensadores de la época muestra sus dilemas en ese sentido.

²⁹ “Las contradicciones en la percepción del judaísmo y en las expectativas frente al mismo se expresaría en un doble desafío: mantener una identidad particular y distintiva en el marco de la igualdad ciudadana y, de encontrar nuevas formas de identidad y pertenencia colectivas frente al exclusivismo historicista de gran parte del nacionalismo moderno” (Bokser, L.J. y Baron, S.).

En consecuencia, los cambios básicos en los valores de la vida judía implicaron modificaciones en los espacios público y privado de los hombres y en la incorporación de las mujeres en el desempeño de un papel más activo dentro y fuera del ámbito comunitario del que habían jugado tradicionalmente en el seno de la familia no exentos de conflictos intergeneracionales e intracomunitarios.

Cabe señalar que en siglo XIX surge el feminismo, palabra emblemática que designa tanto cambios estructurales importantes (trabajo asalariado, autonomía del individuo civil, derecho a la instrucción) como la aparición colectiva de las mujeres en la escena política e intelectual (Fraisie, G y Perrot, M., 1993, p.21). Ello trajo consigo profundos cambios en el espacio y en las actividades que empezarían a desempeñar las mujeres judías fuera del marco tradicional.

Las mujeres que fueron la vanguardia de la emancipación femenina sufrieron en carne propia estos debates y se les condenaba como ejemplos del modo que el movimiento de la Reforma surgido en el siglo XIX, en Alemania,³⁰ conducía a la asimilación y a la conversión. Algunas de estas posturas señaladas como heréticas fueron penetrando generacionalmente, de manera inconsciente, hasta que dejaron de plantearse como problemáticas (Meyer, M., 1990) debido a la madurez e introyección de las ideas, mismas que se fueron adaptando a los entornos culturales donde se desarrollaron los judíos. Ello señala la complejidad de expresar de manera cíclica y a la vez dialéctica las diferentes posturas que el judío como individuo y como colectivo ha tenido históricamente en la interpretación de su judaísmo y de su judeidad.

No obstante, como se observa históricamente, las reacciones de las sociedades europeas fueron de diversa índole y grado con respecto al “problema judío”. Con el nacimiento del antisemitismo moderno (década 70 y 80 del siglo XIX) como ideología y

³⁰ Este movimiento inició el proceso de aplicar al judaísmo las ideas modernas de la cultura europea. Uno de los objetivos fue detener el proceso de conversiones masivas de los judíos al cristianismo ofreciéndoles un espacio donde articular y vivenciar su religión referencial.

La sinagoga se transformó en templo; los servicios rituales fueron una imitación de la iglesia; hombres y mujeres se pudieron sentar juntos. Se excluyó en sus contenidos, todo lo referente al Mesías, la tierra de Israel y Jerusalem dentro de los rezos, y se les otorgó sólo un significado simbólico (Webber, J., 1992, pp. 246-267; Rosenak, M., 1993).

como movimiento político y social entre los pueblos de Europa (Ettinger, S., 1978, p.141) quedó plasmado que el judío y su grupo no serían aceptados dentro de las sociedades y quedó determinado que hasta que no fuesen exterminados no se solucionaría dicha situación. Con todo y que la conversión era una opción, ésta tampoco funcionó cuando se trató de la “limpieza de sangre”, ni en el siglo XV con la expulsión de los judíos de España y Portugal, ni en el XX, con el Holocausto. No obstante, para los judíos de occidente las persecuciones generaron un sentimiento de identificación con los sufrimientos y las esperanzas de los judíos en general, tuvo por resultado para ellos una fuerte solidaridad frente el debilitamiento de las tendencias que impulsaban al abandono de las cuestiones judías y el reemplazo de viejas formas de relaciones judías por nuevas tendencias asimilatorias (Ettinger, S., 1988, p.1007).

Durante 60 años -de 1881, cuando se inicia el antisemitismo moderno con sus facetas ideológicas, a 1948- las condiciones para los judíos no sólo alteraron su situación física, geográfica y social de pueblo, sino que revolucionaron también su conciencia.

Las puertas que se cerraron, cuando la gran oleada de refugiados judíos recorrió Europa en el decenio de 1930 adicionado a la desilusión, la decepción y la frustración respecto a la humanidad que calló y no actuó frente a los sucesos del Holocausto, no dejaron de señalar los límites de la emancipación y de la ilustración en general. La proyección de esta crisis es parte del proceso en la construcción de la identidad judía: del amalgamamiento de sentimientos, experiencias y actos recurrentes cotidianos que se dan en el ciclo de vida y en aquellos eventos únicos como el Holocausto y el Estado de Israel que hacen relevante el pasado colectivo y una confrontación personal, crítica frente al presente y al futuro, que se va dando a través de la transmisión generacional.

La trascendencia del fenómeno de la modernidad se reflejó en la identidad étnica y colectiva del grupo judío, tal como aparece en una diversidad de significados y de formas expresadas en las discusiones teóricas y prácticas que provocó la misma al cancelar el

discurso único de la religión³¹. Dichas identidades se convirtieron en novedosas opciones de respuestas para los judíos, principalmente religiosas, políticas y culturales hacia el interior y hacia y desde el exterior, que se expresaron en diversidad de planteamientos sobre su definición como individuos y como grupo, así como en la participación e involucramiento que tendrían en las sociedades donde radicaron. Estos planteamientos no estuvieron exentos de contradicción y de tensión -individual y colectiva- y promovieron una permanente rearticulación de la identidad y de la vida judía a través de un largo y complejo proceso, con miras a la supervivencia grupal, donde la educación y la mujer se convirtieron en elementos sustantivos para la transmisión del ser judío³².

Todos estos procesos dieron cabida a modalidades culturales y de identidades heterogéneas, representadas en una multiplicidad de racionalidades, de grupos e individuos que coexistieron y pugnaron entre sí y dentro de las sociedades mayoritarias en que se encontraban inmersos. Su impacto fue de tal naturaleza que aún hoy, el resultado de estos define y particulariza a cada una de las comunidades judías de la diáspora.

La identidad judía hoy es un espejo³³ que refleja las controversias teóricas y prácticas que emergieron de la experiencia histórica de la modernidad a partir del siglo XVIII. Los procesos migratorios y el exilio, causados por razones de orden político-estatal, religioso, económico; el acrecentamiento del antisemitismo y del odio racial y étnico que se dieron desde el siglo XIX y principalmente durante la primera mitad del siglo XX, fueron los que llevaron a que cientos de miles de individuos, familias o grupos emigraran, forzada o voluntariamente, de Europa y del Imperio Otomano hacia el Continente Americano entre 1885 y 1910. Estos movimientos cambiaron la faz de la dispersión judía y la readecuaron en nuevos entornos y realidades. El Holocausto (*Shoá*) ocurrido en la primera mitad del

³¹ La modernidad nació de una transición secular, de un orden recibido, instituido a través de la religión como garante. (Lechner, N., 1993, p.63)

³² Esto se puede observar en los estudios que sobre el tema se han elaborado en diferentes campos de las ciencias sociales en su afán por explicar y comprender la complejidad que deriva de la pregunta ¿quién es judío? Va. Desde la perspectiva psicosocial Herman, S., 1977; desde una perspectiva sociodemográfica en DellaPergola, S, 1999; desde una perspectiva psicológica London, P. y Chazan, B. y sociológica en Schonfeld, S. 1991 y desde una perspectiva antropológica y sociológica general en el marco de la Teoría de la cultura en intersección con la Teoría de los actores sociales en Giménez, G., 1977.

³³ Partiendo desde la perspectiva de J.J.Brunner (1992, p.15) “Los pueblos se miran a sí mismos en la *imago* que les devuelve el reflejo de sus culturas”

siglo XX, con la pérdida de millones de judíos por muerte y destrucción, fue otro evento histórico que marcó en forma determinante las nuevas condiciones de vida de la población judía.³⁴ De similar importancia fueron el renacimiento del idioma hebreo y el surgimiento del Estado de Israel, los cuales permitieron la creación de una cultura israelí específica. A partir de su creación, Israel se convirtió en eje central de intercomunicación judía con las comunidades de la diáspora.

En la época contemporánea, la identidad judía se caracteriza por la multiplicidad de formas y opciones de ser y por la fluidez que éstas han ido adquiriendo, lo que ha propiciado su complejidad, sobre todo cuando ésta no está al margen de los procesos que se están dando en la mayoría de los individuos y de las sociedades.

Los judíos como grupo minoritario, a lo largo de su condición diaspórica,³⁵ han sido el prototipo de la diferencia y de la otredad. Sociológicamente hablando, la distinción del “nosotros” y “ellos” señala que la pertenencia y la identificación con grupos concretos es una constante histórica e inevitable de nuestra humanidad. La “pertenencia” y el “ser diferente” (Rosenak, M., 1993) muestran en el grupo judío su preocupación por la conservación y supervivencia y manifiestan sus particularidades en el continuo remodelamiento (construcción y reconstrucción) de su propia identidad colectiva.³⁶

³⁴ No es que en el pasado se diera una homogenización cultural, religiosa, política o siquiera en la geopolítica comunitaria, pero es, sobre todo, durante el S XIX donde se marca la diversidad de orientaciones que asumen en forma individual y colectiva los judíos, siendo éste justamente el momento que marca el desquebrajamiento de lo comunitario, de la imagen y de la realidad convocadas por la tradición.

³⁵ Hablar de condición diaspórica es tomar en consideración aquellos aspectos que señalan la condición del pueblo judío en términos de coexistencia de un Estado soberano y comunidades judías en el resto del mundo. El centro, Israel, es un concepto espiritual y no administrativo. Mientras que la periferia, las comunidades, enfrenta una serie de problemas que varían de lugar a lugar con el complejo de la ilegitimidad de las múltiples lealtades. Mito o no, el Estado contemporáneo acepta la multiplicidad y pluralidad de lealtades entre el individuo, el Estado y los grupos intermedios étnicos, religiosos, económicos.

Los judíos están en la diáspora hace más o menos 2500 años. Parcialmente, existió un Estado judío en la patria,....pero sólo para una parte de los judíos en ese tiempo... mientras que los judíos constituyeron una pequeña minoría social y política en el territorio (patria) en las provincias bizantinas o bajo los musulmanes, existieron colonias florecientes de la diáspora. “Precisamente en el ejemplo judío se pueden leer muchos elementos del comportamiento de grupos étnicos de la diáspora”. (Cfr. Ashkenazi, A. pp.230-235).

³⁶ Al hablar de supervivencia del pueblo judío estamos enfatizando su permanencia. Laura Levitt (1997) contextualiza este concepto, corazón de la inmigración, señala la ambivalencia del hecho de que nada es realmente “permanente” incluido el hogar.

“El judaísmo confrontó los desafíos de una modernidad que fue a la vez incluyente y excluyente, revolucionaria y conservadora, con el permanente dilema de incorporarse y pertenecer a ella o bien huir de su impacto desintegrador. Esta dicotomía fue de tal magnitud que condujo a situaciones de crisis entre el judaísmo –entendido como entidad histórica, étnica, religiosa o nacional- y los judíos –considerados ya sea como miembros declarados de un colectivo con un pasado, presente y futuro comunes o bien como integrantes de una organización religiosa. Si como afirma Marshall Berman (1989) “ser modernos es vivir una vida de paradojas y contradicciones” el panorama de la modernidad resultó aún más complejo para el judaísmo” (Bokser, L.J., 1999, p.59).

“Mientras que el judaísmo debió confrontar el aprendizaje de *cómo ser Otro sin dejar de ser uno mismo*, la modernidad se enfrentó al desafío de sus propias limitaciones al no poder incorporar en su seno al Otro sin exigirle, al mismo tiempo, renunciar a su identidad originaria” (Bokser, L. J.,1999, p.61).

Como señala J. Bokser (1995, p.273) “el proceso migratorio y las características de la propia sociedad nacional actuaron en el trasfondo de la compleja dinámica entre los imperativos del proceso de adaptación e incorporación al país y los requerimientos derivados del mantenimiento de su identidad judía”

Esto significa la representación de una serie de vínculos con el entorno nacional que atestiguan la diferenciación cultural y los valores. En ese sentido, estos últimos son transmitidos particularmente, como grupo y reflejan a su vez, las relaciones interpersonales

de diferentes orígenes geográficos, étnicos y culturales que caracterizan a la comunidad judía de México.³⁷

La pluralidad de países de origen de los inmigrantes judíos y los diversos modos de interpretar y ejercer su judaísmo se expresaron tras un breve periodo de agrupación unificada, en el desarrollo gradual de un amplio mosaico de asociaciones e instituciones. Si bien el carácter grupal del cumplimiento de los preceptos religiosos del judaísmo condujo a la necesidad de organizar casas de rezo, contar con un cementerio y garantizar la *kashrut* (pureza de los alimentos), entre otros rituales cotidianos de la vida judía, fue la etnicidad –como pertenencia que abarca los elementos religiosos y culturales – más que la religión, la que operó como principio rector de la estructura comunitaria en México” (Bokser, L. J., 1995, pp.273).

LAS DIMENSIONALIDADES IDENTITARIAS JUDÍAS

La diversidad de ser judío se puede caracterizar, a *grosso* modo y sin afán de simplificar, en una pluralidad de opciones que vistas a luz de un prisma aparecen dimensionadas de manera tal que, pueden darse simultáneamente todos o algunos de sus elementos sin que destaque alguno en particular. La complejidad de esta dimensionalidad que emerge con la modernidad, tal como lo mencioné anteriormente, “se da entre marcos de referencia individuales y colectivos que operan constantemente en interacciones complejas e influencias mutuas” (DellaPergola, S., 1999) en una dialéctica de recomposiciones y rupturas. Una característica de la identidad –personal o colectiva- es su capacidad de perdurar –aunque sea imaginariamente- en el tiempo y en el espacio. Esto quiere decir que la identidad implica no sólo distinguibilidad y diferencia sino también igualdad o coincidencia consigo mismo (la percepción de ser idéntico a sí mismo a través

³⁷ Ashkenazitas, sefaraditas y provenientes de Siria: Alepo y Damasco: Monte Sinaí y Maguen David

del tiempo, del espacio y de la diversidad de situaciones) (Giménez, G., 1997, p.19). Más que permanencia habría que hablar de *continuidad en el cambio*, en una dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, la que caracteriza por igual a las identidades personales y a las colectivas. Estas se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente sin dejar de ser las mismas. Se trata de un proceso siempre dinámico (Bunge, M.) y, por ende, nunca definitivo ni acabado.

Cabe señalar que en cuanto al contenido judaico, Helena Lewin (1999, p.529) expresa que, “el judaísmo es una visión del mundo - la *Weltanschauung*-, una cultura al mismo tiempo religiosa y laica que explica el mundo -natural, espiritual, material y social- y el lugar del hombre en este mundo desde un punto de vista singular y específico, sus esencias y trascendencias, pero sin ser inmutables en el tiempo, en la medida en que se presentan en permanente elaboración / reelaboración sin abdicar de sus principios fundadores". En el nivel empírico, el judaísmo se sitúa en la confrontación de mantener sus formas propias de pensar, actuar y sentir, al mismo tiempo, que sufre profundas influencias de su “entorno” que le exige respuestas adecuadas para poder sobrevivir eficazmente”.

Esta variedad de percepciones ha sido la responsable de las innumerables formas de entendimiento de este fenómeno social que emerge, si se le observa a partir del eje religioso- secular y las distintas respuestas que en el transcurso de este proceso se han dado desde la modernidad hasta nuestros días y su incidencia en el ámbito educativo. Desde la ortodoxia religiosa y tradicional, las respuestas educativas fueron consistentes con los factores conceptuales básicos del judaísmo y su interpretación teológica. En cambio con el proceso de secularización emergieron diversas respuestas que atendieron más a interpretaciones de índole histórica y cultural de la judeidad.

Como identidad colectiva (comunidades judías en la diáspora) no sólo expresa un contenido del patrimonio nacional y simbólico: ser parte de una cultura homogénea con una identidad distintiva y coherente, sino también un contenido judaico que parte de la diversidad de definiciones de ser judío.

a) Permanencia³⁸ y perdurabilidad de los patrones religiosos tradicionales

La religión es uno de los criterios fundamentales con lo que se define y se mide la intensidad de la identificación judía. El judaísmo definido como religión se manifiesta principalmente en un complejo de creencias, normas y valores particulares, así como en la realización constante de prácticas rituales tradicionales. El judaísmo demanda el cumplimiento de reglas de conducta relativamente rigurosas, aparejadas con la sumisión a posibles sanciones por parte de una autoridad reconocida o de la comunidad total. Numerosos ritos judaicos requieren la presencia de un quórum de otros judíos hombres. Además exige la pertenencia a una comunidad exclusiva de referencia. La transmisión de las obligaciones y significados aportados por un conjunto de conocimientos y creencias provienen de las fuentes originales bíblicas y talmúdicas, y es difundida de generación en generación.

Sectores, grupos e individuos han contribuido a la construcción de una identidad colectiva heterogénea desde el ámbito teológico e ideológico. Diferentes códigos o esquemas influyeron en la definición de las principales interacciones sociales y en las estructuras preferenciales que se dieron desde los ámbitos institucionales y escenarios espaciales locales, regionales, nacionales e internacionales.

La modernidad generó la tensión entre lo religioso y lo secular al surgir nuevos movimientos religiosos como fueron el reformismo³⁹, el conservadurismo y la neo-ortodoxia⁴⁰ que influyeron decisivamente en el espacio educativo, como resultado de los procesos de secularización.

³⁸ “La palabra “permanencia” deriva del término latín que significa perdurar, quedarse, quizás también ¿sobrevivir?” Este interrogante será retomado posteriormente aplicado al proceso migratorio. (Levitt, L., 1997, xiv/Preface).

³⁹ La Reforma enfocó al judaísmo fundamentalmente como una religión, una comunidad de creyentes en un Dios único. La importancia de la Tierra de Israel disminuyó o se redujo por momentos a una significación simbólica y el Pentateuco era normativamente una concepción de moralidad que Israel debía enseñar (y hacia la que avanzaba la humanidad, realizando la visión mesiánica del judaísmo).

⁴⁰ Algunos de estos cambios se vieron reflejados en otros modelos de comunidad que corresponde a aquellos que iniciaron movimientos religiosos, conservadores y reformistas, y cuyo origen e influencias se encuentra en Alemania y los Estados Unidos. En estos movimientos se observa una gran diversidad de modalidades

En la actualidad, el resurgimiento religioso (a partir de los años setenta), como un proceso de redoblamiento de la religión en el espacio público (judío y no judío), como plantea Bokser (1999, p,173) “cabe destacar que junto con la diversidad de focos vinculantes de la identidad judía –desde las dimensiones cultural e histórica hasta la exclusiva de convivencia social- en las últimas décadas ha habido un resurgimiento de grupos religiosos cuyo desarrollo se inserta en la tendencia mundial hacia nuevas formas de religiosidad y fundamentalismo que bien pueden ser interpretadas como una recuperación de pertenencia grupal”

Visto desde el interior judío, incluye una variedad de subgrupos separados por profundas rivalidades y hasta desacuerdos en torno a temas fundamentales, los cuales poseen profundas raíces en la historia y la geografía (DellaPergola,1999, p.478) Los principales grupos se ubican entre la ortodoxia (ultra-ortodoxia, neo-ortodoxia), en oposición al conservadurismo, al reformismo, al reconstruccionismo, entre otras modalidades⁴¹ argumentando que estos modificaron los mandamientos de las leyes judías. Estos grupos “en vez de la *Halajá* propusieron el monoteísmo ético, una especie de tradicionalismo amplio que rescataba el sentimiento de solidaridad grupal y veía al judaísmo como una civilización en evolución. Por primera vez en siglos, los judíos hacían a un lado la *Halajá* sin renunciar a su identidad judía. (Hamui, L., 2005, p. 95). Mientras que los grupos ortodoxos se declararon comprometidos con la tradición y el pasado y ligados a la idea del pueblo elegido. Repudian el pluralismo e incluso han llegado a cerrarse al mundo exterior. Manifiestan una tendencia al sectarismo y continúan expresando, como antaño, su comportamiento en torno al seguimiento a un rabino alrededor del cual forman una escuela. Es interesante recalcar que la relación maestro- discípulo

desde el punto de vista religioso y, sobre todo, del ritual. La neo-ortodoxia⁴⁰ vio en el Pentateuco, con sus *mitzvot* (mandamientos, preceptos normativos) tradicionales y su régimen de sacralidad, el término primario del judaísmo. Para ellos, los judíos eran aquellos a quienes el Pentateuco exigía lealtad. El mesianismo y la Tierra de Israel, aunque parte del “sistema de la *Torá*”, se volvieron respectivamente más universales y remotos. El conservadurismo enfocó al judaísmo fundamentalmente como una religión, una comunidad de creyentes en un Dios único. La importancia de la Tierra de Israel disminuyó o se redujo por momento a una significación simbólica y el Pentateuco era normativamente una concepción de moralidad que Israel debía enseñar.(Rosenak,p.161)

⁴¹ Ver Glosario

sustituye a la de padre-hijo en muchas ocasiones. (Hamui, L., 2005, p.101). Cabe señalar que cada vez más jóvenes y adultos, aunque principalmente los primeros, retornan a un judaísmo ultraortodoxo. Sin embargo, para algunos pensadores de la actualidad, la religiosidad, es un termómetro entre la fe y el ritual, la creencia y la práctica donde ésta última adquiere mayor significado y relevancia (Eisen, A., 1998).

La educación judía ha sido partícipe central en la arena de debates políticos, religiosos y culturales que emergieron desde el siglo XIX y se ha considerado su fuente sustantiva y argumentativa. Fueron, en ese siglo, los movimientos religiosos renovadores los que plantearon los cambios principalmente en el campo educativo con la incorporación de las mujeres al sistema educativo. Sin embargo, algunos sectores más tradicionales son poco afectos a los cambios. No obstante, el debate versa sobre la manera en que una educación judía secularizada transmite la identidad en comparación con una educación religiosa. Para Barry Chazan (p.35) la paradoja de la educación judía contemporánea es que la tradición y la autonomía son factores que han definido a la educación judía en sus aspectos estructurales, programáticos e ideológicos. “La educación judía moderna es heredera de un sistema escolar judío en el que la tradición era la fuerza definitoria más importante. Al mismo tiempo, la educación judía moderna, así como la vida judía moderna plantea un cuestionamiento, una ambivalencia y en ciertos casos una ruptura con la tradición como fuente rectora, asignándose mayor relieve e importancia al papel de la elección autónoma del individuo (o de las comunidades individuales)”

b) La dimensión de la etnicidad- comunidad

Esta dimensión está relacionada con el cambio que ocurre del mundo religioso tradicional al moderno en las redes de asociación predominantemente judías. Se manifiesta paradójicamente en una multiplicidad de opciones de ser judío que incluye elementos del universalismo y del particularismo; de la exclusión y de la inclusión relacionados con la otredad; de la continuidad o la ruptura en función del progreso y de la secularización⁴² de

⁴² La Ilustración no sólo afectó al grupo judío, sino en general a todo el mundo occidental socavando la visión sagrada o “mágica” del cosmos. Yerushalmi sugiere que este proceso trajo aparejadas consecuencias diferentes para los judíos y los no judíos en cuanto al desafío no sólo la visión sagrada de la historia sino

los valores de la vida, pero también en la búsqueda de nuevas formas de garantizar la continuidad grupal. En esta dimensión se ha incrementado una mayor atención a las tradiciones secularizadas como momentos de unión comunitaria y de identidad -étnica, aún cuando éstas implícitamente tengan un significado religioso, el valor y la importancia del ritual se prioriza sobre su contenido religioso primario. Adquiere mayor relevancia la pertenencia y participación grupal voluntaria y no adscrita. Aún cuando se puede hablar de identidad individual y social se conceptualiza al grupo judío como un grupo minoritario con una identidad étnica (Webber, J., 1994, p.74-85) inserto en el contexto de una sociedad mayoritaria, con la que establece vinculaciones así como lo hacen otras minorías. La identidad étnica se mantendrá siempre que subsista la diferenciación entre los ámbitos, los valores y los símbolos propios respecto a los ajenos⁴³.

Desde esta óptica étnica la educación es una garantía para la supervivencia colectiva, contra la asimilación y el matrimonio mixto a título individual. Una fuerte identidad judía es vista como una armadura social contra las fuerzas externas que tratan de disolver la comunidad o disminuirla. La identidad judía es ampliamente mirada como importante para la preservación del judaísmo y del pueblo judío. Este es uno de los principales objetivos de la educación judía y es el sentir que se tiene en la diáspora en

también la identidad colectiva. Mientras que el humanismo renacentista, la reforma protestante y la ilustración aceleraron un proceso de secularización por el cual la identidad, basada en el “unidad de fe” cristiana sería progresivamente reemplazada por criterios políticos, territoriales y lingüísticos que definirían, en el siglo XIX, la forma de pertenencia colectiva secular por excelencia: la Nación- (Reggiani, A.,2002)

⁴³ Es una construcción sociocultural, resultado de un sinnúmero de procesos identificadores y diferenciadores: “lo propio” y “lo ajeno”; “lo semejante” versus “lo diferente”, “el nosotros” frente al “ustedes”, “lo mío y lo nuestro” frente a “lo tuyo y lo de ustedes”. Se trata más bien de *entidades relacionales* que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que en cuanto tales obedecen a procesos y mecanismos específicos (Lipiansky, 1992, p.88). Están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica, como se ha visto, compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción. Además, se comportan como verdaderos actores colectivos capaces de pensar, hablar y operar *a través de sus miembros o de sus representantes*.

Un individuo determinado puede interactuar con otros en nombre propio o en cuanto miembro o representante de uno de sus grupos de pertenencia. Comparte elementos centrales de la identidad –como la capacidad de distinguirse o ser distinguido de otros grupos, definir los propios límites, generar símbolos y representaciones sociales específicos y distintivos, configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria colectiva e incluso de reconocer ciertos atributos como propios y característicos – sujeto grupo, sujeto actor colectivo. (Giménez G., 1997).

La identidad étnica se construye en virtud de los procesos de autoadscripción y adscripción realizada por los demás; a través de estos procesos los integrantes de los grupos se categorizan a sí mismos y a los otros en términos de pertenencia y de exclusiones y así como la legitimidad que le otorga el grupo.

general, en países, como Estados Unidos, donde muchos judíos no están afiliados a la comunidad y existe una diversidad de lealtades y complejidades aún entre los afiliados. Muchos temen que la vida judía norteamericana y en la diáspora, en general, no será despertada a menos que la educación judía encuentre nuevas y mejores iniciativas y políticas que fortalezcan la identidad judía y sus constituyentes. En el caso de México, la educación es una base sustantiva de la cohesividad comunitaria, cerca del 90% de los niños y jóvenes asisten a las escuelas de la red escolar judía.

Vista desde la dimensión étnica-comunitaria la educación judía se enfrenta a problemáticas que no se tenían previamente en el modelo tradicional religioso. La movilidad social y la influencia de la misma en las bases tradicionales de la experiencia y la autoridad, tanto de la familia como de la vecindad. Influencias como la televisión, las películas y otros medios compiten con la escuela y con la casa y afectan tradiciones y aspiraciones (London P., Chazan B. p.1)

La situación actual enfrenta los límites de la secularización, el incremento de la dessecularización y una preocupación permanente por la transmisión de la identidad judía como parte de la sobrevivencia del pueblo judío.

c) La dimensión del rompimiento

Previo a la dimensión del rompimiento y siguiendo la tipología de DellaPergola se encuentra la dimensión del residuo cultural donde aparece la identidad individualizada y privatizada que no pertenece a instituciones. “Provee un parámetro más ambiguo y menos ineludible de identificación judía a un individuo que no suele estar afiliado a ninguna organización comunitaria judía (DellaPergola, 1999, p.476). Destaca el individuo y sus pautas de asociación son generales y no específicamente judías (p.478) .Como tal, en determinados casos, se les ofrece nuevas alternativas espirituales que tocan más de cerca las experiencias personales, enmarcadas en un esquema sagrado significativo existencialmente. (Hamui, L., 2005, p.152)

Por último, la dimensión del rompimiento que se expresa en la asimilación (en términos de pérdida de identidad o de conversión), esto es el alejamiento de todo vestigio religioso, cultural, étnico con las raíces y la adopción de otros esquemas con otros significados. En un sentido contradictorio y positivo, plantea a su vez la integración, que considera que no se puede soslayar la importancia y la influencia que ha tenido el medio externo en general sobre los judíos en diferentes épocas y entornos. Estos pueden actuar y participar como pares en todos los órdenes en las sociedades donde radican.

En cada situación, las relaciones de los judíos al interior como con otros grupos y sociedades se han visto caracterizadas por factores de inclusión, exclusión, incorporación, integración y asimilación lo que hace más complejo y diverso el significado y el nexo identitario. Dichos factores emergen en forma de dilemas respecto al significado y a lo significativo de una identidad judía. Ser parte del actual mundo globalizado ofrece mayores opciones de identificación personal y grupal dentro de marcos más amplios y que algunos estudiosos plantean en una nueva categoría: múltiples identidades⁴⁴. Las consecuencias han sido diferentes tanto para el individuo como para cada grupo o comunidad, localidad o ciudad, en razón de las condiciones culturales, políticas, económicas y sociales propias de cada uno.

En el continuum pasado-presente-futuro del mundo judío el lugar que ocupa el hombre y la mujer, la sociedad y el mundo forman parte de distintos escenarios que tienen que ver con la manera de como se está construyendo continuamente el espacio identitario, donde las visiones del mundo y los valores en amplios sectores de la población

⁴⁴ No podemos tampoco, quedar exentos de los cambios que se han dado en el marco global: la tan mencionada globalización; sin fronteras económicas, los avances tecnológicos, el internet, el incremento movimientos sociales, raciales, religiosos exacerbados y de los fundamentalismos donde el judío se enfrenta como individuo y adopta una multiplicidad de identidades. Los efectos de la mundialización obligan a reconsiderar el lugar que ocupa el individuo y el grupo en la aldea planetaria. ¿Cuáles son las fronteras: estatales, comunitarias y por ende familiares? ¿Cómo se abren los marcos, otrora rígidos y centralizadores para tener en cuenta los fenómenos propios de la interdependencia económica y del pluralismo cultural?

judía, se manifiestan diferencialmente y donde la educación y la mujer⁴⁵ juegan un papel esencial. En este marco, se manifiesta un escenario donde la identidad apegada a la religión - tradición ofrece la continuidad y “la seguridad” como formas de sobrevivencia para algunos sectores, y estos se comportan diferencialmente con una mayor tolerancia o ninguna tolerancia hacia las otras opciones de ser judío. Otro escenario es aquel donde la secularización y la integración juegan un papel importante en la construcción de identidad (es), de manera adaptativa como un acomodo en el marco de fuerzas políticas, económicas y sociales.

A partir de los años noventa, estamos viviendo un momento histórico en el que las tradiciones y la ideología se debilitan y la identidad se convierte en un nuevo campo de lucha y de conquista. La educación constituye la base desde la cual repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural. (Hopenhayn, M. y Ottone, E, 2000, pp.36-38)

⁴⁵ No se puede hablar de un modelo único de mujer judía así como de educación judía. Las experiencias de cada lugar y de cada periodo fueron reinterpretadas por los judíos. Con las migraciones se ampliaron posibilidades educativas diferentes y los nuevos modelos para la mujer judía.

CAPITULO III

CONSECUENCIAS DE LA MODERNIDAD. LA IDENTIDAD COLECTIVA, LA EDUCACIÓN Y LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LOS GRUPOS JUDÍOS EN EL SIGLO XIX.

La modernidad, como fenómeno social, replantea el concepto de identidad judía que hasta el siglo XVIII no se había cuestionado, sino que se mantenía dentro de una organización comunitaria definida y controlada. La diversidad de opciones que se abren al ser judío a partir de la modernidad se va a caracterizar por una permanente confrontación hacia el interior de las comunidades, que se verá moldeada por las condiciones del exterior, esto es, de las sociedades donde residían grupos judíos. Los cambios que empezaron a observarse se presentaron de manera diferenciada en cada grupo y se caracterizaron por las distintas maneras en las que los judíos tuvieron que enfrentar, principalmente desde la legalidad, su reconocimiento o desconocimiento como ciudadanos civiles.

Las confrontaciones que a raíz de los cambios estructurales impactaron a las comunidades judías se vieron expresadas en la educación judía como sistema de vida. El esquema tradicional, fundamentado en el estudio de los libros sagrados y sus interpretaciones, atendido por y mayoritariamente para hombres, se enfrentó a la diversidad de posturas ideológicas y metodológicas que ofrecía la educación moderna. Como respuesta, aquellos grupos judíos que se alejaron del marco tradicional incorporaron materias judaicas tradicionales, de manera secularizada, a las materias generales y les abrieron la oportunidad a las mujeres de ingresar a la educación formal. Esta situación se presentó de manera diferenciada, dependiendo del momento histórico en que surgió la *emancipación*⁴⁶ con el consiguiente planteamiento de innovadores modelos culturales y educativos.

Estos procesos incidieron en la manera cómo las mujeres judías se enfrentaron y actuaron respecto a la modernidad. Los cambios que se vivieron, primordialmente en el

⁴⁶ “El curso del proceso emancipador se vinculó estrechamente con el desenvolvimiento general de la moderna sociedad burguesa e industrial: el hecho de que en Europa central se perfilaron dos fases esenciales de la emancipación judía –de 1750 a 1815 y de 1840 a 1870- encaja exactamente en la cambiante dinámica del desarrollo político y social de ese periodo” en Rürup, R. 1983

espacio de la familia, afectaron la posición y el papel que jugaron las mujeres. En el espacio político, la participación de la mujer adquirió tonalidades diversas; sobre todo, por su actividad en los partidos o movimientos políticos nacionalistas, socialistas, comunistas. En el campo religioso las tendencias de los movimientos conservador y reformista propiciaron que la mujer tuviese una mayor participación en el ámbito educativo y también en rituales que eran exclusivos de los hombres.

1. LOS CAMBIOS Y LOS LÍMITES DE LA MODERNIDAD JUDÍA EN EL ESPACIO EDUCATIVO EN EUROPA OCCIDENTAL.

La rápida y dramática transformación en el estatus político, económico y social que según Cohen y Horenczyk (1999) se dio en el proceso de cambio del mundo medieval europeo al moderno entre los judíos y el radical cambio de su conciencia como tales, los llevaría a ofrecer novedosas y diversas respuestas. Estas respuestas fueron planteadas de manera diferente de acuerdo con el momento histórico y el lugar geopolítico donde se hallaban inmersos (Hyman, 1999). Por ejemplo, los judíos que vivían en Europa Occidental (Alemania, el imperio Austro-Húngaro, Francia, Italia, Inglaterra, como principales centros de la judería) tuvieron como marco de referencia conceptual a la Europa modernizante, progresista, liberal, capitalista, industrializada, democrática, igualitaria jurídica y cívicamente hablando, donde se dio la figura del *maskil*, o el judío ilustrado. Este *maskil* tuvo pronto contacto con aquellos que desde el punto de vista intelectual y cultural lo consideraron como par en lo que se conoce como "sociedades neutrales"⁴⁷ (Katz, I., 1978). Ello le llevó más fácilmente a la asimilación y a la conversión, lo que además provocó que esa ideología influyera en el sistema escolar.

Preocupación constante de los judíos ilustrados –*maskilim*- reporta Katz (1978) fue la necesidad de ampliar la gama de las ocupaciones judías y generar una redistribución ocupacional, siempre y cuando las leyes del Estado confirieran el permiso necesario, particularmente en lo que respecta a las profesiones libres e intelectuales. En esa línea, se vio la necesidad de proporcionar una educación adecuada, creándose escuelas de educación

⁴⁷ En el sentido de espacios intelectuales donde se trató de limar la diferenciación religiosa bajo el lema del racionalismo y de la igualdad civil. Estos no llegaron a absorber a todos los *maskilim* judíos.

industrial y artesanal, que fueron apoyadas por filántropos (entre otros, el Barón Maurice de Hirsh)⁴⁸. Ello suponía que el estudio del *Talmud* quedaría reservado para unos pocos y que la enseñanza de la *Torá* (Pentateuco) dejaría de constituir un ideal general (Ettinger, S, 1988).

De igual manera, los *maskilim* propiciaron la fundación de organizaciones judías sobre la base de la libre asociación de individuos formados en la identificación de la fe y el ritual (Ettinger, S, 1988). En este contexto, el ámbito de lo religioso tendió a ser definido como individual y privado: la fe ingresó al individuo separada de su participación en la vida pública. Estas posturas se vieron expresadas en el movimiento reformista así como en el de la neo-ortodoxia. Estos movimientos promovieron un cambio estructural en la organización de la vida y en la educación judía. Esta última se veía particularmente afectada por estas nuevas corrientes ideológicas con dos asuntos centrales de reforma educacional, los cuales, según Green (2001) fueron: a) La medida en que debían introducirse temas generales y seculares en la educación judía; y, b) La medida en que debía admitirse a las mujeres en el estudio. Estas causaron fuertes polémicas porque se visualizaban como instrumento para la incorporación y la asimilación cultural de los judíos. Al final, los efectos de estas dos medidas fueron diferentes en los países europeos dependiendo de la cultura y políticas locales, del tamaño, y del status socio-económico de la población judía.

Cabe señalar que estas nuevas propuestas fueron apareciendo paralelamente al esquema educativo tradicional que contemplaba el estudio erudito de la *Torá*, *la Mishná*, *la Guemará* y *el Talmud*⁴⁹ en el espacio físico y vital donde se llevaba a cabo, la sinagoga. Puntualmente, Ettinger (1988) lo resume de la siguiente manera: “El estudio de la *Torá* (Biblia) solamente en función de su conocimiento y no la obtención de una finalidad determinada, era el ideal aceptado en la sociedad judía. A este elevado ideal quedaban

⁴⁸ El Barón de Hirsh, banquero y filántropo (1831-1896). En 1873 dio su contribución a la Alliance Israélite Universelle para fundar escuelas judías en Turquía. En 1888 contribuyó con fondos para la fundación de escuelas de artesanos y agricultura para los judíos rusos. Apoyó la emigración y la constitución de colonias agrícolas en Argentina. (Enciclopedia Judaica Castellana, p.623)

⁴⁹ Va. Glosario

subordinados, al menos en teoría, todos los órdenes de la vida, los medios de subsistencia y los asuntos familiares”.

Sin embargo, los cambios mencionados permitieron que la educación tradicional se transformara y se trasladara a las escuelas. En el sistema escolar se adoptó un programa restringido que incluía la lectura de oraciones, de algunas porciones de Biblia traducidas al alemán y de trozos de la historia judía, mayormente bíblica, así como religión y ética. El tradicional estudio de la *Mishná* y el *Talmud* fue abandonado en las escuelas secundarias (Encyclopaedia Judaica, 1972). De lo anterior se desprende que estos cambios no sólo afectaron a los contenidos sino que permitieron una apertura general que promovió modificaciones en la educación judía.

En tanto, en la sociedad europea occidental, con el surgimiento de ideologías pedagógicas que favorecían el alcance de una educación uniforme, sin distinciones ni diferenciaciones, niños de distintas religiones podían estudiar juntos y paralelamente se les ofrecía la oportunidad de participar en los ritos de su Iglesia particular. Estas nuevas concepciones encontraron su expresión en establecimientos escolares financiados por centros filantrópicos cuyos miembros consideraban que manteniendo a los niños ocupados en las escuelas durante el día se lograría excluir de ellos el apego por la religión de los padres y les fomentaría los principios deístas y éticos por igual. Esta concepción educativa, que reforzaba la “sociedad neutral” fue apoyada por padres judíos que estaban más cercanos a asumir la asimilación, mientras que aquellos que mantenían lazos comunitarios fuertes y que sólo anhelaban modernizar su sistema de valores la rechazaron (Ettinger, 1988).

Puesto que la escuela, además de la casa, era el espacio donde el niño continuaría modelando su identidad personal no es sorprendente que la educación fuera el principal asunto de los “judíos ilustrados”, quienes modificaron el currículo de los estudios judaicos al integrarlos a los estudios seculares. El hecho de que los alumnos tuvieran maestros que se apoyaban con un pie en la comunidad judía y con el otro en el mundo no judío permitió el desarrollo de otros modelos personales muy diferentes que rompieron con el maestro

tradicional y la figura del *melamed*⁵⁰. Se puede comprender que la combinación de una casa tradicional y una educación secular generó conflictos de identidad desde sus inicios. Sólo después de que los hogares también empezaron a integrar la cultura no judía, este abismo entre padres e hijos, que caracterizó a la primera generación de ilustrados, dejó de ser tan severa como afirma Meyer (1999)

Naftalí Hertz Wessely⁵¹ (1725-1805), seguidor de Mendelsohn, abogó por la modernización de la escuela judía y propuso en 1782 un proyecto general de educación moderna que fue aceptado como el programa básico de la *Haskalá*, que sostenía que la educación tenía una doble finalidad; por un lado, el conocimiento humano y por el otro, el de la ley divina. Wessely consideró que el Edicto de Tolerancia del Emperador José II de Austria, ofrecía una excelente oportunidad para promover el programa educativo que ya había cristalizado con los judíos ilustrados. En su proyecto de reforma para la educación judía, reclamaba principalmente una intensificación de la educación laica disminuyendo los estudios religiosos judíos y que la mayoría de los jóvenes, después de la primera etapa de enseñanza, fuesen encaminados hacia el aprendizaje de oficios y profesiones prácticas.⁵² Según Ettinger (1988, p.929) el proyecto de Wessely condujo a la creación de sistemas escolares modernos en las comunidades judías de Europa Central y luego en las partes orientales de la monarquía austro-húngara y de Prusia. En teoría, esto no era más que una propuesta de introducir algunos cambios en la orientación educativa, pero en la práctica significaba una modificación profunda, quizá concluyente, de la perspectiva tradicional.

Naftalí Herz Homberg, otro discípulo de Mendelsohn introdujo un nuevo programa de educación judía en Galitzia⁵³. Con la misma orientación, David Friedlander e Isaac

⁵⁰ El *melamed* era el maestro que impartía en el *jeder* – escuela privada, dependiente en su mantenimiento de los honorarios pagados por los padres

⁵¹ Poeta hebreo y filólogo. Escribió el panfleto *Divrei Shalom Veémet* (hebreo) Palabras de paz y de Verdad donde Wessely, a principios de 1782 escribió su programa educativo. (Ettinger, S.,1988, p.929)

⁵² Wessely propuso el siguiente currículo escolar: 1. Lengua hebrea y gramática, 2. La Biblia junto con la versión de Mendelsohn para permitir a los alumnos a dominar el alemán a la vez que el hebreo y la ética.3. La *Mishná*, pero únicamente para los dotados; el resto de los jóvenes debía aprender algún oficio, 4. El *Talmud*, con una selección de los estudiante con base del mismo criterio de aptitud, además estudios históricos, matemáticos, geográficos, entre otros. (Enciclopedia Judaica Castellana (EJC), 1950 p.622)

⁵³ Homberg (1749-1841) simpatizaba con el deseo del gobierno de José II de Austria de germanizar a los judíos. Consiguió que se le nombrara inspector general de las escuelas judías que en adelante debían enseñar

Daniel Itzig fundaron en 1778 una Jüdische Freischule (Escuela judía libre) en Berlín; se fundó la *Wilhelmschule de Breslau*, en 1791; la *Judische Haupt- und Freischule* de Dessau en 1779; la *Jacobsonschule* de Seesen, fundada en 1791 por Israel Jacobson, como instituto abierto a judíos y no judíos por igual, donde centenares de cristianos recibieron su formación intelectual. En 1804 trataron de aplicar sus teorías educativas en la *Philanthropin* de Francfort, establecida por Siegmund Geisenheimer, escuela igualmente interconfesional en sus comienzos, que después se convirtió en escuela estrictamente judía y desapareció en la era de Hitler. (Ettinger, p.932; EJC, p.622)

La base de la filosofía educativa de estos hombres se encontraba en “las enseñanzas del hombre” (*Torat Haadam*), o sea, los valores educativos comunes a todos los seres humanos, y en “las enseñanzas de Dios”, como un agregado a la educación del judío que ocupaban un lugar secundario respecto al dominio de la cultura universal, que se consideraba prioritaria. En detalle, la identificación con la “sociedad neutral” se reflejó en la importancia adjudicada a temas como el idioma del país, la geografía y la historia, considerados como la base de la cultura general. En lo referente a los estudios judaicos, se daba preferencia a contenidos que podrían ser adoptados también por la sociedad general: la Biblia y la gramática hebrea y no el estudio del *Talmud*, que era considerado como factor de aislamiento. En su momento, Wessely presentó todo lo anterior como el método más adecuado para alcanzar la perfección y la salvación del individuo judío, cuando su proyecto entró en competencia con las instituciones educativas de la sociedad tradicional en un periodo en que éstas tendían a desaparecer. Sin embargo su propuesta provocó una violenta reacción de los tradicionalistas.

La fundación de la *Jebrat Dorese Leson Ever* - Sociedad de Amigos del Idioma Hebreo- y la publicación, en 1783, de un diario hebreo titulado *Hameasef* –El Recolector-, donde se predicaron estas nuevas ideas –aunque moderadamente y en ocasiones en forma disimulada- habría de intensificar la división existente en el seno de la sociedad judía. Ettinger (1988) explica que por un lado se manifestaba un deseo de liberación de la vieja

también materias laicas. Propuso el cierre de las academias talmúdicas y su substitución por otras de tipo moderno. (Enciclopedia Judaica Castellana, Tomo V p.494)

atmósfera del gueto y por el otro, la búsqueda en el exterior de un reforzamiento de los gobiernos nacionales en torno a estos cambios. A esto se añaden factores políticos que aceleraron el proceso, entre ellos el deseo de las autoridades de nivelar los servicios educativos otorgados a judíos y no judíos. Para Katz (1978), “con la desaparición de las instituciones educativas tradicionales, la sociedad judía tradicional perdió el instrumento básico para asegurar su continuidad histórica”.

Paralelamente se inició la implantación de la educación mixta que permitió la incorporación de las niñas a las escuelas⁵⁴, aunque ésta se dio medio siglo después. En esa época, el líder Samsom Rafael Hirsh⁵⁵ del movimiento neo-ortodoxo, preocupado por el incremento de los niños judíos que asistían a escuelas públicas y por la baja calidad de educación judía en las escuelas judías, llevó a cabo una contrarreforma que consistió en una educación tradicional modificada⁵⁶, aun cuando los estudios talmúdicos todavía quedaban fuera del alcance de las mujeres (Green, N., 2001, p.264).

Dentro de corrientes tan contradictorias, tanto los pensadores de la Ilustración judía como los pensadores neo-ortodoxos advirtieron que, tal vez la creciente disparidad entre la educación masculina-religiosa y la femenina–secular resultaría en última instancia, una amenaza a aquello que se trataba de preservar: la pureza de la familia judía y del judaísmo. No obstante que el compromiso ortodoxo consistía en incrementar el acceso de las mujeres al estudio religioso y que la solución de la Reforma estribaba en una mayor educación secular tanto para hombres como para mujeres, al final, la educación fue transferida al ámbito secular y desvió aún más la atención de los judíos del estudio, el aprendizaje y la enseñanza de su propia tradición. Una de las consecuencias fue una disminución de facto

⁵⁴ Aunque algunas niñas y jóvenes estudiaban parte de las tradiciones, historias bíblicas y agádicas, las que tenían la oportunidad de instruirse privadamente, generalmente, en las familias más ricas en Alemania y los países occidentales, llevaban clases de francés, alemán, música y danza.

⁵⁵ Samsom Rafael Hirsh (1810-1888), contemporáneo de Geiger y de Graetz, fue el líder de la Neo-ortodoxia o la ortodoxia moderna. Esta se caracterizaba por su apego absoluto a la tradición rabínica, sin dejar de reconocer las realidades de la vida moderna. Para Hirsh, la judería alemana se enfrentó a dos cuestiones separadas: el asunto cultural- el judaísmo debería ser preservado en su forma pre-emancipatoria – y el asunto religioso- Él reafirmaba el origen divino de la ley rabínica y sostenía su continua validez en el mundo contemporáneo. (Ruderman, 2002, p.38)

⁵⁶ Hirsh logró educar a una nueva generación de judíos ortodoxos y proveerlos de una educación laica moderna. (EJC, Tomo V, pp.435)

en la importancia de la educación judía, que se presentó tanto en el ordenamiento institucional como en el organizativo. En general, la dirigencia comunitaria buscó acercarse a los círculos no judíos y alejarse del judaísmo tradicional y del entorno familiar. Según Elazar (1984) ello promovió un cambio estructural en la organización de la educación judía, con una separación aguda entre aquellos que se hicieron cargo de las tareas educativas y los dirigentes, situación cuyo impacto trasciende hasta nuestros días.

En Occidente, los judíos clamaron por ser admitidos en las escuelas públicas y adoptaron, para cubrir la deficiencia en el conocimiento de los estudios judaicos, una escolaridad suplementaria de carácter minimalista. Por lo general, estudiaban durante un día a la semana para obtener los rudimentos necesarios que se requerían para la vida judía. Este es el caso de Francia, Italia, los países escandinavos, Inglaterra y Hungría. Por ejemplo, a mediados del siglo XIX, la tendencia en Francia era la de enviar a los hijos a las escuelas gubernamentales pues aunque existían escuelas judías con un pequeño currículo de estudios judaicos, adquirieron mayor relevancia las escuelas suplementarias. En Lorena y Alsacia el currículo judaico era más intensivo pero, en general, adquirió también relevancia la educación suplementaria hasta los inicios del siglo XX. En Italia, la educación judía, que antes de la Revolución Francesa tenía un sistema bien organizado, tanto en escuelas primarias como avanzadas, fue declinando pues las emigraciones hacia las principales ciudades y la deserción escolar ocasionaron que se redujera a un mínimo la instrucción judaica.

En Inglaterra, antes que la educación pública fuera obligatoria, los judíos mantenían sus propias escuelas. Cuando la inmigración atrajo a muchos judíos de Europa del Este, los filántropos establecieron Escuelas Libres para ellos en diversas ciudades. En Londres, por ejemplo, se desarrolló una de las más grandes escuelas hasta finales del siglo XIX con 3,000 alumnos. Los estudios judaicos tenían un tiempo limitado, no más de una hora al día. Las pocas escuelas que existían en los países Escandinavos cerraron sus puertas cuando se instituyó la obligatoriedad de la educación. A su vez, en las áreas germano parlantes del Imperio Austriaco, donde la educación judía se unificaba con la de Alemania, ésta decayó. Mientras que en la parte húngara del Imperio se encontraron dos tendencias: una

asimilacionista y otra con una fuerte ortodoxia. Esta última les dio a los niños una intensiva educación judaica de tipo tradicional (Encyclopaedia Judaica, p. 423).

2. ENTRE LAS CONTRADICCIONES Y LOS LÍMITES DE LA MODERNIDAD EN EL ESPACIO EDUCATIVO EN EUROPA ORIENTAL.

El marco de Europa Oriental⁵⁷ era conservador, imperial-monárquico, déspota, reaccionario, reticente a la modernidad, lo que ocasionó que la emancipación general y la judía llegaron tardíamente.⁵⁸ Los judíos de Rusia, Polonia, Lituania, Estonia, Letonia y Rumania se vieron excluidos de la sociedad y de los nuevos aires que ingresaron lentamente, y mantuvieron su estructura comunitaria que enfatizó su condición grupal minoritaria. Esta estructura se rompió con el ingreso a nuevas posiciones ideológicas, con la participación en partidos políticos y movimientos sociales y nacionales de la época, que entraron en contraposición y en conflicto. A la vez, estos movimientos convivieron y generaron combinaciones entre ellos, por ejemplo, del jasidismo⁵⁹ y del iluminismo al sionismo y al socialismo. Estas vertientes se desarrollaron e influyeron en ideologías nacionalistas, socialistas y revolucionarias de los diversos países en forma de movimientos propios.

La educación judía tradicional en Europa Oriental se caracterizó por ser exclusivista, aislada -no sólo del mundo no judío, sino también dentro del mundo judío- y disminuyó hasta llegar a un currículo muy limitado de estudios talmúdicos. Por ello, los ideólogos educadores del siglo XIX se cuestionaron si la educación tradicional era el único camino para lograr la identidad nacional judía. Su búsqueda de respuestas enriqueció a la filosofía

⁵⁷ La ausencia de emancipación en la realidad europea oriental y en la Rusia zarista le imprimió al grupo judío rasgos distintivos: el hecho de vivir en masas compactas y pauperizadas, aisladas del entorno, reforzó el sentimiento de pertenencia a una nación de acuerdo a los paradigmas teóricos y políticos del siglo XIX. La marginación, la exclusión continuada y la persecución constituían sus características definitorias. Bokser, Liwerant, 1995, p.273

⁵⁸ Los primeros en recibir las ideas del “iluminismo” fueron los sectores más ricos y prósperos que creyeron que la línea talmúdica era oscurantista y que el sistema escolar mantenido por las comunidades era de retaguardia. La cura para esta enfermedad era que se introdujera el idioma polaco y un programa escolar similar al de las escuelas polacas. (Encyclopaedia Judaica, p.423).

⁵⁹ El jasidismo surge en el siglo XVII como una crítica social opositora contra las autoridades comunitarias que menospreciaban a los trabajadores, obreros y artesanos. Para su líder Israel Ben Eliézer Baal Shem Tov (1700-1760) el estudio no era tan importante como las profundas vivencias del alma en el éxtasis religioso. (Senderey, M, 1959 p.219 y Ettinger, S. pp.911-914)

y a la metodología educativa, pero al mismo tiempo transformó a la educación en un centro de lucha ideológica interna, cuya consecuencia fue la creación de otros sistemas educativos que se sumaron al tradicional⁶⁰. La influencia de las escuelas primarias y secundarias de Occidente empezó a aparecer en varias comunidades, de modo que la modernización significó inevitablemente abandonar el currículo tradicional (Elazar, 1984) y trajo consigo la creación de sistemas escolares globales basados en diferentes ideologías de la vida judía moderna, secular, religiosa, sionista⁶¹ y diaspórica.⁶²

Comparativamente no hubo diferencias entre los objetivos culturales y de reforma económica y moral entre los *maskilim* del Este y los de Occidente. Pero las condiciones dominantes definieron de manera distinta el movimiento en estas dos regiones. Mientras que en Occidente existía una capa social influyente que aspiraba a establecer un contacto más estrecho con el mundo no judío y su cultura, en Europa del Este temían apartarse de la tradición y de las normas aceptadas de conducta y pensamiento. Sólo unos cuantos declararon abiertamente su adhesión a la *Haskalá*, aunque esto fuera observado como una forma de abandono de la estructura judía y les provocara ser perseguidos. Para Ettinger (1988, p.997) la diferencia en el nivel cultural y del entorno entre los judíos del Este y los del Oeste explica la debilidad de las fuerzas de este movimiento así como la vaguedad de sus objetivos. Aunque con sus limitaciones y contradicciones se llegó a observar continuidad y unidad en toda Europa, influenciada mayormente por la Ilustración alemana. La lengua cultural empleada por la mayor parte de los *maskilim* del este europeo hasta el decenio de 1860 fue precisamente la alemana⁶³. No obstante, los judíos ilustrados de Europa Oriental desarrollaron una vasta literatura en hebreo y en *yidish*, que no

⁶⁰Una gran parte de los judíos del este europeo seguía viviendo, incluso en la etapa de entreguerras, de acuerdo con sus milenarias tradiciones. En muchas zonas de Polonia, en la Rusia carpática y en Transilvania florecían las cortes jasídicas así como grandes *yeshivot* que eran fuentes de autoridad religiosa para grandes sectores de la población (Ettinger, S. p.1141 y Finkelman de Sommer, M. 1993)

⁶¹ El sionismo es el movimiento nacional judío que se originó en el siglo XIX cuya finalidad sustantiva fue el retorno a la Tierra de Israel (Sión) mismo que sentó las bases para que en 1948 se creara el Estado de Israel.

⁶² Es de tomar en consideración aquellos aspectos que señalan la condición del pueblo judío en términos de la coexistencia de un Estado soberano y comunidades judías en el resto del mundo. El centro, Israel es un concepto espiritual y no administrativo. Mientras que la periferia, las comunidades, enfrentan una serie de problemas que varían de lugar a lugar.

⁶³ La *Haskalá* en Galitzia surgió en gran medida a consecuencia de las tentativas que José II hizo para modelar con medidas gubernativas la forma de vida de los judíos; por ejemplo, la de establecer escuelas oficiales para niños judíos que contribuyesen a la difusión del conocimiento de la lengua alemana. (Ettinger , p.996)

necesariamente en las lenguas regionales, mientras que los religiosos emplearon el hebreo para el estudio de los textos sagrados y el *yidish* como idioma cotidiano. Además, señala Ettinger (p.998), el escaso número de *maskilim* y su reducida fuerza social, fueron elementos que conspiraron para entorpecer el éxito de la lucha que libraban en contra de los dirigentes comunitarios. Por esta razón, buscaron y apoyaron a las autoridades externas con el fin de lograr una mayor apertura. De esta manera, contradictoriamente, atacaron la autonomía judía interna, no solamente por motivos ideológicos.⁶⁴

El caso de Rusia puede ilustrar la situación de la educación y de los cambios ocurridos a partir de su ingreso a la modernidad. La educación tradicional judía en la Rusia de comienzos del siglo XIX era, por supuesto, sólo para hombres. De los cinco a los trece años se enviaba a los muchachos al *jeder* (escuela religiosa tradicional)⁶⁵ o al *Talmud Tora* comunal (para pobres), donde el maestro trataría de inculcar a los niños de un modo puramente memorístico, los elementos básicos del hebreo y de la *Torá*. Más estructuradas eran las condiciones en las escuelas secundarias, la *yeshiva* (para jóvenes) y la casa local de estudio (*beit midrash*) para adultos, donde el régimen era mentalmente riguroso y a menudo materialmente difícil para el alumno en el sentido que se exigía un mayor entendimiento y no el reconocimiento memorístico. El estudiante que provenía de otra ciudad, normalmente dormía en la sinagoga y comía cada noche en una casa diferente, con lo que las familias no sólo cumplían una buena obra religiosa, sino que a menudo esperaban reclutar como yerno a algún intelectual de prestigio. (Green, 2001, p.265)

A lo largo de los dos primeros tercios del siglo XIX, la educación de las mujeres mantuvo un carácter ampliamente informal. En ocasiones, se permitía a las niñas asistir al *jeder*, probablemente en una habitación separada y recibir instrucción de la mujer del maestro. Pero la mayoría no permanecía más de uno o dos años, apenas lo suficiente como para aprender a leer y, tal vez, a escribir en *yidish* y memorizar las oraciones indispensables en hebreo. Aunque las niñas de familias más ricas podían tener preceptores privados, la

⁶⁴ Los *maskilim* criticaban a los tradicionalistas por no querer colaborar con las autoridades, mientras estos asumían una postura defensiva. (Ettinger, pp.996-998)

⁶⁵ En el *jeder* no existían textos ni literatura infantiles. Se le daba importancia a la memoria y al aprendizaje de oraciones, rezos, estudio de la *Tora*, entre otros. (Golomb, A. 1942)

mayor parte no iba más allá de la inmensamente popular *Yidish Tsena Urenah*⁶⁶, que es la versión de la Biblia en lengua vernácula, con comentarios y escrita en un estilo muy sencillo. (Green, 2001, p.266).

Las ideas de la Ilustración judía comenzaron a llegar a ámbitos más urbanos de Europa Oriental a mediados del siglo XIX y a las aldeas (*shtetelej*) rurales hasta las décadas de 1870-1880. Una vez más, la reforma educativa fue un problema crucial y dio lugar a acalorados debates relativos a los temas que debían enseñarse, tanto seculares como religiosos, en qué lenguas debía realizarse la enseñanza -hebreo, ruso o *yidish*-, cuál de las tendencias políticas la presidiría (*bundista* o sionista, *folkista* “Partido del pueblo”, *yidishista*), qué tipo de organizaciones serían, asimilacionistas o comunistas (Ettinger, p.1137), pero también en torno a quiénes estaba destinada, niñas o sólo varones. No obstante, fue el zar en persona, en sus esfuerzos por “rusificar” esta población minoritaria, quien alentó los nuevos modelos educativos. (Green, 2001, p.266)

Hasta mediados del siglo, el sistema educativo ruso había excluido a los judíos. Pero en 1844, un edicto promulgado por Uvarov, ministro de educación de Nicolás I, instaló escuelas primarias gubernamentales para niños judíos, junto con seminarios rabínicos. Los esfuerzos del zar por “erradicar las supersticiones y los perniciosos prejuicios que inspiraba el estudio del *Talmud*” nunca tuvieron éxito total (Green, 2001, p.266; Ettinger, p. 969). A fines de 1840 fue constituida en Rusia una comisión especial del Gobierno destinada a precisar las medidas que habrían de conducir a la “reforma básica de los judíos de Rusia”.⁶⁷ Esta comisión propuso, entre otras cosas, “influir en la educación moral de las jóvenes generaciones de judíos mediante escuelas judías de inspiración contraria a la actual

⁶⁶ Publicación hecha en el XVII (1620) por Jacobo Ashkenazi de Janow. Este texto se volvió inmensamente popular entre las mujeres que además estudiaban historias bíblicas y posbíblicas, homilías agádicas y midráshicas, comentarios de la vida judía, costumbres y moral. (Judaica Encyclopaedia p. 414)

⁶⁷ Dicha comisión gubernamental en 1841 había contactado al doctor Max Lilienthal, joven *maskil* nacido en Alemania que dirigía la escuela en Riga (Letonia), para encargarle la puesta en práctica el proyecto nacional. Lilienthal recorrió las comunidades de la *zona de asentamiento* donde éstas le hicieron patente la desconfianza que inspiraba el proyecto y el rechazo al mismo. El pensaba, en esos momentos, que las autoridades proponían estos cambios de buena fe. Finalmente Lilienthal y otros *maskilim* descubrieron las verdaderas intenciones de las autoridades a través de un memorando secreto, signado por el Zar, que declaraba que la finalidad de las escuelas era la de “purificar las ideas religiosas de los judíos” y obtener la conversión a la religión ortodoxa rusa. Lilienthal terminaría por huir de Rusia en el año 1845

enseñanza talmúdica, abolir el *cahal* –las comunidades judías- y subordinar a los judíos a la Administración general, prohibir el uso de ropa judía especial⁶⁸; establecer una clasificación de los judíos en función de sus oficios útiles: comerciantes, agricultores, y hacerlo igualmente con los que no tenían un oficio fijo; imponer restricciones a estos últimos, con la obligación de suministrar triple número de reclutas para el ejército” Estas propuestas contenían, en esencia, la “política judía” que Nicolás mantendría hasta su muerte, producida en el año de 1855. (Ettinger, p. 969).

Los cambios atrajeron a los jóvenes a participar en las escuelas públicas y con ello hacia la asimilación. En 1854, aproximadamente 3,000 niños judíos asistieron a setenta escuelas de la Corona; y en 1863, alrededor de 4,000 fueron a noventa y ocho escuelas de este tipo. Sin embargo, la cantidad de niños en los *jadarim* tradicionales seguía aumentando para pasar de 70,000 en 1844 a 76,000 en 1847.

Bajo las medidas más liberales de Alejandro II, las puertas de la educación rusa de nivel secundario se abrieron aún más para los judíos. En 1870, los 2,045 estudiantes judíos que asistían a escuelas secundarias constituían el 5.6% del total de estudiantes; diez años después eran el 12 % de los estudiantes, muy por encima de la proporción de judíos en la población total. Con todo, en 1879, todavía 50,000 niños judíos asistían a *jadarim* y, al terminar el siglo, más del 50% de familias judías aún escogieron este modo tradicional de educación elemental para sus hijos (Green, 2001, p.267).

Hacia finales del siglo XIX, la mayoría de las judías rusas todavía eran analfabetas. De acuerdo con el censo ruso de 1897, sólo el 33% de dichas mujeres podía leer y escribir, en comparación con el 67% de los varones judíos. Sin embargo, las niñas asistían cada vez en mayor número a *jadarim* modernos, “reformados” y muchas mujeres jóvenes de la burguesía ilustrada iban, al igual que sus hermanos, directamente a la escuela secundaria y a la universidad rusas. A menudo, las disputas de familia reflejaron los debates intelectuales acerca del valor de la educación para las mujeres y de la educación secular en

⁶⁸ En 1859 fue publicada una prohibición general del uso de ropa judía. En 1853 se dieron a conocer reglamentaciones más concretas que comprendían la *kapota* (una especie de traje), los sombreros judíos como el *streimel* (gorro de piel) y el *solideo* que quedaron sin efecto con la muerte de Nicolás I en (Ettinger , p.971)

general, donde una importante minoría de las mujeres judías exploraron nuevos modelos de comportamiento (Green, 2001, p.267).

El asesinato de Alejandro II en 1881 cerró el acceso judío a la educación rusa, tanto para varones como para mujeres. La enseñanza del ruso a los niños judíos fue considerado ilegal por las autoridades y el *numerus clausus* de 1887, que limitaba drásticamente la cantidad de estudiantes judíos permitida en la universidad fue, entre otros, un factor importante del estímulo que recibió la emigración hacia Occidente. La imposibilidad para los judíos de graduarse en la mayoría de las disciplinas académicas en las universidades rusas les obligó, hasta la revolución de 1917, a cursar estudios superiores en el extranjero (EJC p.624). Las mujeres, lo mismo que sus hermanos, emigraron para educarse y se matricularon en sorprendentes cantidades en universidades occidentales. En la Universidad de París, entre 1905 y 1913, las mujeres rusas y rumanas constituían más de un tercio del total de estudiantes de sexo femenino y aproximadamente los dos tercios del total de estudiantes extranjeras. En determinadas ramas, como medicina y derecho, la cantidad de mujeres de Europa Oriental era de una vez y media a dos veces superior a la de las francesas (Green, 2001, pp. 267-268).

En contraposición al caso de Rusia, las niñas de Europa occidental ingresaron en escuelas de gobierno en cantidades considerables. Un informe indica que hacia 1910, en las escuelas estatales oficiales de Galitzia (Austria-Hungría) se inscribió el doble de niñas que de varones (casi 44,000 de las primeras frente a 23,000 de los últimos). Lo mismo que en Alemania, los judíos ortodoxos de Europa Oriental se preocuparon por estos cambios. Antes de la Primera Guerra Mundial hubo intentos de establecer escuelas religiosas separadas para niñas. Pero sólo en 1917 se fundaron en Polonia las primeras escuelas para niñas, las escuelas *Bais Ya'akov* (Green, 2001, p.267).⁶⁹

De los dos grupos políticos religiosos de Europa Oriental que trataron de influir en la vida cultural judía a través de la educación tradicional durante la Primera Guerra Mundial,

⁶⁹ En 1917 se abrió en Cracovia la primera escuela tradicional para mujeres y en 1919 Agudat Israel tomó las riendas de esas escuela y fundó otras con el nombre de Bet Yaacov (Golomb citado en Finkelman, M. p.26)

el *Agudat Israel* era ultraortodoxo no sionista mientras que el *Mizraji* seguía la línea ortodoxa sionista. La mayor diferencia entre Agudat y Mizrahi fue la actitud en el uso de la lengua hebrea. Los elementos extremos de la ortodoxia no aceptaban el hebreo como lengua moderna, ésta era lengua sagrada que no podía ser utilizada para fines profanos. Desde su punto de vista, el lenguaje de la conversación e instrucción era el *yidish*, el lenguaje de la mayoría de los judíos de Europa Oriental. Los líderes de *Mizrahi*, por el otro lado, con una filosofía sionista, aceptaron el hebreo como la lengua del hogar nacional en Eretz Israel y el deseo de una lengua cotidiana así como una lengua sagrada (Encyclopaedia Judaica pp.427-438). En Polonia Central, hasta antes de la Segunda Guerra Mundial, la lengua de enseñanza del sistema escolar judío era el polaco. De allí que en las escuelas *Mizraji* se impartieran las materias generales en ese idioma, en tanto que el hebreo era la lengua de instrucción en las materias judaicas. Las escuelas *Yavne*⁷⁰ pertenecían a *Mizraji*. Este grupo manejó *yeshivot* tan importantes como el *Beit Shmuel* de Varsovia (Golomb, pp. 379-380).

En aquellas regiones orientales donde los judíos vivían en medio de múltiples minorías nacionales, se facilitó la apertura de colegios en hebreo y en *yidish*. Además de las escuelas mantenidas por las comunidades y organizaciones judías, funcionaban institutos de enseñanza judíos del Estado, iguales por su programa a las demás escuelas públicas, con la única diferencia de que no había clases en sábado y de que se enseñaba la doctrina judaica.

a) Principales tendencias educativas ideológicas e idiomáticas

Paralelo al sistema tradicionalista que se fundamentaba en el estudio de la *Torá* y en los libros religiosos, hubo otros sistemas donde el *yidish* o el hebreo operaron no sólo como idiomas de transmisión, sino como concepciones ideológicas y culturales. Estos sistemas dieron origen al *yidishismo* y el hebraísmo.

⁷⁰ Estos colegios sirvieron de modelo para el Colegio Yavne en México (1943)

- **Los *yidishistas***, propiciaron una identidad nacional a través del idioma *yidish* y de su cultura⁷¹. La moderna escuela judía en Europa Oriental, con énfasis en el idioma y la cultura en *yidish*, surgió antes de la Primera Guerra Mundial en Polonia.⁷² Escuelas de esta índole empezaron a proliferar en las grandes ciudades y en los pequeños pueblos como un acto de autoconcientización judía y fortalecimiento de la cultura étnica minoritaria, no obstante los embates de las políticas gubernamentales. Como antecedente, en la Rusia zarista el *yidish* fue la lengua de instrucción en el *jeder* y en el *Talmud Tora*. Con la fundación de escuelas “nocturnas y sabatinas” para jóvenes en 1859 se desarrolló más ampliamente el estudio de este idioma. En 1860 estas escuelas existían en Vilna, Berdichev, Zhitomir, Minsk y otras ciudades. Aunque la lengua oficial de estas escuelas era el ruso, las clases sobre ciencias naturales, geografía y literatura eran impartidas en *yidish*. El gobierno ruso desconfiaba de las mismas y cerró algunas de ellas intempestivamente, mientras que ponía grandes dificultades para la autorización de nuevas escuelas. No obstante el número de estas escuelas creció y hacia fines del siglo XIX se fundaron escuelas similares en diversas ciudades. Oficialmente, en las materias rusas requeridas el *yidish* era utilizado como una lengua de apoyo. La falta de apoyo legal para estas escuelas, permitió la apertura de las mismas bajo designaciones disfrazadas. Mientras que el estudio de la lengua *yidish* fue llevado en las escuelas autorizadas bajo las más diversas excusas.

La primera conferencia sobre educación judía que se llevó a cabo en 1907 en Vilna (Lituania) fue declarada ilegal por el gobierno ruso y todos los participantes –alrededor de 60 delegados de Polonia, Rusia, Riga y Kovno- fueron arrestados. En la cárcel, y a pesar de las pugnas internas, tomaron serias decisiones, entre ellas, el que las clases en las escuelas se impartirían en el idioma *yidish* (Finkelman, M. p.31). En esa primera década del siglo XX hubo una gran cantidad de escuelas que fomentaron el *yidish*⁷³, sobre todo con

⁷¹ Este movimiento tendría una profunda proyección en la vida educativa judía en Europa y sería trasladado a México durante las primeras décadas del siglo XX por los inmigrantes provenientes de Europa Oriental.

⁷² El 23 de marzo de 1915 se abrió en Varsovia la primera casa para niños bajo el nombre de I.L.Péretz

⁷³ De un total de 53 escuelas que eran subsidiadas por la Sociedad para la difusión del Iluminismo (Mefizey Haskalá) en 1909, 27 incluían el *yidish* en sus programas, y de éstas, 16 eran escuelas para niñas, 3 para muchachos y 8 mixtas (Enciclopedia Judaica pp.434-35)

la Primera Guerra Mundial que ocasionó que refugiados judíos de Polonia y Lituania arribaran a las ciudades de Rusia Central y de Ucrania. Los maestros *yidishistas* y las organizaciones progresistas democráticas establecieron escuelas para los refugiados donde la instrucción se conducía en *yidish*, bajo la aprobación de la nueva ley de 1914. Y ya en 1916 hubo varias docenas de escuelas en las cuales el *yidish* era el idioma de instrucción. Los maestros crearon libros de texto para los alumnos y literatura pedagógica.

Durante la Primera Guerra Mundial se abrieron casas cunas auspiciadas por el JOINT⁷⁴ y otras organizaciones judías de Norteamérica. Surgieron centros escolares de toda índole: sionistas, dedicados a la renovación del hebreo en todos sus aspectos; *bundistas*, donde la educación era socialista, obrera y secular y se impartía en *yidish*; y las escuelas ortodoxas con tipos mixtos de instrucción tradicional y moderna.

En 1921 se efectuó en Varsovia una convención que decidió que las escuelas *yidish* fueran socialistas. El proletariado judío tendría todos los privilegios para acceder a la educación, la que a su vez se convirtió en un instrumento para la lucha de clases. En este congreso se creó el *Tzisho* (*Di tzentralo idishe organizatzie*- Organización Central Judía)⁷⁵. Las escuelas bajo esta rúbrica se caracterizaron por ser seculares. Entre sus objetivos estaban que el alumno tuviera una educación social y nacional vinculada a su pueblo y una actitud de responsabilidad social. La metodología de instrucción iba en consonancia con estos objetivos (*Encyclopaedia Judaica* p.435). El *Tzisho* quedó como una federación que centralizó y representó a las escuelas y se caracterizó por la participación de varios partidos y direcciones: *Bund*, *Poalei Tzión* de izquierda, unión de *folkistas*-demócratas y en un tiempo hasta el *Poalei Tzión* de derecha.⁷⁶

⁷⁴ American Jewish Joint Distribution Comité (1914) agencia judía internacional de apoyo y rehabilitación

⁷⁵ En 1925 habían 91 escuelas primarias con 16,364 alumnos, 3 secundarias con 780 alumnos. En 1929 habían 114 escuelas primarias con 17,380 alumnos, 46 preescolares; 53 escuelas nocturnas y 1 seminario para maestros. Un total de 216 instituciones con 24,000 alumnos. El gobierno polaco se volvió reaccionario y antisemita lo que trajo como resultado una declinación cuantitativa de estas escuelas.

⁷⁶ Terminada la primera guerra mundial y el auge del bolchevismo en Rusia causó escisiones en las filas *poalé-sionistas* como en el *Bund*. La mayor parte de sus miembros, particularmente los de Estados Unidos y Palestina formaron el ala derecha, unida a la Confederación Mundial *Poalé Sión*

En general, como se observa, las escuelas en Europa Oriental se caracterizaron por la gran diversidad de ideologías y tendencias políticas que generaban fuertes discusiones al interior, pero también enriquecieron durante toda esta época la pluralidad del judaísmo. A título ejemplar, en 1920, en Varsovia, Polonia existían varios tipos de escuelas⁷⁷ que representaban diferentes ideologías (A.M., 1942): a) los *folkistas*, b) *Poalei Tzión* y c) *Bundistas*.

- a) Las escuelas de los *folkistas*, de *Folkspartei* “Partido del Pueblo” (Ettinger, pp.1082-83), llevaron el nombre de I.L.Péretz⁷⁸ y Dinesohn.⁷⁹ El principal ideólogo de estas escuelas fue Simón Dubnow (1860-1941)⁸⁰, quien, a principios del siglo XX, propuso que al mismo tiempo que se estudiaran materias de conocimiento general, se enseñaran historia y literatura judía, cuya meta pedagógica primordial sería concientizar a los judíos. Su pensamiento era que éstas eran parte de la cultura universal y al mismo tiempo ayudaban en la formación de una nacionalidad autónoma. Una de las principales preocupaciones de Dubnow fue impulsar seminarios para la preparación de maestros judíos aptos para trabajar en las escuelas judías modernas. En su carta sobre el viejo y el nuevo judaísmo definió a la escuela judía como un medio de nacionalización y de instrucción y al *yidish* como el idioma para cumplir las metas establecidas.
- b) Las escuelas *Poalei Tzión*⁸¹ (Trabajadores de Sión) eran casas hogares e instituciones educativas para la clase obrera.⁸² Esta tendencia subrayaba la función

⁷⁷ En Varsovia, en 1920, habían 14 escuelas primarias *yidishistas* y 14 preescolares con un total de 2000 niños. De manera similar se desarrollaron en otras provincias. En 1921 habían en 44 ciudades polacas, 69 escuelas primarias y 35 preescolares con 35,457 niños. (Encyclopaedia Judaica pp.434)

⁷⁸ Itzjok Leibush Péretz, escritor *yidish* considerado como la máxima figura de la literatura *yidish*. Brilló tanto en la poesía como en el cuento, el drama, la alegoría, la sátira y el folletín humorístico.

⁷⁹ Dinesohn (1856-1919) –Novelista lituano. Escribió primero en hebreo y luego se dedicó al *yidish*. Un sistema escolar de Varsovia llevaba su nombre

⁸⁰ Historiador e ideólogo político. En su historia del pueblo judío, Dubnow trató de demostrar que en cada periodo de su existencia las comunidades judías se expresaron en centros de autonomía regional que proveyeron a los judíos sus propias normas y creatividad nacional. Desde Babilonia a España a los países de Polonia y Lituania. Estos centros autónomos fueron básicos en la historia lo que permitió establecer, en los tiempos modernos, una estructura similar de normatividad propia entre las nacionalidades de Europa del Este y Rusia. Opuesto al Sionismo y a una asimilación radical, su posición ideológica única, dejó una marca en la investigación histórica de la moderna cultura judía.

⁸¹ Partido obrero sionista socialista, fundado en 1903 y constituido en organización mundial desde 1907. (Ettinger, pp. 1081-82)

principal asignada a los obreros en el movimiento sionista, pero expresaba reservas respecto a la actividad política en la diáspora. En 1903 la ideología de *Poalei Tzión*, quedó expresada por el grupo *Vozrozhdeniye* –Renacimiento– que “exigía la autonomía nacional y cultural y el establecimiento de una representación central del pueblo judío en Rusia.

- c) Los *bundistas*⁸³ y sus escuelas *grosser* (S.T., 1942). En 1895 el doctor Haim Zshitlovsky propuso la idea de que el pueblo judío era una colectividad cultural diferente y el yidish debería ser su lengua nacional.⁸⁴ Empezó a propagar sus ideas socialistas nacionalistas de la diáspora, las que fueron tomadas en cuenta para la creación de la nueva y moderna escuela judía. En 1901 el Bund adoptó la idea de las escuelas con autonomía nacional y cultural (Finkelman, M. p.30)

Después de 1921, había en Polonia 56 instituciones entre casas hogares y primarias; 40 de ellas pertenecían a los partidos socialistas, las 16 restantes estaban relacionadas con los *folkistas*, maestros independientes y con elementos *yidishistas* (Rotnberg, I., 1947). Los colegios en *yidish* recibían subsidios del People’s Relief de Estados Unidos por medio del comité Dinesohn.

El *yidish* fue el idioma para que el pueblo tuviera una nueva conciencia nacionalista, y sería “el símbolo de la fuerte determinación de vivir y pelear en la “Diáspora” (Kazdan, 1947). En estas escuelas todas las materias se enseñaron en *yidish*. Los escritores Méndele Moijer Sfórim, Sholem Aleijem, I.L.Péretz proporcionaron las bases literarias y reafirmaron los valores judíos a través del idioma *yidish*, que para muchos era contemplado como un dialecto.

⁸² En los primeros años del siglo XX (1901) se formaron en Rusia numerosos grupos de diversas tendencias que llevaban el nombre de *Poalei Tzión* –Obreros de Sión

⁸³ Ante la necesidad de tener una organización independiente para la defensa de los intereses de los judíos en general y de los obreros judíos en particular, en octubre de 1897 se fundó la “Unión General de los trabajadores judíos en Lituania, Polonia y Rusia” denominada en yídish “*Der Bund*” (Ettinger, pp.1079-1080)

⁸⁴ Haim Zshitlovsky escritor, ideólogo y economista (1865-1943) fue uno de los principales representantes del yidishismo. Propuso el desarrollo de una cultura *yidish* en la diáspora como uno de sus principales objetivos. Reconoció la necesidad de un territorio para el desarrollo de la cultura yídish que no fuera Palestina, país anhelado por el sionismo, a cuya ideología se oponía. Recomendó las ocupaciones agrícolas y otras en la competencia menos dura como solución del problema del antisemitismo.

En 1928 se creó otro tipo de escuela *yidish* en Polonia, llamado *Shul Kult*, que era el *Shul un kultur farband*.⁸⁵ Esta escuela tenía como objetivo primordial educar al niño como individuo libre y judío completo, permitiéndole que estuviera en contacto con su rico pasado histórico, con su medio ambiente y con su hogar. Incluían el estudio del hebreo y del *Tanaj*. Durante los años de crisis económica, el *Shul Kult* dejó de ser apolítica y se abrió al *Poalei Tzión* de derecha.

La proliferación de movimientos, organizaciones y partidos políticos se expresaron en las escuelas: *ORT*⁸⁶, *Tzents* (*Tzentral far kinder farzorgung in Poiln*) que construyeron escuelas donde la enseñanza era en *yidish*, jardines de niños, colonias de verano, orfanatorios y sanatorios.

A modo de ejemplificación, el sistema de educación judía en Polonia comprendía, en resumen los siguientes tipos:

1. Escuelas *yidish* de la *Z.I.S.Z.O.* (*Tzentrale Idische Shulorganizacye*)
2. Escuelas hebreas (*Tarbut*) que se verán en el siguiente apartado.
3. Escuelas del *Shul Kult*, con programa tanto polaco como judío - Unión de escuelas y cultura popular que se les conoció como *Shul un folks bildung farein* (Unión de Escuelas y Cultura Popular), escuelas que no pertenecían a ningún partido.
4. Escuelas *Yavne Mizraji* (*Jeder Ivri, Torá Vedaat*), combinación de *jeder* y escuela moderna. Estas incluían desde preescolar a secundaria y la mayoría de escuelas suplementarias. En 1938 el sistema *Yavne* tenía 235 escuelas de todos los tipos y cerca de 23,000 alumnos. Escuelas donde tanto el polaco como el *yidish* eran las lenguas de instrucción
5. Escuela *Horeb*, forma modernizada de la *yeshiva* ortodoxa, incluyendo los institutos *Bet Yaacov* para mujeres. Estas escuelas para niñas crecieron en Cracovia. Sara Schenirer (1883-1938) había notado la negligencia para la educación judía para

⁸⁵ La Unión educativa y cultural (*Shul un Kultur farband*) al lado derecho de *Poalei Sion* y otras organizaciones abrieron escuelas en *yidish* con hebreo. En 1934-35 habían en Polonia 7 escuelas primarias con 818 niños.

⁸⁶ Escuelas para la formación profesional de jóvenes judíos

mujeres, organizó un grupo de niñas que después se desarrolló como escuela. Éstas proliferaron en muchas comunidades de manera exitosa denominándose *Bet Ya`acov*. En 1938 su número era de 230 en Polonia e incluía varias escuelas diurnas con 27,000 alumnas⁸⁷. A mediados de 1930 las escuelas de Polonia eran cerca de 350 con 47,000 niños.

6. El Instituto judaico de Varsovia, que era seminario rabínico y escuela normal de maestros y de funcionarios civiles. Había 2,560 escuelas religiosas con 171,000 alumnos. Estas escuelas manejaron sus programas en *yidish* (EJC, p625).

En Polonia, en los años treinta, por razones de la crisis económica, las comunidades no pudieron pagar las colegiaturas, por lo tanto, los maestros sufrieron las consecuencias y se les pagaba en forma eventual. A pesar de esto, *el Tzisho* decidió abrir un Seminario para maestros en Vilna y otro en Varsovia. El *seminario* en Vilna fue un laboratorio para el pensamiento pedagógico judío. Este *seminario* impartió clases de 1921 a 1931, año en que fue cerrado por el gobierno polaco. A partir de 1935, *el Tzisho* decidió crear escuelas judías de medio tiempo, que trabajaban únicamente por la tarde. Estas escuelas trabajaron intensamente hasta cuatro años antes de la Segunda Guerra Mundial. Entre 1935 y 1939, los Estados Unidos subsidió el 20% del presupuesto educativo, los judíos de Polonia el 70% y el resto se consiguió en Europa con dinero de accionistas judíos. Sin embargo, a pesar del esfuerzo tan grande del *Tzisho* en pro de la educación *yidish*, sólo el 4% de la población de niños acudió a las aulas (Finkelman, M., p.34).

Mientras tanto en Estonia, Letonia y Lituania, muy a pesar de las divisiones al interior por razones de diversidad ideológica, las condiciones impuestas por los gobiernos desde afuera afectaron profundamente a la educación judía. Por un tiempo las escuelas gozaron del mismo estatus que las escuelas gubernamentales y eran mantenidas por el Estado. Un ejemplo es el de Lituania, donde en 1919 la mayoría de las escuelas judías adoptaron el *yidish* como el idioma de estudio. En ese mismo año se fundó la *Kultur Ligue* que en menos de dos años se volvió comunista radical y prohibió el estudio del hebreo. También

⁸⁷ En 1929, el grupo ortodoxo *Agudat Israel* tomó la responsabilidad de estas escuelas.⁸⁷ Este grupo mantenía y apoyaba a un conjunto de escuelas que incluían *jadarim*, *talmud tora* y *yeshivot*, algunas de ellas de tiempo completo donde se impartían tanto materias generales como materias judaicas.

fundaron otra organización que se llamó *Libober fun visn (Amantes del conocimiento)*. En los 15 años previos a la Segunda Guerra Mundial no se abrieron nuevas escuelas y se mantuvieron abiertas únicamente las existentes (Ettinger). Mientras que en Letonia, donde la comunidad –que contaba con autonomía educativa- estaba dirigida por una comisión que perteneció al Ministerio de Educación, en 1921 decidió, que el *Tzisho* sería el organismo que formaría y dirigiría a los maestros del colegio judío, por lo que los profesores trabajarían bajo su coordinación.

En 1930, con el inicio de luchas internas en los colegios judíos en Riga, los miembros del *Tzisho* se dividieron en tres facciones: de derecha (*bundistas* y *folkistas*), de izquierda (comunistas) y una tercera facción que no pertenecía a ningún partido político pero simpatizaba con la izquierda (Ettinger). Las luchas internas provocaron una nueva división y se creó el *Tzentral Idishn Lerer Farein (Unión Central de Maestros Judíos) Tzil*. Los dos grupos, *Tzisho* y *Tzil*, trabajaron de manera paralela hasta que en 1934, una revuelta fascista promovida por el gobierno en Letonia provocó el despido y en encarcelamiento de los maestros seculares y sólo quedó la educación que estaba en manos de los ortodoxos. Ante las presiones externas y como consecuencia, se modificaron los programas de estudio: se eliminó la historia judía, se dejó de estudiar la literatura judía y el yidish. El cambio de la política externa y las divisiones internas orillaron al derrumbe de las escuelas judías en Letonia (Ettinger).

- **Los hebraístas**, quienes destacaron que el renacimiento nacional judío se lograría con el hebreo y el sionismo⁸⁸.

Las matanzas y los *pogroms* en la última década del siglo XIX pusieron en evidencia lo quimérico de los sueños de la emancipación política e igualdad civil. Ello estimuló la orientación sionista. Fue durante estos años que los *maskilim* propusieron convertir el hebreo en lengua cotidiana al destacar la importancia de la “pureza” del idioma y la necesidad del estudio de la gramática. Esto estimuló la idea del renacimiento del

⁸⁸ La influencia ideológica de las escuelas hebraístas (Tarbut) se trasladó a México en los años cuarenta del siglo pasado.

hebreo bíblico y puso los cimientos de una literatura hebrea profana. El hebreo, como lengua nacionalista, llegó a ser un ideal en numerosos núcleos de los judíos rusos. Este ideal fue adquiriendo mayor fuerza cuando grupos como los *Jovevei Tzión* (Amantes de Sión) en Rusia y Galitzia junto a sus precursores (Péres Smolensky⁸⁹ y Eliézer Ben Yehuda⁹⁰), con su la lucha por el renacimiento nacional-sionista y del hebreo influyeron en el resto de las comunidades.

Con el movimiento sionista (1896-1897)⁹¹ se fortaleció el estudio del hebreo. A partir de esas fechas, se creó la unión de académicos sionistas *Emuná*, que participó en la organización de escuelas que enfatizaron la enseñanza en hebreo. Las primeras escuelas, denominadas *Jadarim Metukanim* o escuelas “reformadas”, fueron una forma de buscar el mejor camino para el aprendizaje del hebreo y derivaban su inspiración en un judaísmo nacionalista-sionista. Estas escuelas se fundaron en San Petersburgo, en Moscú y en otras ciudades del sur de Rusia -en el área de Kiev, Besarabia y Odesa- hasta la *zona de residencia* así como en Galitzia y algunas regiones de Rumania, donde se estudiaba el hebreo y la educación era sionista. Algunos de estos *jadarim* fueron mixtos, apareciendo nuevas escuelas para mujeres, como la escuela Pua Rakovsky en Polonia. Estas escuelas estuvieron auspiciadas por la sociedad *Mefitzei Haskalá* de esas ciudades y Haim Arye Zuta fue el autor curricular de este tipo de escuelas.

Desde 1880 se hicieron grandes esfuerzos para establecer instituciones donde capacitar maestros que cubrieran las necesidades de las escuelas. En 1907, la Sociedad para la Promoción de la Cultura abriría “cursos pedagógicos” en Grodno bajo la dirección de Aarón Cohenstam, cuyas materias fueron impartidas en hebreo. Para este fin, fueron reclutados estudiantes, en su mayoría de los círculos jóvenes de las *Yeshivot*, con espíritu nacionalista. Un programa más limitado de capacitación incluía seminarios de verano en

⁸⁹ Escritor (1842- 1885) cuya obra se ubica entre dos épocas: la época de la Haskalá y la época del Sionismo. Su participación fue importante en la formación de una revista mensual en Viena llamada *Shajar* (Aurora) en 1868 donde escribieron los mejores escritores y poetas. Esta duró 15 años y fue el espacio literario más importante de la época para el público interesado en la literatura hebrea.

⁹⁰ Se le considera el principal promotor y propulsor de la lengua hebrea moderna.

⁹¹ El Sionismo es el movimiento nacional judío y se formuló con el fin de realizar el milenario deseo del pueblo judío de retornar a *Eretz* Israel y crear un Estado propio como centro nacional y cultural.

Odesa. Los mismos maestros se organizaron bajo el liderazgo de P. Shifman en 1906 con propósitos tanto educativos como económicos profesionales. Se observa pues, que desde principios del siglo XX se discutía sobre la fundación de este tipo de escuelas, la generación de materiales didácticos y la metodología de enseñanza. Así fue que en 1909, en Berlín se realizó la primera convención de maestros que impartían sus clases en hebreo, donde se le proclamó como el idioma nacional del pueblo judío.

El papel del escritor Ajad Haam ⁹² fue esencial, ya que él propuso que en la Organización Sionista Mundial, fundada en 1897, se creara un organismo dedicado exclusivamente al trabajo cultural en hebreo. Contribuyó asimismo con la difusión de la cultura hebrea al propiciar la revista mensual *Hasiloaj*, la primera escuela hebrea en Jaffo (Palestina) entre los primeros inmigrantes judíos europeos, así como una editorial⁹³. A su vez, inauguró un *jeder* “reformado” donde se enseñaba en hebreo en Rusia.

En el undécimo Congreso Sionista (1913)⁹⁴ se declaró que la lengua hebrea sería la lengua nacional, la única del pueblo judío. A partir de éste, se prestó especial interés a la inclusión del hebreo en la educación judía en la diáspora y a la fundación de una Universidad Hebrea en Jerusalem. Previamente, al surgir el Instituto Tecnológico de Haifa “*Technion*” en 1912 en Israel, se había llevado a cabo una lucha lingüística que ocasionó posponer su apertura durante algunos años, debido a que sus fundadores provenían de Alemania y exigían que el idioma alemán fuese la lengua de la institución, mientras que los sionistas luchaban por la lengua hebrea.

Después de la revolución rusa de 1917, la organización *Jovevei Safat Abar* decidió abrir jardines de niños, primarias, escuelas técnicas, secundarias, superiores, nocturnas, seminarios para maestros y hasta universidades públicas en Rusia. Esta organización cambió su nombre por el de “*Tarbut*” (Finkelman, M. p.37). La organización *Tarbut* se declaró hebrea sionista. Su propósito era renovar la vida material y espiritual del pueblo judío y educar a una nueva generación. Para cumplir estos objetivos se creó un tipo de escuela que enseñara en hebreo considerado como el idioma vivo del pueblo y del futuro.

⁹² Seudónimo del escritor y filósofo Asher Ginzberg (1856-1927)

⁹³ En 1895 Ajad Haam aceptó la dirección de la editorial hebrea *Ajiasaf* en Varsovia

⁹⁴ En 1897 se llevó a cabo el Primer Congreso Sionista en Basilea

En estas escuelas *Tarbut*, el hebreo se tomó como símbolo de una vida judía fundamentada en nuevas bases: a) formaría parte integral de un programa para el fortalecimiento de la cultura hebrea en todas sus formas; b) el *Tanaj* sería una materia fundamental para la educación, no como fuente de pensamiento y vida religiosos, sino como el centro de la creación nacional y debería basarse, en el futuro, en su valor ético así como en otras fuentes religiosas adoptándolas a una concepción histórica nacional en forma de cultura; c) buscaría que la educación fuera activa, para contraponerla a la educación verbalista y racionalista de las generaciones pasadas (educación tradicionalista religiosa); d) estaría basada en la idea de la existencia de *Eretz* Israel – la tierra de Israel; e) dejaría de ser neutral y sería partidaria del movimiento sionista; y f) las festividades se estudiarían desde el punto de vista histórico social y para expresar la ideología sionista. El *yidish* quedó excluido del programa. (Finkelman, M., p.38)

El movimiento escolar *Tarbut* se propuso reemplazar las antiguas escuelas tradicionales judías (*jeder, talmud torá*) con escuelas hebreas modernas. En 1918 se habían organizado 51 escuelas de este tipo con 2,575 alumnos (EJC, Tomo 10, p.173). Sin embargo, en 1919 el gobierno de la Unión Soviética expidió una ley gubernamental que reconocía el *yidish* como el idioma materno de las clases trabajadoras judías mientras que establecía que el hebreo no era el idioma de las masas judías, considerándole un idioma extranjero. El gobierno de Ucrania declaró ilegal el movimiento sionista y sus instituciones culturales y económicas y se cerró el sistema escolar *Tarbut* y todos los organismos afiliados a él. Al no poder prosperar este sistema en la Unión Soviética⁹⁵, alcanzó un gran auge en Polonia y los países vecinos. Las primeras escuelas *Tarbut* que se abrieron en Polonia fueron entre 1916-1917 y en 1921 se creó la Organización *Tarbut* para que dirigiera el estudio del hebreo y de su cultura. En Lituania se abrió el primer *gimnazie* (escuela de nivel medio superior) en hebreo en esos mismos años, pero el poder alemán lituano no aceptó el hebreo ya que de acuerdo con sus leyes sólo se podía estudiar la lengua

⁹⁵ En 1924, en Rusia, los intelectuales judíos recibieron un memorando del gobierno ante su petición de que se aceptara el hebreo. La respuesta fue “El hebreo es como el latín y el griego, es una lengua muerta; los obreros judíos, la masa judía, no lo hablan”. Los maestros de la *Tarbut* enviaron a su vez un memorando a Máximo Gorky pero éste nunca fue contestado (Finkelman, M., p.38).

reconocida para los judíos, *el yidish* (Encyclopaedia Judaica, pp.425). Fue hasta 1938 que *Tarbut* logró construir escuelas, seminarios para maestros en Vilna, Grodno y Lemberg donde existían también escuelas Yavne así como privadas⁹⁶. Cabe hacer notar que las limitaciones impuestas por el gobierno soviético restringieron el ámbito de acción de las escuelas al eliminar la religión, la temática sionista y la enseñanza del hebreo, lo que afectó a las comunidades, pues debían enseñar el programa oficial en el idioma *yidish*, en vez del ruso o cualquiera otro de los idiomas nacionales de las repúblicas.

En la década de los treinta, el sistema educativo judío comprendía escuelas profesionales, industriales y agrícolas en Europa Oriental. Algunas universidades tenían departamentos judaicos. Sin embargo, la asistencia a las instituciones académicas judías se fue debilitando. Las migraciones, las guerras civiles y la revolución provocaron un decrecimiento del número de escuelas que finalmente desaparecieron con la invasión de Rusia en 1941 por el nazismo y el exterminio de judíos de Ucrania y Bielorrusia. Sin embargo, fue el exterminio del 90% de judíos por el Holocausto y las consecuentes migraciones los que hicieron que la vida cultural judía de Europa mermara.

3. LOS CAMBIOS Y LOS LÍMITES DE LA MODERNIDAD EN EL ESPACIO EDUCATIVO JUDÍO EN LOS BALCANES Y EN LOS PAÍSES DEL ISLAM

Las transformaciones que ocurrieron en la educación judía del este europeo también se dieron en los países islámicos a comienzos de la época moderna (Elazar, 1984), con la diferencia de que en los países de los Balcanes, del Mediterráneo oriental y del Norte de África seguían manteniendo la alianza tradicional entre los encargados de la educación y los dirigentes -*Keter Torá* y *Kéter Maljut*⁹⁷- de manera intacta. Sin embargo, llegaron a ocurrir cambios que modificaron las pautas educacionales.

Los centros educativos religiosos fueron de las instituciones privilegiadas que propiciaron la reproducción comunitaria. La educación religiosa comenzaba a los cinco

⁹⁶ Las leyes educativas de 1925 establecían que los niños deberían estudiar en su lengua materna. En los colegios donde la lengua materna no fuera el lituano se estudiaría este idioma seis horas a la semana; en el caso de los judíos estos podían utilizar el hebreo como lengua materna (Finkelman, M. p 39).

⁹⁷ Ver Glosario

años, cuando el niño aprendía las letras del alfabeto hebreo para poder leer los textos necesarios para el rezo. Los textos eran enseñados por algún “*jajam*” o persona religiosa. Una vez dominada la lectura de los textos sagrados en hebreo, el niño ingresaba al “*kitab*” o escuela religiosa, que tenía cupo para cientos de niños y era subsidiada por la administración comunitaria. En el *kitab*, los alumnos aprendían la traducción de los textos al árabe para su mejor comprensión y pasaban a estudiar textos interpretativos posteriores al bíblico como la *Guemará*⁹⁸ y la *Mishná*.⁹⁹ La enseñanza era principalmente oral. Lo que aprendían a escribir era generalmente en árabe y con caracteres hebreos, pocos sabían escribir el hebreo, a pesar de conocer bien las letras de molde (Hamui, L., 1987, p.246). Los maestros mantenían una severa disciplina. En el *kitab*, exclusivo para varones, el niño estudiaba hasta su *Bar Mitzvá* (trece años) y entonces, decidía su futuro. Si tenía aptitudes para el estudio y su familia una buena posición económica, le permitían continuar sus estudios religiosos en un *midrash* o *yeshivá* y era probable que se hiciera rabino, aunque, en la mayoría de los casos, ante la apremiante situación económica de la familia, el muchacho salía de la escuela para trabajar con su padre.

Los “*midrashim*” o “*yeshivot*” eran los centros para los estudios superiores donde los rabinos con más conocimientos enseñaban a los jóvenes estudiantes. Estos eran a veces centros privados, auspiciados por familias prominentes que les ponían sus nombres, aunque permitían la entrada a cualquier interesado en profundizar sus estudios religiosos. Los *midrashim* eran más pequeños y la disciplina era menos estricta que los *kitab*, aunque exigían mayor dedicación de los estudiantes por la profundidad de los estudios, principalmente talmúdicos y cabalísticos (Hamui, L., 1987, p.147).

La educación estatal laica, introducida por las reformas al sistema educativo desde Estambul por los sultanes otomanos que impulsaron el *Tanzimat*,¹⁰⁰ no llegaron a las

⁹⁸ Nombre del *Talmud* que proviene de la voz aramea *g'mar* (aprender). Por *Guemará* se entiende la parte explicativa del *Talmud* escrita por los amoraítas, mientras que el *Talmud* incluye esa parte y además la *Mishná*

⁹⁹ *Mishna* Tratado de leyes que contiene los principios de la *Torá* oral elaborado por Rabí Yehuda Hanasí y se encuentra dividido en seis libros:1) Agricultura, 2) *Shabat* (sábado) y fiestas,3) mujeres: casamiento y divorcio; 4) Delitos y castigos;5) Aspectos sagrados y 6) Leyes de pureza.

¹⁰⁰ Las reformas establecidas desde el siglo XIX fueron plasmadas en una legislación conocida como el *Tanzimat* (1833) que incluía leyes para la reorganización del gobierno y la administración pública; justicia y

provincias árabes, por lo tanto las escuelas religiosas de cada credo eran la única alternativa educativa. Por ejemplo, desde la última mitad del siglo XIX, algunos judíos alepinos ricos preferían enviar a sus hijos a escuelas cristianas por la excelencia académica que en ellas existía y por el aprendizaje de idiomas y la cultura europea.

Cuando Adolphe Cremieux fundó la *Alliance Israélite Universelle* (institución fundada en París en 1860), su propósito declarado fue promover la modernización de los judíos de tierras islámicas para auxiliarlos a su ingreso en la cultura francesa y para lograrlo abrieron escuelas.¹⁰¹ Aun cuando las escuelas de la *Alliance* incluían una pequeña cantidad de estudios judaicos, su énfasis fue colocado en el idioma y la cultura francesa. La *Alliance* inició sus actividades en el campo político pero posteriormente se concentró principalmente en la educación. Fue un instrumento en la occidentalización de una gran parte del estilo primitivo oriental de los *kitab* y *talmud torá* en el antiguo imperio turco y en los países del Maghreb así como en Persia y en los Balcanes. Sus primeras escuelas fueron establecidas en Tetuán, Marruecos, en 1862, en Tánger en 1864, en Damasco y Bagdad en 1865.

En estos países, la *Alliance* fue un factor importante de la modernización de la educación judía. Pronto se extendió a una gran red de escuelas primarias y vocacionales para comunidades judías en Medio Oriente y el Norte de África (Lewis, B., 1984, p.161-3) En Alepo fue instalada una escuela en 1869 para varones y una para mujeres en 1871 que se cerró casi inmediatamente por la falta de alumnas. Estas no volvieron a tener otra escuela hasta 1894. En cuanto a la educación de la mujer, antes de la introducción de la *Alliance Israélite Universelle* en 1871 no tenían ningún tipo de instrucción educativa, por lo que eran analfabetas. Sin embargo, para los roles familiares que debían cumplir no era necesario el aprendizaje escolarizado, pues las labores del hogar las aprendían con su madre en la vida diaria (Hamui L., 1987, p.247).

derechos humanos; proponía la seguridad de vida, de honor y de la propiedad e igualdad ante la ley de todos los súbditos del sultán y la educación, donde se sustituían las escuelas tradicionales islámicas por un nuevo sistema de educación laica para todos (Hamui, L., pp. 33-35).

¹⁰¹ La *Alliance Israélite Universelle* creó una red de escuelas principalmente en África del Norte y en países del Cercano Oriente. En 1862 se estableció la primera escuela en Tetuán, Marruecos.

En un principio, el número de alumnos que asistía a las escuelas de la *Alliance* era pequeño porque algunos padres de familia y sectores conservadores rabínicos se oponían a los estudios seculares (Hamui, L., p.248). Fue hasta la primera década del siglo XX cuando se adoptó una actitud más favorable hacia este tipo de educación, lo que se reflejó en la creación de dos nuevas escuelas. En Alepo, sólo existían escuelas primarias, no había instituciones que ofrecieran estudios intermedios o superiores como universidades. Ante las pocas alternativas de superación académica, los únicos canales para destacar en la vida judía eran el comercio y la religión. Se podría considerar que la situación en Damasco era bastante similar ya que los niños asistían a pequeños planteles muy tradicionales donde el *jajam* impartía el conocimiento del rezo tradicional y del idioma hebreo. Para muchos, el *kitab* fue la única educación formal, mientras que una minoría, con mayores oportunidades económicas, pudo asistir a las escuelas de la *Alliance Israelite Universelle* y ampliar sus conocimientos en francés, hebreo y árabe (Zaga, A.O. y Atach, S.L., 1999).

Para capacitar a sus maestros, la *Alliance* fundó la Escuela Normal Israelita Oriental en París (1867). Los estudiantes eran reclutados de las escuelas de la *Alliance* de varios países y sus estudios en París eran subsidiados. En estas instituciones educativas se estudiaba la lengua y la cultura francesa, así como el hebreo, la Biblia y otras materias judaicas.

De esta forma, las comunidades judías respondieron de diferente manera frente al compromiso de la educación judía pero concordaron en los cambios, a pesar de que los judíos tradicionales del este europeo y en los países islámicos se negaron a aceptarlos como respuesta a la amenaza de la modernización. Las modificaciones políticas, económicas, sociodemográficas y culturales de finales del siglo XIX y principios del XX fueron el resultado de la modernidad y afectaron las condiciones de vida de los judíos. En lo económico, con el capitalismo moderno emergieron mayores oportunidades que plantearon nuevas formas de estratificación social. Las necesidades económicas se combinaron con aspiraciones políticas y fueron un factor que permitió los cambios en la educación judía tradicional.

CAPITULO IV

LA INMIGRACIÓN Y LA EDUCACION JUDIA EN MÉXICO

Los procesos migratorios causados por razones de estado, religiosas y económicas, así como el acrecentamiento del antisemitismo y del odio racial, llevaron a que miles de individuos, familias o grupos emigraran, forzada o voluntariamente, en búsqueda de nuevos entornos. A estos movimientos migratorios se unieron los excedentes de población que expulsaron a millones de personas (Bokser, L.J., 1999, p.26). Los centros urbanos de la Europa occidental moderna se convirtieron en lugar de destino de flujos migratorios donde los judíos incrementaron su asentamiento acelerando su interacción con la población no judía. Sin embargo, fueron los Estados Unidos, bajo el lema de “Hacer la América” la nación que atrajo los mayores contingentes de población que dieron inicio a los desplazamientos hacia el Nuevo Mundo.

Se estima que entre 1881 y 1914 salieron de Europa del Este más de dos millones y medio de judíos. De ellos, cerca de dos millones llegaron a Estados Unidos, mientras que unos trescientos mil fueron a otros países de ultramar y a Palestina. Sin embargo, México no fue entonces una opción significativa para este importante flujo migratorio (Bokser, L.J., 1992, p.52).

Los judíos que habitaron áreas del Imperio Otomano, el norte de África, Siria y Palestina también se enfrentaron a la necesidad de emigrar. El deterioro de sus condiciones de vida estuvo asociado a la propia decadencia del Imperio Otomano, acentuada por la expansión colonialista de las potencias europeas. El creciente carácter nacionalista que asumió el régimen del imperio y su proyecto homogeneizante islámico estrechó los márgenes de acción de la minoría judía. A su vez, el reordenamiento derivado de la Primera Guerra Mundial provocó un clima de inestabilidad y confusión que alentó la partida (Bokser, L.J., 1999, p.27, 1992, p.38).

A partir de la Primera Guerra Mundial se adoptan medidas migratorias reguladoras, subordinadas a las necesidades e intereses de las sociedades y de los Estados receptores. En

un inicio, estas regulaciones estuvieron fundamentadas en criterios de carácter moral, en criterios selectivos como alfabetización, salud, sexo, edad o bien, en condiciones económicas. Después de la guerra se fortalecieron consideraciones étnicas, basadas en una evaluación diferencial y también prejuiciosa de los diferentes grupos. De esta manera, se establecieron las cuotas migratorias que determinaban el número de inmigrantes que podían o debían ser admitidos, lo que afectó al grupo judío. Ello generó la necesidad de buscar destinos alternativos en América Latina, donde México en particular, se caracterizó por un doble movimiento, de apertura inicial y de cerrazón posterior, coincidente con las tendencias generales en el mundo (Bokser, L. J., 1999, p.28).

A pesar de ello, llegaron las primeras oleadas inmigratorias en la década de los veinte y millares de familias en condiciones diversas, con la nostalgia del desarraigo pero con la esperanza de un nuevo hogar. La primera ola de inmigración de judíos *ashkenazitas* arribó entre 1920 y 1930 proveniente de Polonia, Rusia, Lituania y Hungría. Esta inmigración fue motivada por las restricciones impuestas en Estados Unidos y reforzada por las invitaciones del gobierno mexicano, especialmente durante los regímenes presidenciales de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles. Fue la época en que más judíos de Europa Oriental ingresaron a México. La inmigración disminuyó en los años siguientes, debido a las restricciones migratorias que se impusieron en el país. (Carreño, G., 1993. pp.33-34).

Por su parte, los judíos que habitaban dos áreas principales en el Imperio Otomano –la península Balcánica y Turquía por una parte, y el norte de África, Siria y Palestina por la otra- también se enfrentaron a la necesidad de emigrar y llegaron a México a partir de la primera década del siglo XX. Pero fue a partir de los años sesenta del siglo XX cuando se intensificó la inmigración procedente de Siria, manteniéndose un flujo muy moderado pero constante hasta la fecha.

La comunidad judía transmitió su bagaje e identidad abocada a su continuidad por medio de una amplia red de instituciones sociales, religiosas, culturales y educativas privadas que reflejó la propia diversidad interna (Bokser, L.J. 1999, p.34).

La diversidad de las procedencias y del pasado de los inmigrantes derivó en la formación de cuatro sectores comunitarios que se mantienen a la fecha: *askkenazí*, sefaradí, alepino y damasqueño. La sectorización respondió a la procedencia de origen apegada a la clasificación regional de los inmigrantes judíos.

En 1922, los judíos ashkenazitas, provenientes de Europa Oriental y Occidental fundaron su propia organización, *Nidje Israel* (Desterrados de Israel). En 1924, los judíos sefaraditas formada por los judíos provenientes de Grecia, Turquía, España, Bulgaria y Portugal se dividieron y fundaron su propia organización: “Unión Sefaradi”. Los judeos alepinos, provenientes de Siria, Líbano y Egipto permanecieron adscritos formalmente a la Alianza *Monte Sinaí* hasta 1938, año que conformaron su propia asociación denominada Sociedad de Beneficencia *Sedaká Umarpé* (Auxilio y Salud). En 1984 cambia su nombre a Congregación *Maguen David*. La Alianza *Monte Sinaí* integró sólo a inmigrantes damasqueños, provenientes de Siria y a sus descendientes.

Cada sector comunitario estableció sus propias modalidades organizativas para la atención de las necesidades de los inmigrantes. La pluralidad cultural de los inmigrantes se expresó en la valoración diferenciada de las necesidades de reproducción y continuidad judías. Mientras que los sectores judeo árabes orientales dieron prioridad a la creación de instituciones para atender las obligaciones y educación religiosas, el sector *ashkenazí* manifestó la diversidad ideológica y política en la continuación de viejas polémicas y en la inauguración de nuevas pugnas que respondían tanto a los acontecimientos globales del mundo judío como a la nueva realidad en México y a la inserción de los inmigrantes. Entre los polos de la integración al país y el mantenimiento de una identidad primaria, las diferentes ideologías y agrupaciones, tales como los sionistas, los comunistas, los bundistas y los culturalistas, entre otros, habrían de dialogar y pugnar por hacer prevalecer su proyecto (Bokser, L.J., 1999, p.33).

Para la década de los cuarenta, cada sector había estructurado su vida colectiva por separado, atendiendo cada uno de los aspectos de la vida judía de los inmigrantes, estableciendo sinagogas, instituciones educativas y de ayuda médica y social, cajas de préstamo, asociaciones culturales y organizaciones sionistas. Para el funcionamiento conjunto de la comunidad se crearon las instituciones y asociaciones intercomunitarias como el Comité Central, Tribuna Israelita y el Centro Deportivo Israelita (Hanono Askenazi, L.,2004, pp.67-70).

Como plantea Bokser, L.J. (1999, p.34) “el carácter minoritario y la ausencia de la participación política por una parte, y la concentración del quehacer fundamental en el ámbito comunitario, por la otra, condicionaron el propio *modus vivendi* de la comunidad judía”.

Las modificaciones y los ajustes (reestructuración de la vida comunitaria e individual) de miles de personas que llegaron a los nuevos entornos fueron parte del quehacer de la educación y no han dejado de ser una fuente sustantiva en la arena de debates ideológicos, políticos, religiosos y culturales cuyo objetivo fundamental se centró en la supervivencia del pueblo judío. Cuando los maestros e ideólogos altamente politizados emigraron a México en las primeras décadas del siglo XX, ellos trajeron consigo sus principios y los transplantaron en el nuevo entorno.

1. ANTECEDENTES DE LAS ESCUELAS JUDÍAS EN MEXICO

La vuelta de siglo significó paradójicamente la interacción de las propuestas de la modernidad y la necesidad de abandonar el continente. El antecedente migratorio conforma un aspecto nodal, (ser parte del nuevo entorno y seguir conservando su herencia milenaria) en el impacto de la modernidad sobre los contenidos ideológicos. El bagaje cultural traído de Europa trascendió y se fue amoldando en el nuevo entorno otorgándole características particulares. La diversidad de planteamientos educativos que se dio desde el siglo XIX se trasladó a los diferentes entornos adonde llegaron los inmigrantes, entre ellos,

México. Estos adquirieron sus propias modalidades que se fueron plasmando institucionalmente.

Producto de los flujos de inmigración¹⁰² iniciados desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX procedentes principalmente de diversos países de Europa Occidental y Oriental y del entonces llamado Imperio Otomano, los primeros inmigrantes a México se enfrentaron a la necesidad de dar a sus hijos una educación formal, que facilitara la integración al país, al mismo tiempo que una educación judía que permitiera conservar y reproducir su herencia religiosa y cultural. La educación judía en México es, entonces, resultado de la condición de diáspora del pueblo judío y refleja las particularidades étnicas, geográficas, religiosas e ideológicas distintivas de cada uno de los sectores que conforman a la comunidad judía mexicana de hoy.

Parte de las polémicas que surgieron en las décadas de los años veinte y treinta se manifestaron en los cuestionamientos sobre “...si para la comunidad, México sería un país de tránsito en pos de Norteamérica” o, “el lugar donde echar raíces” (Bayon, L.,2000) y cómo la educación actuaría principalmente como parte del proceso socializador. Otro aspecto del debate fue acerca del tipo de escuela que convendría para que los hijos de los inmigrantes se adaptaran al nuevo entorno, donde tuvieran la oportunidad de conocer el idioma y las costumbres nativas en un proceso de integración sin asimilación: una educación judía que les permitiera conservar y reproducir su herencia religiosa y cultural. Estaba claro que se tenía la obligación de propiciar la continuidad judía; sin embargo, no había consenso en cuanto a la forma de llevarlo a cabo.

Los inmigrantes iniciadores del sistema educativo judío en México, en su mayoría *ashkenazitas*, quisieron ofrecer a sus hijos el acervo cultural que ellos traían y trataron de transplantar al nuevo continente muchas de las formas educacionales judías imperantes en

¹⁰² Los fenómenos migratorios y del exilio causados por diversas razones de Estado, religiosas, económicas, acrecentamiento del antisemitismo y del odio racial y étnico, llevaron a que cientos de miles de individuos, familias o grupos emigraran, forzada o voluntariamente en la búsqueda de nuevos entornos. Las situaciones concretas del cambio social ocasionaron un doble impacto en términos de la sociedad originaria y la receptora y operaron como marcos de referencia y de destino de individuos, grupos y comunidades en Bokser, L.J. 1992, p.282)

las ciudades de Europa Oriental¹⁰³. Los hombres y escasas mujeres que participaron directamente en la formulación y constitución educativa se inclinaron por una educación de tipo laico aunque también aceptaron la existencia de escuelas de tipo religioso y tradicional¹⁰⁴. De esta manera diversos sectores le imprimieron a la educación judía la influencia de tres movimientos ideológicos: sionistas, culturalistas, *yidishistas*.¹⁰⁵ En general, las escuelas actuaron como agentes socializadores para los inmigrantes y sus hijos ofreciéndoles la oportunidad de conocer el idioma, las costumbres nativas y su ubicación espacial. De allí que las instituciones educativas no estuvieron exentas de polémicas sobre la diversidad ideológica en torno al carácter nacional y al perfil cultural de la educación. Las divergencias se manifestaron de un modo privilegiado alrededor del lugar alternativo de la enseñanza del *yidish* y del hebreo¹⁰⁶. Los *bundistas* pugnaron por el *yidish*, los sionistas hebraístas alentaron la enseñanza del hebreo y hubo aquellos que desde una concepción nacionalista propusieron formas combinadas de enseñanza (Bokser, L.J., 1992.p.286). Estos idiomas dejaron de ser maternos y se convirtieron en un segundo idioma para las generaciones nacidas en México, con la consecuente pérdida de la riqueza del contenido (Finkelman, M., 1993, p.56).

¹⁰³ Las tres corrientes que reaparecieron en México, como producto de los patrones desarrollados en Polonia y que proporcionaron las bases del sistema educativo fueron:

ZISZO (Organización educativa central judía va. Capítulo 2) fundada a finales del siglo S. XIX controlada en su mayoría por bundistas que querían una educación secular, socialista, con materias impartidas en el idioma *yidish*. Básicamente planteaba la adquisición de una cultura universal con un carácter nacional y que el judaísmo fuera la fuente de intereses nacionales y centro de los ideales sociales y culturales de los judíos y de México. SECTOR RELIGIOSO ORTODOXO, con una educación tradicional basada en el *Talmud Torá* y la *Yeshivá* separada por sexos o una educación mixta e integral, tradicional y moderna ejemplificada por la, escuela Yavne-Mizrahi . *TARBUT*, las escuelas *Tarbut* fueron fundadas en Rusia y Polonia a finales del siglo XIX, fueron dirigidas por sionistas que lucharon por el renacimiento del idioma hebreo y la existencia de la tierra de Israel. Las tres tendencias se ajustaron a las condiciones educativas de la República, con escuelas particulares incorporadas al gobierno (Secretaría de Educación Pública para el nivel preescolar, primaria y secundaria) y la UNAM (nivel preparatoria) sujetas a los programas oficiales en la materias que imparten en español y contando con una sección judía complementaria.

¹⁰⁴ Históricamente la responsabilidad de la transmisión de los contenidos bíblicos y talmúdicos estaba en manos de los hombres. A la mujer le correspondía fundamentalmente ser la trasmisora y educadora de la tradición y de los primeros aprendizajes. No obstante, la modernidad, los grupos religiosos aún continúan conservando este patrón

¹⁰⁵ Estos movimientos derivan de la emancipación política de los judíos en Europa en el siglo XIX y que se asocian con la llamada "*Haskalá*" (Ilustración) Ambos promovieron un cambio estructural en la organización de la vida y la educación judías.

¹⁰⁶ "Los dirigentes comunitarios en México heredaron la idea de que no sólo era importante el contenido educativo judío sino también el lenguaje en el cual se transmitía. Para ellos, lenguaje y contenido formaron un todo indivisible" en Finkelman, M., 1993, Tomo V p. 55)

La polémica del idioma sigue vigente puesto que la mayoría de los colegios enfatiza la enseñanza del hebreo. Son pocas escuelas que combinan el *yidish* y el hebreo ya que el primero se ha ido minimizando en el espacio curricular. Mientras que algunos sectores defienden que el *yidish* continúe como idioma hegemónico, otros consideran el inglés como la segunda lengua más importante.

En la fase inicial, el debate se concentró entre fundar una escuela judía moderna, secular con proyección nacional - culturalista *yidishista*, sionista, hebraista- o una escuela tipo *jeder* ó *Kitab* tradicional para la enseñanza de la educación religiosa (ortodoxa, moderada o tradicional), en hebreo, *yidish* o árabe.

Un elemento sustantivo en la diferenciación del sistema educativo judío, además del idioma y del elemento religioso, fue la etnicidad- “como pertenencia que abarca los elementos religiosos y culturales- que operó como principio rector de la estructuración comunitaria en México” (Bokser, J. 1995, p.273-274). La inmigración proveniente de los Balcanes y de los países árabes (comunidades Monte Sinaí y Maguen David) desarrolló su línea educativa tradicionalista y religiosa, mientras que los *ashkenazitas* (comunidad *Nidje Israel*) incorporaron a la dimensión religiosa, los principios de la secularización y la politización.

La polarización del sistema educativo judío en México (religioso-secular) refleja los embates que tuvo para la identidad la modernidad en el pueblo judío. La modernidad cuestionó, sin cancelarla, la postura religiosa tradicional (fuente reguladora de la vida en general y cotidiana) y ofreció otras opciones de ser judío en un mundo secularizado. Surgió la necesidad de construir nuevas estructuras cohesivas y de preservación de la identidad judía. Posturas que presentaron un carácter étnico comunitario y ofrecieron la posibilidad de optar por ser judío, igual que otras identidades que el individuo podría adquirir en su vida, sin que éste tuviese un carácter adscriptivo. En su afán por semejarse a cualquier ciudadano, el judío tendió a privatizar el espacio religioso y a convertirlo en un espacio simbólico, lleno de tradiciones y costumbres, libre de cualquier signo de religiosidad. Desde la ortodoxia religiosa y tradicional, las respuestas educativas fueron

consistentes con los factores conceptuales básicos del judaísmo y su interpretación teológica. En cambio, con el proceso de secularización¹⁰⁷ emergieron diversas respuestas que atendieron más a interpretaciones de índole histórica y cultural de la judeidad.

Para los niños y jóvenes judíos en edad escolar de principios de siglo XX - tanto inmigrantes como los nacidos en México- la opción educativa consistía en asistir a las escuelas nacionales, públicas o privadas. En ellas se enfrentaron con enormes diferencias culturales que manifestaban “la atmósfera laica que privaba en la educación nacional por el proyecto educativo de la Revolución, plasmado en el artículo 3º Constitucional, que favoreció la incorporación de las minorías no católicas a la red educativa nacional” (Bokser, 1992, p.273-274). Con el fin de complementar la educación, en locales improvisados, los líderes comunitarios organizaron cursos de educación judía.

Los padres que perseguían una orientación religiosa, establecieron para los varones un *kitav* (escuela tradicional) en la comunidad Monte Sinaí (en 1917) con quince alumnos varones que también asistían a la escuela estatal¹⁰⁸. El primer *Talmud Torá Ees Haim* se funda en 1920, se incorpora al programa oficial en 1924 y desaparece en 1927. Luego, en esa misma comunidad se fundó el *Talmud Torá Hatihá* (1933-1942). Éste se modernizó en 1939 al aceptar niñas y reemplazar el idioma árabe por el castellano.

En la comunidad *ashkenazi*, el primer Talmud Torá se instituyó en 1922 con nueve alumnos. Posteriormente hubo otros *Talmudei Torá* hasta mediados de la década de los ochenta. Desde 1936 y de manera intermitente existió el *Talmud Torá Yavne* que se convertiría en 1942, en la escuela *Yavne* con una educación de acuerdo al programa oficial pero también tradicionalista en el estudio de la *Torá*. Cuando se abrió la secundaria, en 1949, “se invitó a los padres de familia para que enviaran a los hijos a estudiar en un colegio ortodoxo donde aprenderían *Guemará, Jumash, Neviim*, hebreo e historia judía, y anunció la

¹⁰⁷ Secularización como los procesos de cambio de lo sagrado a lo profano (Durkheim) y en el desvinculamiento de la sociedad respecto de la religión: es decir, diferenciación de las instituciones e ideas religiosas respecto de otras partes de la estructura social (Weber)

¹⁰⁸ En esta escuela no se aceptaban niñas, se enseñaba la lectura y traducción de plegarias y el Pentateuco traduciéndolos del hebreo al árabe y la entonación para su lectura en la sinagoga. (Zadoff, E. 1988)

apertura para que las mujeres pudieran también cursar algunas materias” (Finkelman, M., 1993) Actualmente la escuela *Yavne*, es de línea religiosa y contempla la educación mixta en todos los niveles.

En cambio aquellos padres a quienes no les interesó la opción religiosa enviaron sus hijos e hijas a cursar los estudios básicos y secundarios en instituciones de gobierno, en escuelas privadas y hubo niñas que hasta incursionaron en escuelas de monjas, exclusivas para mujeres que ofrecían, además de los estudios básicos, carreras cortas como secretariado, comercio e inglés para posteriormente incorporarse y apoyar las pequeñas empresas familiares. Para familias de la comunidad Monte Sinaí, “era común que las niñas estudiaran en colegios de monjas, en las cuales los padres pedían que no las obligaran a participar en las clases de catecismo o en los rezos. Al terminar la primaria, muchas se dedicaron a ayudar en las labores del hogar, algunas tomaron cursos de corte y confección o del idioma inglés, incluso algunas estudiaron comercio” Muy pocas cursaron la secundaria o prosiguieron con estudios superiores y sólo en contados casos lograron una carrera universitaria, pues se casaron jóvenes, dedicándose de lleno al hogar (Smeke, D., 1999).

Las escuelas seculares judías se iniciaron a partir de 1924, con la fundación del Colegio Israelita de México. Escuelas como ésta tienen por modalidad ser particulares, integrales y mixtas, ofrecen, de manera combinada los estudios del programa oficial y del programa en judaica¹⁰⁹, desde preescolar hasta preparatoria. Como menciona Zadoff, su establecimiento se dio en el momento en que algunos padres contaban con los medios para solventar una educación privada de sus hijos, cuando existía la alternativa de una educación estatal-laica, y con el surgimiento en México en la década de los 40 de la educación privada (el gobierno no era capaz de proporcionar un número suficiente de escuelas para atender a toda la población). No fue privativo de la comunidad judía el establecimiento de escuelas privadas. Otras comunidades así lo hicieron: Colegio Americano, Alemán, Franco, Japonés, donde las minorías étnicas no dominantes reivindicaron su autonomía en cuestiones culturales y educativas al abrir sus propias escuelas privadas. Otro factor fue el deseo de los

¹⁰⁹ Las materias del programa judaico son básicamente Biblia, Historia Judía Antigua, Moderna y Contemporánea, Literatura Hebrea, Literatura Yidish, tradiciones, ciclo de vida, raíces, además de la impartición de la lengua hebrea y del yidish

padres de que sus hijos concudiesen a instituciones privadas junto con el resto de la población de su mismo nivel socioeconómico o, muy especialmente, que fuesen a marcos educativos exclusivamente judíos, donde además de convivir con otros niños y jóvenes judíos recibiesen también educación judía. Señala además Zadoff que “algunos factores fueron contemplados por los padres, tales como el mantenimiento de un alto nivel de estudios generales...fue, desde un principio y aún hoy, la preocupación central de sus fundadores y directores para atraer a los alumnos y evitar que estos concudiesen a otras instituciones privadas, la presencia de un marco social judío para detener la asimilación y los matrimonios exogámicos y un tercer factor, los hijos estarían resguardados en la escuela la mayor parte del día” (Zadoff, E., 1995).

Al combinar dos programas, el oficial y el judaico, la escuela integral judía adoptó y adaptó el papel de ser la transmisora y reforzadora de identidad, de lo judío y lo no judío, de ser judío o ser mexicano; ser judío mexicano o mexicano judío, según el énfasis y según la valoración distintiva que adquiere cada programa. Esto es, entre lo declarado y la práctica, lo que se dice y lo que se hace entre los maestros, entre los aspectos formales del programa oficial y el currículo oculto con el respectivo énfasis que cada escuela le otorga a eventos dedicados a fechas nacionales, tradicionales y festejos conmemorativos en cada programa.

Con el impacto del Holocausto y la creación del Estado de Israel, en la década de los cuarenta, en un momento en que también hubo apertura gubernamental respecto a las escuelas particulares, se inició la proliferación de escuelas judías seculares de línea hebraísta y sionista: Colegio Hebreo *Tarbut* (1942) cuya particularidad fue ser el colegio pionero en incorporar alumnos de todas las comunidades. Independientemente de lo que ocurría en la comunidad *ashkenazi* pero con sus propios debates religiosos, idiomáticos y sionistas se formaron, a partir de la década de los cuarenta, las primeras escuelas integrales con una línea hebraísta y sionista, el Colegio Monte Sinaí (1943) y el Colegio Hebreo Sefaradí (1944); en 1949 se funda el Nuevo Colegio Israelita, con una línea culturalista-*yidishista*. A partir de la década de los sesenta, (cuando se pensó que las soluciones a los problemas educativos en México debían venir de Israel) (Finkelman, M., 1993, p.84-90) se modifica la ideología en aquellos colegios *yidishistas* con una tendencia hacia Israel y el

sionismo y un mayor énfasis en el idioma hebreo. Posteriormente se fundaron el Colegio Maguen David (1978) bajo la línea tradicionalista, hebraista e identificación con el Estado de Israel; el colegio *Bet Hayeladim*, (1973), de línea Montessori con preescolar y primaria y, recientemente, el colegio *Atid* (1995) en cuyo currículo se le da prioridad al idioma inglés y trabaja con un preescolar y primaria.

Al mismo tiempo, la línea religiosa continuó y sigue ampliándose con la proliferación de escuelas y con el incremento de alumnos en las mismas. En 1945, se estableció una Academia en la comunidad Maguen David donde se impartía clases por las tardes del idioma hebreo y la enseñanza de la Torá. Desde la fundación de la primera escuela, a partir de la década de los cincuenta, *Sedaká Umarpé* (1953-1971) se dio una lucha entre posturas religiosas radicales y moderadas que se plasmaron en la fundación de varias escuelas.

La inquietud por formar una escuela para niñas dentro de la comunidad Maguen David surge en 1973 cuando se fundó el Instituto *Bet Yaacov* por el rabino David Masri¹¹⁰, siguiendo los fundamentos que Sara Schenirer dio a la educación judía formalizada. Se argumentó que el papel de la mujer había quedado relegado por mucho tiempo y, a la vez, se había subestimado su capacidad; en su calidad de madres estaban mucho más en contacto con los hijos y era necesaria su preparación para lograr una efectiva transmisión de conocimientos judaicos.

La escuela *Beth Yaacov* cuenta, en la actualidad, con todos los niveles hasta secundaria y un Seminario para *morot*. Al no contar con los estudios de preparatoria, las alumnas no pueden continuar con los estudios universitarios. Una de las razones que se esgrime para que no continúen con estos estudios sería por el riesgo de que las mujeres abandonen a su comunidad religiosa, “si se le da a una muchacha un diploma, se sentirá libre de hacer lo que quiera”.¹¹¹ En este sector comunitario, un buen porcentaje de las alumnas se casan muy jóvenes, entre los 16-17 años y como mujeres deben dominar lo relacionado con la *shemirá Shabat, taharat hamishpajá y kashrut*.¹¹² Esta escuela trabaja

¹¹⁰ Entrevista con *Rab Abraham Shabot*, Director de la *Yeshivá Keter Torá*, 27 de Agosto de 2002

¹¹¹ Entrevista con *Rab Abraham Shabot*

¹¹² Ver glosario

con sistemas de enseñanza de Israel y una gran mayoría de las maestras provienen de Israel y de Argentina.¹¹³

El antecedente de la escuela *Keter Torá* (Maguen David) fue la *Yeshivá ashkenazí* llamada Educación y Cultura. Fue fundada por el rabino Abraham M. Hershberg en los primeros años de la década de los sesenta (1961) y sobrevivió 15 años. Niños y niñas estudiaban juntos desde preprimaria hasta segundo de primaria, luego eran separados. Llegó a contar con estudios secundarios y un *Seminar*. Al no tener un espacio donde estudiar, los hijos de los *sefaradim* religiosos se incorporaron a esta *Yeshivá*. Cuando ésta se cierra los alumnos se integraron a la *Yeshivá Keter Torá*. Aquellos alumnos que no pudieron continuar en Educación y Cultura fueron a estudiar a *yeshivot* en Nueva York, Baltimore y otras ciudades norteamericanas y algunas niñas se fueron a la escuela Bet Yaacov en Nueva York.

En 1979 se abre en la *Yeshivá Keter Torá* una escuela para mujeres, con el fin de prepararlas religiosamente. Cuenta con un preescolar que es mixto, pero se separan por grupos. A partir de la primaria y en la secundaria las niñas y los niños se encuentran separados en todas las actividades escolares, durante el recreo e incluso, en el autobús que los transporta. Esta escuela cuenta con estudios de secundaria técnica, incorporada a la Secretaría de Educación Pública y preparatoria, donde llevan el programa oficial y al mismo tiempo cursan el Seminario para Maestras. Desde que se graduó la primera generación (1988), participan como maestras en los niveles de preescolar y primaria dentro de la misma escuela y en las demás escuelas religiosas, mientras que las que cuentan con mayor experiencia, pueden dar clases a nivel de secundaria.

“De la *Yeshivá Keter Torá* nunca ha salido una chica que continúe con los estudios universitarios por dos razones: todo lo que implica el ambiente a su alrededor y como segundo factor, se casan muy jóvenes, sin terminar aún sus estudios de preparatoria. Incluso ésta la estudian muchas jóvenes ya casadas. Recientemente, algunas empezaron a incursionar en la Universidad Hebrea (ver abajo) con la que se estableció un convenio

¹¹³ Entrevista con *Rab* Abraham Shabot

para una formación profesional en Pedagogía o en Ciencias de la Educación.¹¹⁴ En esta *Yeshivá*, hay que señalar que existe una separación entre los niños hijos de *jajamin* y de *abrejim*¹¹⁵ e hijos de gente no religiosa por lo que hay grupos separados, de varones solos, de mujeres solas y grupos mixtos en un mismo nivel.

Con el fin de que las jóvenes pudieran dedicarse a la enseñanza religiosa dentro de los colegios de las distintas comunidades de México, el *Seminar Lemorot* de la comunidad *Maguen David* se fundó en 1979, por el rabino David Masri. Como requisito deben tener certificado de secundaria; el nivel de preparatoria es importante pero no indispensable. Se les prepara para dar clases desde el nivel de preescolar, primaria y cuando cuentan con más experiencia pueden impartir clases en secundaria.

La escuela *Or Hajaim*, (Maguen David) se fundó en 1999-2000, cuenta con preescolar hasta tercero de primaria. Es mixta hasta cuarto de primaria y a partir del quinto año se dividen los niños de las niñas. En ese sentido, es una escuela ortodoxa que muestra una mayor apertura dentro de la *Halajá*¹¹⁶. Mientras que las escuelas *Keter Torá* y *Bet Yaacov* son más estrictas.¹¹⁷

La escuela *Emuná*, se creó en 1985, cuenta desde preescolar a preparatoria, en preescolar son mixtos y se separan en la primaria. Intenta transmitir a sus alumnos los preceptos de carácter educacional necesarios para que el hombre y la mujer judíos lleven una vida de *Tora im Derech Eretz*¹¹⁸ en el ámbito donde se desempeñen, ya sea en una *Yeshivá*, una Universidad o en el mundo de las profesiones o los negocios. Asimismo proyecta un modo de vida ortodoxo con un sentido de responsabilidad, identificación con la totalidad del pueblo judío, su historia y con Israel como centro. No todas las alumnas provienen de hogares religiosos pero se van integrando a los usos y costumbres religiosos. La particularidad de esta escuela con respecto a las demás religiosas es que tanto las

¹¹⁴ Entrevistas con maestras de la *Yeshivá Keter Torá*, 12-16 de julio y agosto 26, de 2002

¹¹⁵ Ver glosario

¹¹⁶ Ver glosario

¹¹⁷ Entrevistas con maestras de la escuela *Or Hajaim*, 7-8 de agosto de 2002

¹¹⁸ Ver glosario

mujeres como los hombres pueden continuar sus estudios universitarios sin presiones internas familiares o escolares.¹¹⁹

Los judíos que se asentaron en otras ciudades, fuera de la capital, también crearon sus propias escuelas, integrales y mixtas, principalmente en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, donde se fundó (1932) el Colegio Israelita *Hatikva* como escuela complementaria y en 1935 se convirtió en escuela integral para satisfacer las necesidades educativas de los judíos establecidos en esa ciudad, mientras que en Guadalajara se fundó, en 1951, el Colegio Israelita de Guadalajara.

2. COMPOSICIÓN Y ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN JUDÍA EN MÉXICO

En la actualidad, la comunidad judía en México cuenta con una población aproximada de 40,000 judíos, y tiene una red educativa conformada por 16 escuelas y *yeshivot*, tanto en la capital, como en Guadalajara y en Monterrey que atienden aproximadamente a más de 9,448 niños y jóvenes en todos los niveles. (Censo 2003-2004). La mayoría de las escuelas seculares presentan, después de casi ochenta años del arraigo de la comunidad judía al país, más similitudes que diferencias por la pérdida de las ideologías iniciales. La transmisión de la herencia religiosa y cultural se ha ido adaptando a las condiciones de México y a los modelos educativos, modificándose acorde a los cambios pedagógicos mundiales, principalmente en la utilización de materiales provenientes de Israel. En las escuelas judías mexicanas, escuelas integrales, como se planteó previamente donde se estudian dos programas: el oficial y las materias judaicas, conviven niños y jóvenes durante 15 años, desde preescolar hasta la preparatoria. Por un lado, la calidad de las escuelas y por el otro, el ambiente social y el temor, como antaño, a la asimilación y a los matrimonios exogámicos, mantiene esta segregación.

¹¹⁹ Entrevistas con maestras de la escuela Emuná, 25-29 de julio de 2002

Cuadro 1. Número de alumnos por colegio de la Red Escolar Judía

Colegio	Año de fundación	1950	1970	1980-1	2001-2	2002-3	2004
Colegio Israelita de México	1924	850	1507	1200	808	727	696
Colegio Hatikva (Monterrey)	1932	30	131	--	103	105	100
Colegio Yavne	1942	615	550	400	353	400	354
Colegio Hebreo Tarbut	1942	320	1042	1350	1118	1169	1214
Colegio Monte Sinaí	1943	550	800	1050	1150	1126	1148
Colegio Sefaradí	1944	350	803	758	604	651	680
Colegio Israelita (Guadalajara)	1949	30	154	--	97	97	66
Colegio I.L. Péretz	1950	120	423	500	352	347	329
Yeshivá Keter Torá	1962	--	150	200	1333	1336	1420
Colegio Ateret Yosef	1972	--	--	--	585	660	417
Bet Hayeladim	1973	--	--	160	379	366	367
Bet Yaacov	1973	--	--	--	211	259	316
Colegio Maguen David	1978	--	--	205	1146	1096	1122
Instituto Emuná	1985	--	--	--	176	181	140
Colegio Atid	1995	--	--	--	211	259	807
Colegio Or Hajayim	1999	--	--	--	93	152	272
TOTAL		2865	5560	5823	8719	8931	9448

Como se observa en el cuadro, vemos el notorio incremento de alumnos que reflejan el éxito del planteamiento original de la educación judía en México y la continua búsqueda de espacios formativos que permiten la transmisión de la identidad judía.

Cada escuela, manejada autónomamente, cuenta con un Director General, que en algunos casos proviene de Israel o de Argentina (7 de las 16 escuelas están en este caso). En la actualidad la mitad de los directores son locales y cada vez se observan más mujeres en esa posición (5). La participación de las mujeres locales como directoras rompe el patrón tradicional de los directores hombres y sobre todo provenientes de Israel. Ello refleja que la mujer adquiere un papel preponderante en el marco de algunas escuelas. Para ellas ha sido un estímulo y un reto ya que el ambiente no era generalmente propicio para que una mujer se desempeñara como directora. Fue preocupación de los primeros directores la de formar maestras que podrían adquirir una dirección con el fin de integrar la idiosincrasia comunitaria y mexicana. Estas mujeres continuaron preparándose y profesionalmente fueron más competentes lo que les permitió el reconocimiento para ingresar en la estructura escolar. Históricamente en algunas de las escuelas la tradición de una mujer como directora general ha sido patente mientras que en otras, después de una secuencia lineal de mujeres, se adoptó el patrón de directores hombres y provenientes de Israel (Colegio Yavne y Colegio Israelita de México).

El papel de Israel en la educación judía en la diáspora y en particular en México es sustantivo para la continuidad educativa. En la esfera educacional se refleja la importancia de Israel. Su activo involucramiento aparece en los diferentes aspectos de la vida educativa desde los setenta cuando el Consejo General Sionista recomendó la creación de un centro pedagógico en 1971, una idea que no se consolidaría antes de 1974. A partir de entonces Israel fortalecería su rol tanto en lo que se refiere a recursos humanos como a proyectos educativos. (Bokser- Liwerant, 2005) Se da una dependencia estructural ya que Israel marca las pautas en la esfera educativa. “Ello daba cuenta del reconocimiento del centro como legítima fuente de creatividad y definición de la vida judía así como de la debilidad estructural de la comunidad para generar sus propios recursos educativos” (Bokser- Liwerant, 2005, p.11) A partir de la década de los setentas de Israel proviene el personal

especializado en calidad de directores y de los maestros (*Shlijim*). Este personal es temporal, se sustituye periódicamente y destaca por su enseñanza del idioma hebreo, como lengua cotidiana, la historia y la cultura del pueblo de Israel. Los *shlijim* han operado desde 1972 a la fecha y actualmente hay aproximadamente 33 *shlijim* (Atmor, David) que se distribuyen en la mayoría de las escuelas de la red. Habría que destacar la reducción significativa del número de *shlijim*, en la última década lo que refleja una tendencia unívoca¹²⁰ Estos maestros visitantes cuentan con una preparación académica diferente (generalmente tienen una licenciatura en carreras humanísticas y judías) a la de los maestros locales y gozan de una mejor imagen entre la comunidad escolar. El hecho de que la mayoría son hombres, y aunque sus parejas también participan como educadoras, rompen con el esquema de feminización en la educación. Como señala Hamui, L.,2005, p.234) las ligas con Israel no sólo son culturales e intelectuales sino emocionales y afectivas, los viajes a Israel son parte de la biografía de cualquier joven judío desde los años cincuenta, aunque esta práctica se generaliza en los ochenta como parte de la educación judía (DellaPergola, Lerner,1995,p.132) Cabe destacar que desde los años sesenta, grupos de docentes locales se han ido a preparar y a capacitar en las diferentes universidades y principales centros educativos en Israel. A esta práctica se suma la aplicación de programas específicos y materiales didácticos provenientes de ese país que continuamente alimentan a la red de escuelas judías.

Dentro de cada escuela podemos encontrar, entonces, de manera diferenciada, tres tipos de maestros: los maestros invitados provenientes de Israel, principalmente *shlijim*¹²¹-, que ya mencionamos, los maestros judíos y los no judíos que imparten materias del programa oficial – con protección de la Secretaría de Educación Pública o de un sindicato-, y los maestros locales (alrededor de unos 540), (Atmor, David,2005) que imparten materias judaicas –con una condición laboral diferente, a veces, inferior a las anteriores ya que no cuentan con ninguna organización de apoyo-. A este sector es el que atiende esta investigación. Podemos caracterizar a esta población como no profesionalizada (en el sentido que una elevada proporción no cursó estudios universitarios) pero sí hasta cierto

¹²⁰ Sumados los *shlijim* de la red escolar y la educación no formal, en los años 80 y 90 había 45 y en los 90 poco más de 30. Fuente: Departamento de Educación Sionista. La Agencia Judía para Israel, Jerusalem

¹²¹ Desde la década de los setenta éstos han sido un elemento esencial en la enseñanza del idioma hebreo

punto especializada por los años de experiencia que estos maestros (as) han impartido las materias del programa judaico y por los programas de capacitación y actualización. Una gran mayoría es egresada del Seminario de Maestros, que nunca contó con reconocimiento oficial de parte de la Secretaría de Educación Pública. En los últimos años, parte de esta población se encuentra estudiando o ha estudiado en la Universidad Hebrea y han obtenido el grado de licenciatura y de maestría, lo que ha cambiado su perfil en cuanto a su profesionalización. Sin embargo, tanto la comunidad como el *Vaad Hajinuj* (Consejo Educativo) se preocupan por complementar su mejoramiento ofreciéndoles capacitaciones tanto en Israel como locales, principalmente en estudios judaicos. De hecho, cada categoría de maestros determina, de manera específicamente diferenciada, la posición jerárquica del maestro dentro de la estructura y condiciona su definición personal/ individual así como la de su pertenencia con relación al grupo y al exterior, central en su rol en la construcción de identidad.

Al interior de cada institución, como parte del liderazgo comunitario, existe un patronato cuya función es atender los aspectos financieros y administrativos de la escuela. Los cambios en la estructura comunitaria y las funciones del liderazgo se diferenciaron al cambiar la ubicación de la educación judía. El liderazgo comunitario tuvo que atender las necesidades que les exigía a los judíos como individuos ser parte del Estado-nación y que eran fundamentalmente en la defensa del antisemitismo, “uno de cuyos componentes más importantes fue la negación de la diferencia judía, en un esfuerzo por quitar importancia al separatismo judío” (Elazar, p. 3). La importancia de la educación tuvo una disminución de facto en las mentes de los dirigentes de la comunidad judía y un cambio estructural en la organización de la misma que promovió una separación aguda entre aquellos que se hicieron cargo de las tareas de la educación judía y los dirigentes generales del pueblo judío. (Elazar pp. 3-4). El concepto mismo de lo que constituía la educación judía cambió. En lugar de ser parte de una preocupación vital para todo judío, por lo menos en principio, la educación se convirtió estrictamente en una cuestión escolar para los jóvenes, un medio de socialización dentro de la comunidad, en mínimo nivel, como para que los jóvenes crecieran sabiendo lo suficiente sobre el judaísmo, como para participar en el servicio de la

sinagoga, y saber lo suficiente como para sentirse seguros ante ataques antisemitas (Elazar p.3).

Pero también el liderazgo educativo asumió sus propias funciones. En el ámbito institucional, la formación de un liderazgo y una estructura educativa estuvo abierta a los cambios y a la generación de un proyecto educativo a corto, mediano y largo plazo. Actualmente la vida y la educación judías están dirigidas, en su mayoría, por personas cuya actividad y mentalidad es pragmática; empresarial, técnico, de rentabilidad y eficacia. Personas cuya formación judía por lo general no ha sido obtenida en las universidades, sino que viene del hogar, de la escuela judía y de la lectura personal. Ello influye en la forma de conducir la educación judía y las necesidades de las comunidades judías (Trahtemberg, 1988).

El liderazgo en México queda representado por los Patronatos de cada una de las escuelas que a su vez integran el *Vaad Hajinuj* (Consejo Educativo) fundado en 1947, con la misión de velar por los intereses financieros y administrativos de las escuelas que lo conforman. En un principio, éste estuvo conformado por las cuatro escuelas *ashkenazitas*: el Colegio Israelita de México, colegio Hebreo *Tarbut*, Nuevo Colegio Israelita y escuela *Yavne*. En los últimos años (finales de los setenta en adelante) se incorporaron las demás escuelas de la red. En el *Vaad Hajinuj* operan dos comisiones desde 1970. Una, pedagógica, que está formada por los directores de las escuelas y otra administrativa, con la participación de los patronatos. No siempre ambas comisiones operaron de común acuerdo, sin embargo, hoy se puede establecer que directores y patronatos trabajan hacia un mismo sentido: mejorar las condiciones académicas y administrativas de los colegios de la red.

En cada escuela, las decisiones internas son asumidas por el Patronato, comité establecido por personas voluntarias (históricamente, en su mayoría hombres, aunque se ha dado el caso de mujeres en escaso número) que gozan del prestigio de la comunidad escolar. Surge de los padres de familia y son los responsables de las políticas de financiamiento, reclutamiento, becas, recaudación de fondos. En estos patronatos se observa el cambio generacional ya que son generalmente personas jóvenes quienes asumen

su dirección. Cabe señalar que este eje directivo es fuente de tensión con el eje académico, tanto laboral como curricular. Su actuación es fuente de algunas críticas por parte de los maestros quienes señalan tensiones propias de una relación patrón-empleado, además de la ingerencia que tienen en las decisiones académicas respecto al currículo escolar sin tener ninguna formación ni autoridad para ello. Hay colegios donde el patronato cuenta, como parte de él, con un comité pedagógico y con una mayor participación femenina dentro de su composición.

En este contexto, en las escuelas judías integrales coexisten dos programas, el oficial y el judaico. Cada institución otorga una valoración distintiva a dichos programas, misma que se refleja en la manera que ofician su papel transmisor y reforzador de la identidad, de lo judío y de lo no judío. En las escuelas integrales, el horario asignado al programa de judaísmo ocupa un espacio menor que el oficial (por lo general, una tercera parte) pero se amplía con el recordatorio y la celebración de las festividades del calendario judío y fechas cívicas significativas de Israel, como el día de la Independencia y el día del Holocausto, entre otros.

Es necesario resaltar que el impacto de la globalización y de la crisis económica mundial incide en el contexto institucional educativo de tal forma, que ha ido modificando los contenidos y el significado valorativo con los que hoy la sociedad les retribuye.

Por ser el grupo judío un grupo heterogéneo y diverso, por su procedencia geográfica y por sus especificidades étnicas y culturales, algunas escuelas se caracterizan por impartir una educación religiosa- ortodoxa y moderna, tradicionalista y sionista aunque la mayoría se ubica en un marco no religioso. Unas destacan por su afiliación al sionismo y otras, aún mantienen en sus idearios, viejos resabios de otros contenidos culturales e ideológicos, que fueron traídos por los primeros inmigrantes.

Raquel Toremberg-Edelson & Daniel Fainstein
Demographic and Sociological analysis of the Jewish educational
network in Mexico City

Table 4 -Enrollment by ideological orientation of the schools 2004

Orthodox Haredi		Modern Orthodox		Tradicionalist		Cultural and/or Zionist	
Yeshiva Keter Torá	1,420	Instituto Emuna	140	Colegio Monte Sinai	1,148	Colegio Israelita de México	696
Colegio Ateret Yosef	417	Colegio Yavne	354	Colegio Sefaradi	680	Nuevo Colegio Israelita	329
Colegio Bet Yaakov	316			Colegio Maguen David	1,122	Colegio Hebreo Tarbut	1,214
Colegio Or Hajayim	272			Colegio Atid	807	Colegio Bet Hayladim	367
Totals	2,425		494		3,757		2,606
Percentage	26.13%		5.32%		40.48%		28.08%
Total	9,282						

Tal como se muestra en el cuadro 4 (Torenberg, Fainstein, 2005), en la orientación ideológica de las escuelas de la red, un sector significativo de los alumnos (31.45%) pertenecen a las escuelas religiosas (ortodoxa-*haredi* y ortodoxa moderna); el 40.48% participa en las escuelas denominadas tradicionalistas y el 28.08% de los alumnos, en las escuelas de tendencia cultural y/o sionistas. El incremento de alumnos de las escuelas del sector religioso se observa en el cuadro 1 y denota que de las 14 escuelas que conforman la red escolar judía en el Área Metropolitana, seis son religiosas –ortodoxas, y ocho son tradicionalistas, seculares. En ellas, en el fondo se percibe la tensión de un judaísmo tradicional versus un judaísmo religioso como reflejo de la diversidad religiosa secular. La proliferación de escuelas religiosas a partir de los años setenta y el incremento de alumnos en las mismas es parte del fenómeno del resurgimiento religioso en los últimos años. “Este sector se ha visto nutrido, a su vez, por educadores provenientes de comunidades del cono sur, sobre todo de Argentina, pertenecientes a aquellos sectores que han registrado un intenso proceso de ortodoxización” (Bokser-Liwerant). Si bien este crecimiento en la educación religiosa refleja el modo como políticas sociales inciden sobre los perfiles culturales de una comunidad, no se da al margen de un incremento general en la religiosidad y en la observancia. (DellaPergola, Lerner, 1995).

La mayoría de los padres de las escuelas seculares envían a sus hijos a una escuela judía para que tengan un ambiente judío. Opinión que coincide con el estudio sociodemográfico que se hizo en 1990¹²² (DellaPergola, Lerner, 1995). Es su sentir que un ambiente judío es para la convivencia entre los niños judíos y evitar a la larga, la asimilación. Ello coincide con la atribución que se hace de un vaciamiento de la transmisión de la identidad en los hogares y una mayor responsabilidad a las escuelas en ese sentido.

En esta línea comparten la percepción de que los actuales hogares ya no transmiten las tradiciones y las costumbres como solía hacer la generación de inmigrantes. Ellos traían consigo todo el bagaje cultural y religioso del *der alter heim* (viejo hogar). La primera generación de hijos de inmigrantes europeos gozó del privilegio de recibir esa transmisión y la escuela, con maestros provenientes de Europa, la alentaba y la reforzaba. Las siguientes generaciones de hijos y nietos de inmigrantes europeos, mediterráneos y del Medio Oriente, entran en otra categoría. De manera generalizada la escuela empieza a competir y a ocupar espacios que tradicionalmente pertenecían a otros agentes de la socialización: la familia y la iglesia (Tedesco, Juan Carlos, 1995, p.32).

De la misma manera que la comunidad progresaba económicamente a partir de los años cincuenta y se movilizaba hacia zonas de la ciudad de mayor nivel socioeconómico, las escuelas también fueron creciendo, ubicándose cercanas a las zonas donde vivían y viven los núcleos comunitarios y mejorando sus instalaciones. Hoy se cuenta con una gran infraestructura que se ubica al noroeste de la ciudad en su mayoría. Una segunda oleada de escuelas, con mayor presencia de escuelas religiosas, surgió desde los años setenta, momento en que además se refuerza la importancia de los contenidos educativos diseñados en Israel.

Junto a la creciente inversión comunitaria en la modernización de la red escolar, el impacto de la crisis económica de las décadas de los años 80 y 90 se ha resentido en el

¹²² La primera razón que los padres manifestaron para elegir escuela judía, el 73.7% señaló ambiente judío mientras que un 14.7% manifestó que educación judía. (Dellapergola, Sergio; Lerner, Susana, 1995, p. 124)

número de alumnos becados. Éste ha ido aumentando hasta llegar, en algunos casos, al 35% de las becas totales y parciales. De hecho, cerca del 90% de los niños judíos mexicanos asisten a alguna de las instituciones de la red, lo que se explica, en gran parte, por las respuestas a las propias coyunturas de crisis, entre las cuales el sistema de becas ha tenido una incidencia determinante. Éste fue el que llevó a la recuperación y ampliación de la matrícula (Bokser-Liwerant, 2004, p.18). Estas becas son solventadas por las comunidades o por donadores individuales.

Desde el siglo pasado, al hacerse universal, la educación ha ido adquiriendo nuevos tintes y hoy cumple el papel central de aportar los contenidos esenciales y tradicionales religiosos, culturales y de forma de vida judía. Podría suponerse que muchos hogares dejaron de cumplir ese rol transfiriéndole a la escuela esa función. Para las educadoras, el problema es complejo, ya que interactúan entre la enseñanza formal que la sociedad demanda y la transmisión de valores y contenidos judíos, que requiere el grupo minoritario. La transmisión de la identidad en dicho sistema denota el carácter paradójico de la tensión entre el valor social de una educación judía que contribuya a la misma en su carácter religioso-secular y del valor social que el grupo judío asigna a aquellas quienes la transmiten.

El papel y el reconocimiento de las educadoras, la importancia y la validez de los temas que enseñan, no es una condición sólo de género. El efecto que ocasiona la reducción de los contenidos judaicos en el currículo general, el énfasis reciente en la tecnología, así como el significado ambivalente que se le otorga a las materias judaicas en la escuela y en la casa, se convierten en retos del futuro de la educación judía.

3. MUJERES EN LA EDUCACIÓN JUDÍA EN MÉXICO

La fundación del *Seminar para Maestros* en México en 1946, bajo el auspicio de la comunidad *ashkenazita* marca el parteaguas para que un grupo numeroso de las mujeres del grupo minoritario se dedicaran a la enseñanza en las escuelas judías en México. Para gran número de ellas, el magisterio fue la única oportunidad para incursionar en el campo laboral y comunitario, sobre todo en los años cincuenta y sesenta. Socialmente, la carrera

de maestra se consideraba perfecta para la mujer como complemento al papel de esposa y madre. Sin embargo, la ecuación mujer-madre-maestra genera una dinámica de aceptación, rechazo y búsqueda de significados que se plasman en el escenario de trabajo. Para muchas, la negativa de sus familias para que accedieran a la Universidad, por temores de asimilación y matrimonios exogámicos, las constriñó a actuar sólo en el ámbito comunitario, marginándolas del entorno nacional y de una formación académica más profesional. La escuela se convirtió, en ese sentido, en un espacio incluyente y de frontera para con el resto de la sociedad. Para otras, en cambio la formación profesional universitaria, se ha transformado, sobre todo en las últimas dos décadas, en una aspiración realizable.

Dadas las transformaciones profesionales y económicas que se han venido suscitando desde la década de los setenta, en la actualidad, las mujeres han incursionado de manera diferente en el espacio laboral. La estructura ocupacional se ha diversificado y se ha incrementado el número de mujeres que encuentran hoy mayores y más interesantes oportunidades profesionales que en el pasado. Esto ha significado que la enseñanza ya no resulta tan atractiva desde el punto de vista de remuneraciones y se encuentra en crisis la tradicional tendencia de personal femenino formado en el *Seminar* en la fuerza de trabajo docente. Paralelamente, sin embargo, amplía opciones de formación académica para nutrir áreas específicas de la educación.

La educación como profesión, en general, se encuentra poco valorada en el mercado de trabajo; se le ha descrito como una ocupación “femenina” en la que la discriminación y la subordinación aún prevalecen. En particular, las maestras en judaica, aunque han contribuido al mantenimiento y aportación de los contenidos esenciales y tradicionales religiosos, culturales y de la forma de vida judíos, no se pueden caracterizar como “mujeres profesionales”, trabajadoras asalariadas al servicio del Estado y miembros de un sindicato, características específicas de la labor de los docentes mexicanos. La caracterización como maestras “*lererques*” o “*morot*”, corresponde no sólo a personas egresadas del Seminario para Maestros, sino también a otras con formación normalista, en

humanidades o, de formación pragmática, que fueron absorbidas para la enseñanza de materias judaicas por las escuelas de la red escolar judía.

El *Seminar* (seminario) para maestros, surge en un momento crítico para resolver la escasez de maestros en materias judaicas. Es a partir de los acontecimientos de la *Shoá*, (Holocausto) que los principales centros intelectuales y educativos judíos de Europa dejaron de proveer docentes para la educación en la diáspora y, ante la creciente demanda de maestros se creó esta institución. El *Seminar* dejó de existir el 31 de agosto de 1992 y fue reemplazado por la Universidad Hebrea de México, que se fundó con la finalidad de formar maestros y profesionalizar a los docentes con experiencia, ofreciéndoles licenciaturas en Pedagogía, Ciencias de la Educación y carreras afines. Hoy en día, se está elaborando un programa especializado en Estudios Judaicos para que forme especialistas y profesionales en el área, el cual está en proceso. Vale la pena señalar que las escuelas religiosas de las comunidades Maguen David y Monte Sinaí continuaron con la formación de maestras en seminarios como parte de los estudios secundarios y de preparatoria, donde han encontrado un espacio para su desarrollo y desempeño laboral.

La capacitación y formación de maestros en judaica y su profesionalización ha sido una preocupación comunitaria constante. En los años ochenta se llevaron a cabo programas en centros pedagógicos especializados en México así como en Israel, por ejemplo el Programa de Estudios Judaicos en la Universidad Iberoamericana (1982-1997), que ofreció desde un marco universitario y desde una perspectiva comparativa estudiar la historia y la cultura judías moderna y contemporánea. El 21.7% de las participantes que contaban con estudios del *Seminar* o equivalentes se incorporaron posteriormente a puestos de dirección en las escuelas. Igualmente en dicho programa, estudiaron maestras judías que impartían materias generales y, a partir de esta experiencia, pudieron reformular el contenido educativo que impartían, integrando lo universal con lo judaico (Staropolsky, F., 1977).

Las mujeres en la educación judía en México son responsables de la transmisión y refuerzo de la identidad judía. Generacionalmente, la historia educativa comunitaria en la que ellas han participado, se podría caracterizar en tres momentos: el de las maestras

inmigrantes (1924-1960), las primeras generaciones de maestras nacidas en el país (1950-1980) y la generación contemporánea (1980 a la fecha).

La primera generación. Desde 1924, con el surgimiento de la primera escuela integral judía, los maestros inmigrantes *ashkenazitas*, en su mayoría hombres, trataron de transplantar al nuevo continente las formas educacionales judías imperantes en las ciudades de Europa Oriental, impregnadas de las ideologías de esa época: *bundistas-yidishitas*, nacionalistas-culturalistas, sionistas y religiosos ortodoxos. En estas diferencias ideológicas la generación de maestras inmigrantes jugó un papel determinante, que en conjunto condujeron a la formación, a partir de la década de los cuarenta, de otras escuelas que se diferenciaron también por sus tendencias étnico comunitarias e ideológicas.

El papel de estas mujeres pioneras fue decisivo aunque en número reducido. Por lo general, empezaron su carrera en el nivel de preescolar. Posteriormente, algunas por su experiencia, impartieron clases en los ciclos superiores. Se caracterizaron por ser personas ya maduras, formadas en seminarios judíos de Lituania, Polonia, y otros lugares. Su sello fue la experiencia, la cultura y el conocimiento, y tenían en mente la educación judía moderna. Estas maestras cubrieron un papel no sólo como forjadoras de alumnos, sino también como participantes en las luchas ideológicas y partidistas de toda una época donde se consolida la comunidad y la red escolar judía de México. Su desempeño fue central y mostraron siempre un carácter fuerte y combativo. El idioma natural de estas maestras era el *yidish* y transmitieron el conocimiento judaico en ese idioma. Ellas, junto con los maestros, fueron los docentes del *Seminar*.

La segunda generación está conformada por las primeras generaciones de maestras nacidas en México se prepararon en el *Seminar* y fueron absorbidas por las escuelas de la red escolar judía fundadas en los años cuarenta. Ellas contribuyeron a mantener la base sustantiva de la educación y fueron el enlace con las educadoras inmigrantes en cuanto a la continuidad de la transmisión judía europea, aunque no participaron en luchas ideológicas ni crearon un modelo innovador que respondiera a las necesidades de las nuevas generaciones. Como alumnas, adquirieron un conocimiento global de la historia, la

literatura, las tradiciones y costumbres judías, así como materias de psicología, pedagogía y didáctica, entre otras, pero sus estudios no contaron con el reconocimiento oficial. Si bien en sus inicios, el *Seminar* lo integraban mujeres *ashkenazitas* y la mayoría de los cursos se impartían principalmente en *yidish*, desde 1976, las mujeres de las comunidades Monte Sinaí (Smeke, D.J., 1999) y Sefaradí ingresaron al mismo para prepararse como maestras.

Desde la década de los setenta, algunas maestras tuvieron la oportunidad de complementar sus estudios en Israel, en diversos seminarios para maestros, sobre todo a partir de esta década, el nexo con Israel ha sido muy fuerte y ha marcado la centralidad de la vida judía, principalmente en el marco educativo. Más aún, desde los años setenta se pensó que las soluciones a los problemas educativos en México deberían provenir de Israel. Por ello, se envió a las maestras a tomar cursos de perfeccionamiento y se trajeron directores y maestros israelíes para el *Seminar* y para los colegios. Vinieron mujeres como maestras y directoras con un estatus superior al de las maestras locales.

Cortina se interesó en saber por qué en el magisterio existe la “división vertical del trabajo por “género”. Si la mujer tiene un papel central en los procesos educativos ¿por qué está tan limitada para acceder a los puestos de liderazgo y poder dentro de la educación? Parte de la argumentación es que en ese momento “las maestras trabajan medio tiempo, con prestaciones y vacaciones pagadas...” La mujer gana lo mismo que el hombre en la misma plaza, tiene igual acceso a las oportunidades educativas, no existen diferencias en cuanto a las prestaciones. Sin embargo, los rasgos discriminatorios continúan siendo muy evidentes: a medida que se avanza en la estructura administrativa, hay menos puestos ocupados por mujeres, y de igual forma en la estructura académica; Más mujeres para niveles de educación básica y notablemente menos niveles en grados universitarios y en posgrados (García Junco, J. M., 1994) (Sandoval, F. E., 1997).

Cabe señalar que en el contexto comunitario, el rol de la docente femenina no ha estado exento de *empoderamiento* (Staropolsky, F., 2002). Jerárquicamente, aunque las mujeres no han ocupado puestos de liderazgo en las instancias comunitarias, su número en puestos de dirección de las escuelas se ha incrementado desde la década de los setenta.

Generalmente, antes de esa década, los puestos de dirección, administrativos y de representación comunitaria correspondían a los hombres y en la mayoría de los casos a directores invitados de otros países: Europa, Estados Unidos, Israel y en algunos casos, de Argentina. Además, son una mayoría de mujeres las que han venido incursionando en los puestos subalternos de dirección por nivel, subdirecciones y coordinaciones.

Son varias las escuelas que cuentan con una dirección local en manos de mujeres: En el sector *ashkenazi*, el colegio Montessori *Bet Hayeladim*, en el sector Maguen David, *Or Hajaim*, escuela religiosa, y el Colegio *Atid* y en el colegio Sefaradí la dirección es compartida, actualmente, por dos mujeres.

Hay que recordar que el doctor Berl Shulgasser, director general del Colegio Israelita (1950) se preocupó por la idea de formar directores locales para los colegios y empezó a brindar oportunidades de dirección a las maestras. Una de ellas fue la profesora Jaya Torenberg, que en 1973, se convirtió en la primera mujer judeo-mexicana en ocupar un puesto directivo en ese colegio (Avni, H. 1990).

Un caso interesante es el de la maestra Clara Bendesky (Colegio *Yavne*: 1984), que fue la primera directora general judeo- mexicana reconocida por las autoridades oficiales, para quienes la imagen de una directora judía era completamente nueva. “Representó un momento importante la elección de una mujer no religiosa en una escuela tradicional ortodoxa” (Finkelman, M., 1993).

La tercera generación. En las décadas de los setenta y ochenta algunas mujeres de todas las comunidades del grupo judío empezaron a estudiar en las universidades públicas y privadas del país, donde llevaron a cabo estudios profesionales, principalmente en el área de las ciencias sociales y humanidades. Desde los años 90 algunas estudiaron también en la Universidad Hebreaica. Muchas de ellas incursionaron como maestras del programa oficial, sobre todo, en los niveles de secundaria y de bachillerato y algunas otras, empezaron a participar en la impartición de materias judaicas.

Las nuevas generaciones de maestras nativas muestran otras características. Son mujeres jóvenes, formadas, en su mayoría, en los colegios judíos integrales de la red. Generacionalmente ya no tienen el antecedente del viejo hogar. El *yidish*, el hebreo, el árabe y el ladino ya no son sus idiomas originarios, y ya no cuentan con estudios especializados en estas áreas. Al salir de la preparatoria estudiaron carreras profesionales, y aunque siendo universitarias no cuentan con una preparación profesional en judaica, hoy imparten materias en esa área. El problema actual radica en que, a pesar de que se profesionalicen como docentes, queda debilitado en su formación el saber judío. La pregunta es si la falta de una formación más completa y profunda en judaica de las nuevas generaciones, la escasa profesionalización universitaria de las anteriores y la desvalorización económica, laboral, social de las maestras en judaica pueden continuar siendo el sostén del sistema educativo judío.

Muchas de ellas hoy se encuentran estudiando en la Universidad Hebrea y reciben capacitaciones en judaica de las escuelas. En la red, hoy en día, nos encontramos con maestras de la segunda y la tercera generación.

4. EL PROCESO DE FEMINIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Cabe señalar que para las maestras, el espacio laboral forma parte de su principal sustento económico. Las recientes crisis que han erosionado a las comunidades judías en Latinoamérica han afectado sus ingresos familiares. Para una gran parte de ellas, su ingreso es complementario y a veces el principal, sobre todo para aquellas que han cambiado al estatus de divorciadas o viudas y se han vuelto cabezas de familia.

La predominancia femenina en el magisterio ha contribuido a que en torno a él se construyen imágenes desvalorizadas con un fuerte contenido ideológico. Al respecto Apple (1989) afirma que:...”la simple percepción de una actividad está a menudo saturada de prejuicio sexual. El trabajo femenino se considera inferior o de menor estatus simplemente porque quienes lo realizan son mujeres”. En relación al magisterio, este autor afirma: “En lo esencial, tras la transformación de la enseñanza elemental en trabajo de mujeres, el

carácter de la ocupación cambió radicalmente”. Estos cambios se han expresado fundamentalmente en un mayor control del trabajo docente y en condiciones económicas desventajosas. (Sandoval, F. E., p.270)

La educación como profesión ha sido poco valorada en el mercado de trabajo y ha sido significativamente señalada como una profesión de “tradición femenina”. La inserción de las mujeres en la enseñanza ha ido develando y construyendo conceptualizaciones sobre el magisterio. Estas conceptualizaciones se mueven en escenarios donde se realizan múltiples negociaciones y se manifiestan diversas tensiones (Martínez Ramos, L. ,1996)

En efecto, el trabajo del maestro implica atender la enseñanza de niños, para lo que se requiere, además de conocimientos pedagógicos, una fuerte dosis de afectividad, en tanto “el vínculo afectivo en la enseñanza básica constituye el puente que posibilita la transmisión de contenidos cognoscitivos, disciplinarios y morales con base en las cuales se define la función docente” (Aguilar y Sandoval, 1991 en Sandoval, F. E. p. p.274-275).

Nos interesa entrar en el aspecto de la feminización, como un concepto que se utiliza en los cambios recientes en el mercado laboral, correspondiente a los procesos de globalización, para describir el proceso de discriminación, subordinación y desvalorización del trabajo. En su caso, analizar el impacto que tiene en este quehacer y derivar la influencia que puede tener en la valoración que el actor tenga de sí mismo y su función como educador.

El debate entre los que consideran que ser maestros en general es una ocupación o una profesión de poco valor social, quizás en el fondo es una postura crítica al modelo liberal de la “tan buscada incorporación igualitaria de las mujeres a la educación y al mercado laboral, así como a la ausencia de análisis de la dinámica del modelo capitalista de producción y sus consecuencias para las mujeres” (Belausteguigoitia, M., Mingo, A., 1999).

5. LAS CONDICIONES LABORALES DE LAS MAESTRAS JUDÍAS

¿Cómo percibe el sujeto de estudio las condiciones laborales del trabajo docente femenino?

Existe la preocupación en general, de que es necesario mejorar la condición laboral del maestro. No sólo hay que elevar los salarios sino también las prestaciones relacionadas con el ejercicio de esta ocupación y convertirla en una profesión atractiva.

Son varios los problemas que se presentan laboralmente para las maestras en judaica. En primer lugar aquejan a las maestras los bajos sueldos. Pero una de las razones por la que los Patronatos dicen no justificar incrementar los salarios es por el déficit presupuestario permanente que tienen los colegios, lo que transforma la desvalorización salarial en un problema de difícil solución.

Cada colegio promueve resolver los problemas laborales de manera personalizada. Por lo general se les ofrece a las maestras un paquete “particular” que incluye su sueldo y prestaciones. En el conjunto de los colegios no se presenta una política uniforme al respecto. En las escuelas religiosas se percibe un trato desigual respecto a las condiciones de las *morot*. El argumento que se esgrime es que por la cantidad de *morot* la escuela no puede darles un respaldo económico. Mientras que los maestros hombres gozan de todas las prestaciones y de mayores salarios: seguro médico, casa si son extranjeros, descuentos en las tiendas *kosher* y un 50% de beca para los hijos. A las mujeres sólo se les da su sueldo, sin prestaciones.

En segundo lugar está la falta de representatividad. Ante la necesidad de tener espacios para la discusión, planteamiento de asuntos laborales y de apoyo, la carencia de liderazgo es evidente. No hay una organización interna dentro de las escuelas (no existe una agrupación para la defensa de las condiciones de los maestros, con excepción de un par de escuelas donde existe una representación que es la que se ocupa de plantear los asuntos laborales). A falta de una organización gremial, en caso de un problema, la maestra debe recurrir a varias instancias administrativas, director de nivel y en última instancia al Patronato.

En tercer lugar hay una disparidad del tipo de beneficios que los maestros reciben en los colegios, algunos ofrecen mayores prestaciones que otros. Un asunto importante de establecer y que ha sido objeto de mucha controversia es el aspecto de la pensión de retiro. Este es un tema añejo de discusión y era una de las banderas de lucha para mejorar las condiciones de los maestros. Actualmente sólo aquellos que contaban con este beneficio lo continúan recibiendo mientras que para los maestros más jóvenes se han establecido otro tipo de beneficios. (Afores, desde los años noventa).

Otra prestación que los directivos cuestionan continuamente es el descuento en las colegiaturas de sus hijos, siempre y cuando sea en la misma escuela donde laboran. Cabe mencionar que tampoco es respetado el escalafón y la posibilidad de un año sabático.

En último lugar, a diferencia de los maestros del programa oficial, las maestras del programa judaico no tienen la posibilidad de trabajar en otros turnos o escuelas, sólo dedicarse a dar clases particulares u otras actividades no relacionadas con la educación.

Esta situación de las maestras ha tenido un sentido inverso en la educación. La no inversión y las reducciones han desalentado que entren nuevos maestros en este campo, generando una problemática que atañe a la comunidad en su conjunto. No obstante, la problemática previamente descrita, hoy en día, existe la preocupación comunitaria de fortalecer a la red escolar judía de México, uno de los sistemas educativos más cohesivos de la diáspora (DellaPergola, Lerner, 1995).

6. LA LAICIDAD EN LA EDUCACIÓN MEXICANA. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.

La marcada diferenciación cultural y educativa del grupo judío emergió en la convergencia ideológica y cultural de los inmigrantes judíos que arribaron a este país y, de su encuentro con ciertas condiciones específicas que han caracterizado a la sociedad mexicana, relacionadas, ideológicamente hablando, con los fuertes efectos unificadores del nacionalismo mexicano, una religión católica compartida por la mayoría y una lengua común.

Desde la independencia de México hasta nuestros días, la educación privada en manos de la sociedad civil –tanto en las escuelas religiosas como en las laicas, las tradicionales y activas, las extranjeras como las de diversos grupos minoritarios- ha sido objeto y ha protagonizado una constante lucha política, cultural y social con el Estado. Pues, los gobiernos mexicanos, no obstante su diversidad ideológica, siempre han insistido en la educación como el vehículo más apropiado para lograr la consolidación nacional y cultural del Estado, y las escuelas públicas han sido su espacio de acción para implementar las políticas educativas.

Como contraparte, las escuelas privadas han sido percibidas, en diferentes épocas, como un elemento perturbador (Zadoff, E., 2001) por la influencia ideológica y política de la Iglesia católica en la estructura social y nacional, y la lucha de poder que ha estado manteniendo con el Estado. Así lo plantea Patricia Leonardo (1983). Ello ha suscitado controversias, argumentos y problemáticas de colores distintos que han irradiado como un prisma de diferentes luces sobre el problema educativo como tal, pero también en disparidad, pueden vislumbrarse intereses muy particulares, unilineales, de grupos sociales específicos, sin consideración con el resto de los intereses nacionales.

Continúa esta misma autora “el conflicto educativo ha tenido un eje: la lucha de los grupos de la sociedad civil (clero, burguesía, sectores importantes de la clase media, intelectuales liberales) para impedir la constitución de un monopolio educativo estatal, confrontación que se ha expresado en la argumentación de los padres de familia frente al Estado para que no controlen la educación de sus hijos; en la defensa del derecho de los padres de familia, educadores y grupos sociales a seleccionar los textos escolares, en la defensa de la libertad de cátedra, en la oposición contundente a las pretensiones del Estado de imponer una ideología particular a la educación, entre otras.

La pregunta inevitable es por qué el gobierno mexicano toleró la presencia de escuelas privadas con actividad religiosa si éstas irrumpían y contravenían su proyecto unificador, culturalmente homogéneo, y violaban la normatividad que establecía el artículo

3º constitucional, que desde 1917 imponía la laicidad de la educación, la vigilancia oficial y la prohibición de que las corporaciones religiosas o los ministros de culto establecieran instituciones escolares.¹²³ La respuesta, aunque no es una sola, apunta a la incapacidad económica y estructural del gobierno mexicano para satisfacer las demandas educativas de toda la población. A esto se suma que los distintos gobiernos, de acuerdo con su visión ideológica respecto al papel de la Iglesia, se mostraron más rígidos o tolerantes en la aplicación de la legislación educativa, sobre todo hacia las escuelas de los diversos grupos étnicos comunitarios.

De hecho, desde la promulgación de la Constitución de 1917, la Iglesia no se sometió y comenzó una lucha férrea para ganar los espacios perdidos. Esta lucha que parecía un problema religioso, se convirtió en una lucha nacional durante la época de Calles y la guerra Cristera, que culminó con la propuesta de Cárdenas de imponer la escuela socialista¹²⁴. A partir de 1935, la legislación sobre las escuelas particulares afectó a los planteles privados con un excesivo control y vigilancia. Se pretendía eliminar de ellos todo vestigio de educación religiosa y rastro de fanatismo (Zondowicz, E. 1990).

De este modo, en la década del 30 no se permitía enseñar Biblia ni celebrar oficialmente las fiestas judías. La enseñanza de la Biblia fue calificada como actividad reaccionaria, que contradecía los principios de la Revolución. Los inspectores del Ministerio de Educación solían interrogar a los alumnos acerca de sus estudios y les pedían que tradujeran párrafos de textos de lectura. Hacia fines de la década comenzó a notarse un cambio en dicha actitud. Ya en 1939, el Colegio Israelita (*Idishe Shul*) pudo celebrar oficialmente la fiesta de *Purim*, en tanto que el estudio de la Biblia fue autorizado sólo en

¹²³ El contenido del artículo 3º de la Constitución de 1917 establece el régimen al que queda sujeta la educación nacional, tanto la que está a cargo del Estado como la impartida por los particulares. A estos les exigió que fuera laica la enseñanza primaria, elemental y superior impartida por ellos; sujetó a la vigilancia oficial el establecimiento de las escuelas primarias privadas y, finalmente, prohibió que las corporaciones religiosas o los ministros de los cultos establecieran o dirigieran escuelas de este grado.

¹²⁴ Entre otras reformas sociales el régimen Cardenista modifica el artículo 3º Constitucional. Afirma la autoridad del Estado en la convicción que el proceso educativo debía ser popular, integral y único. Impone así la educación socialista que implementó con mayor profundidad un único plan educativo en las escuelas públicas en donde proclama la lucha por el advenimiento de una nueva humanidad, fundada sobre los principios modernos de justicia en el orden económico y político.

1942.¹²⁵ Dentro del marco legal siempre hubo un pequeño espacio para las escuelas particulares, en las que éstas pudieron seguir funcionando en forma discreta y privada. Este periodo duró pocos años pues en 1942 se promulgó una nueva Ley Orgánica de educación pública que atemperaba el texto constitucional.

Finalmente, el gobierno mexicano, cada vez más consciente de su incapacidad de satisfacer las demandas educativas, a partir de la década de los cuarenta invitó a los particulares a participar en la creación de nuevas escuelas que transmitieran a los educandos los valores y las tradiciones mexicanas, aunque también toleraron que se legara una visión particularista en un afán de mantener un clima de libertad y democracia.

¿Cómo insertar a las escuelas judías en este contexto? En principio, cabe señalar que si bien estas escuelas no fueron protagonistas de la pugna religiosa con el Estado, se cobijaron y beneficiaron con los logros alcanzados por la Iglesia católica y también se vieron afectadas por las limitaciones impuestas (prohibición de estudiar Biblia, interrogaciones a los alumnos con respecto a la educación “reaccionaria”, acatamiento del programa y calendario oficiales).

Cuando se da la mayor proliferación de escuelas judías en la década de los años cuarenta, el sistema privado de educación se construyó a partir del consenso entre las tendencias ideológicas dominantes de la derecha, bajo la política del presidente Ávila Camacho de conciliación de clases, donde se ratifican los compromisos entre liberales de derecha de la familia revolucionaria y grupos conservadores católicos y empresariales (Leonardo, P., pp.20-27).

¹²⁵ En diciembre de 1946 se aprobó el artículo actualmente vigente, cuyo texto atemperó en mucho el régimen impuesto en 1934. Esta reforma descartó la llamada educación socialista. En cambio, en su párrafo introductorio y en su fracción I, prescribe la orientación moral, social y política de la educación oficial, aplicable también a la educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos que impartan los particulares.

El artículo ordena que la educación fomente el desarrollo armónico del ser humano, el amor a la patria y la conciencia a la solidaridad internacional y, confirma el carácter democrático de la enseñanza y la independencia absoluta de ésta con respecto a cualquier doctrina religiosa. (Va. Zadoff, Efraim, 1988)

Después de los años cuarenta, la política educativa (con Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública) se fundamenta en las relaciones de complementariedad entre gobierno y grupos privados, en especial la iniciativa privada, el clero y los intelectuales liberales, donde se considera necesaria y complementaria su participación en la acción educativa del gobierno. En el sentir de estos grupos, el Estado debe crear las condiciones para una participación amplia, múltiple y heterogénea de las fuerzas de la iniciativa privada. Para ellas, el Estado debe liberar la acción de las fuerzas de la sociedad civil para educar, quedando el papel complementario para el gobierno.

Posteriormente, durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari, en 1990, se abrió de nueva cuenta el debate respecto a la educación laica y la separación entre la Iglesia y el Estado y la libertad de credo, con la intención de la generación de una legislación más acorde con lo que se venía dando de facto (Dubson, N., 1990). Con ello, se pretendía lograr mayor apertura y tolerancia, sobre todo en el contexto del indigenismo y la pluralidad cultural anidada en la identidad mexicana, que distaba ya de asumirse únicamente como mestiza y católica. En este sentido, hubo intentos para modificar leyes, pero este debate aún está abierto y vigente y no ha habido ninguna modificación (Blancarte, Roberto J., 2002, p.101)

El asunto de nuestro enfoque no es en torno a la sociedad civil mexicana en su conjunto, sino en referencia a un grupo minoritario, el judío. Este es un grupo que se ubica ideológicamente en el contexto de la clase dominante pero que a través del medio – escuela- inserta en su concepción de mundo particular la propia concepción de mundo de la sociedad. Esta inclusión se da desde su condición socioeconómica aunque sus características particulares y excluyentes propias complejizan mayormente las funciones educativas e ideológicas en los marcos societarios como comunitarios. Quizás esta contradicción se refleja recientemente, con respecto a la educación judía, en voces como la del educador Pablo Latapí, que se han levantado para criticar el “carácter extranjerizante y de exclusión” (Latapí, 2000) que promueven estas instituciones y que, según dicen, rebasan el problema religioso.

Quizás esta crítica tiene que ver con el modelo de una nación mexicana que se tenía hasta hace poco, basada en la homogeneidad étnica como instrumento de integración nacional, que llevó al rechazo de la pluralidad étnica y la diversidad cultural, como contrarias a la identidad nacional, donde el componente étnico era el elemento determinante representado por el mestizaje como realidad y como modelo. Esta situación marcó diferencialmente al grupo judío sobre otros grupos minoritarios, pues se desarrolló como un enclave cultural al margen de la sociedad nacional (Bokser, L. J., 1989, p.212).

Además, por ser el grupo judío, un grupo heterogéneo, desde el origen y desarrollo de la estructura institucional escolar, la mayoría de las escuelas se impregnaron de esta diversidad, combinándola con la búsqueda de vías de adaptabilidad e integración hacia la sociedad receptora. La permanencia y los significados que la educación asumió en el entorno mexicano adquirieron nuevos tintes que se incorporaron al elemento de la diferenciación étnica-comunitaria.

No obstante que se ha venido dando una lenta desaparición de los diversos matices y diferencias que, en un principio, caracterizaban a las escuelas y sus programas de estudios, no se puede hablar de una dilución de las diferenciaciones internas del grupo judío. Sin embargo, ésta se ha enriquecido con una serie de vínculos que, desde sus inicios, se establecieron con la cultura y la educación del entorno nacional.

De esta manera, producto de la diferenciación y especificidad internas, tanto de la comunidad de origen -sectores étnicos comunitarios- como en su momento, la ideológica y funcional comunitaria, que tuvieron una marcada influencia en la reproducción de espacios similares en las instituciones educativas en México, las interacciones frente a la sociedad nacional contribuyeron a configurar su propia especificidad identitaria: la judía mexicana.

Ésta, como identidad colectiva, tendría un contenido mexicano que quiere expresar un patrimonio nacional y simbólico: ser parte de una cultura con una identidad distintiva y coherente y, un contenido judaico que parte de la diversidad de definiciones de ser judío, destacando la convergencia que se da entre la multiplicidad de componentes religiosos,

históricos, tradicionales, morales, éticos, costumbres, sentimientos, actitudes, normas y valores que se organizan de maneras diferentes según sea el énfasis o la dominancia que se elija para caracterizarlo. Cómo entonces, se construye y se negocia la identidad cuando hoy aparecen, en el escenario, múltiples referentes de la misma. Incluso a diferencia del pasado, se ha venido dando un vaciamiento de identidad judía en la familia, quien hasta hace poco era el núcleo de esos contenidos y tradiciones, incrementándose en ese sentido, el lugar de la escuela.

Cabe señalar que las identidades étnicas se adquieren en el seno familiar y que en la escuela se refuerzan. Éstas se estructuran en la subjetividad, a lo largo del crecimiento del niño, en un complejo proceso de interacción del individuo con su familia, su grupo social y otros grupos sociales “yo soy esto, no soy lo otro” (Lamas, Marta, 1986) La escuela puede contribuir en este proceso, dotando de contenidos más sofisticados, a ese sentido de pertenencia (“yo soy esto porque...”) donde también, los contenidos “no judíos” de la educación judía pueden contribuir a cuestionar con sentido crítico esa identidad. A la vez, influye la permanente interacción, en un espacio cerrado, con pares y adultos de la misma pertenencia (“Yo soy esto por que soy...y en mi casa son...como los que vienen a esta escuela y no como los otros”).

En este contexto, lo universal, lo nacional, lo comunitario, lo judío y lo no judío, lo mexicano, lo plural en los modelos y patrones educativos (incluida la reproducción de las relaciones de género) definen los signos de identificación y pertenencia grupal de la comunidad judía de México. El impacto que esto causa puede ser percibido en la valoración o desvalorización de los propios contenidos y en la proyección hacia el futuro de la educación judía.

Ante la apertura de las sociedades a lo plural y al reconocimiento de las reivindicaciones de las minorías, se ha incrementado el reto para las instituciones judías de preservar y mantener una identidad judía acorde con los cambios mundiales y nacionales; mantener la transmisión de contenidos particulares relacionados con cuestiones culturales, educativas y religiosas propias, para evitar la asimilación; fortalecer el vínculo de la

integración, fomentar el respeto y el reconocimiento de conocer y vivir en coexistencia con otros grupos y culturas en el marco de la sociedad nacional. Hoy, la tercera y cuarta generación de judíos nacidos en México asisten masivamente a las universidades, participan y se involucran en las actividades públicas y recién empiezan a participar en la política. Buscan atender una serie de vínculos con el entorno nacional: inserción política, cultural y social que paralelamente atestiguan la diferenciación de sus rasgos específicos, individuales y colectivos, históricos, culturales y tradicionales.

CAPITULO V
LOS PROCESOS DE REPRESENTACIONES IDENTITARIAS:
CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.

1. REPRESENTACIONES E IDENTIDAD

La problemática de las representaciones identitarias de las maestras aparece como uno de los desafíos de nuestra investigación. Las identidades se enmarcan en un horizonte más amplio, el de la construcción de la subjetividad, entendida ésta como un complejo proceso, a la vez individual y colectivo, en el que se conjugan biografías personales con circunstancias históricas grupales. En él confluyen de forma diversa los variados territorios de las percepciones y representaciones sociales con las cuales se articulan las narrativas y los discursos. En efecto, es en ese ámbito en que se construyen creencias compartidas que conforman el fondo cultural común en el que se mueve un grupo social (De León, V. et.al.) De este modo, la representación social puede ser vista como un corpus organizado de conocimientos y, simultáneamente, como una de las actividades subjetivas gracias a las cuales hombres y mujeres hacen inteligible su realidad, se integran en su grupo, generan relaciones cotidianas de intercambios y ponen en juego, junto a su arsenal cognitivo, su imaginación. (Moscovici, 1979) Así, la representación social "...designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados" (Jodelet, 1984). En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

La caracterización social de los procesos de representación se refiere a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás. (Jodelet, 1984) Las representaciones sociales, sostiene Jodelet (1984), tienen que ver con las imágenes que condensan un conjunto de significados, es decir, con la articulación de sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede y generar categorías que sirven para clasificar las

circunstancias, los fenómenos y a los individuos. Se presentan como una manera en que los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del ambiente, las informaciones que en él circulan e identifican a las personas del entorno próximo o lejano. Por ello, son “conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1984). Dichas representaciones, sin embargo, no ejercerían de manera absoluta la determinación sociedad-individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien, de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado. En tanto punto de intersección entre lo subjetivo y lo social, este concepto permite relacionar los procesos simbólicos con las prácticas, aspecto que es muy importante en el difícil desentrañamiento del simbolismo social. Al generar una visión compartida de la realidad, posibilitan entre otros, el proceso de las conversaciones. En este sentido, como señala Ibañez (1988), son representaciones simbólicas, pues lo simbólico es la característica de lo social.

Moscovici describe las representaciones sociales como sistemas sociales de valores, ideas y prácticas con dos funciones: una, establecer un orden que capacite a los individuos a orientarse a sí mismos, con su mundo social y material, y dominarlo; otra, hacer posibles la comunicación entre los miembros de una comunidad proveyéndolos de un código de intercambio social y otro para nombrar y clasificar, sin ambigüedades, los varios aspectos de su mundo y su historia individual y grupal (Farr, 1984)

Es en esta línea de pensamiento entonces que resulta fundamental destacar que si bien en la percepción y representación social que de su propia realidad han construido las maestras de nuestro universo de estudio, hay una dimensión individual, donde es igualmente determinante la confluencia de la dimensión colectiva. Esta doble vertiente condiciona el proceso de conformación del “nosotras” como grupo, como identidad colectiva, como categoría. Un nosotras alimentado por los diversos ejes que lo nutren: la pertenencia étnica-cultural, la de género, la profesional. Es a partir de esta pertenencia

colectiva, sin embargo, que hay una apropiación y elaboración individual, en la que cada una de ellas percibe, representa, se apropia y construye su propia realidad. En esta construcción de su subjetividad, que a su vez es una construcción social de sus papeles sociales, intervienen y se traslapan, tal como señalamos, la trayectoria grupal, la biografía personal y la circunstancia histórico-social.

Es a través del discurso de las maestras, que da cauce a las representaciones sociales que ellas tienen de sí mismas, que cobra un significado determinante la cuestión de la valoración y las interacciones entre valoración social o comunitaria de su carácter de educadoras y su autovaloración. En este sentido, resulta pertinente afirmar que sus percepciones, sus representaciones y su autovaloración se transmiten a través de los diversos ejes identitarios que las configuran, mismos que se articulan, interactúan entre sí, se retroalimentan y remiten uno al otro. Cada eje puede así redefinir al otro, de un modo no lineal y contradictorio si se quiere, porque en la construcción de sus percepciones y representaciones, en la elaboración de sus discursos de subjetividad se da, simultáneamente, una dimensión que reconoce, describe, perfila y valora su propia importancia y una dimensión que la racionaliza y aún oculta. No hay necesariamente congruencia entre ambas y este es uno de los desafíos fundamentales que como investigadora me enfrento en este trabajo. Este capítulo tiene por finalidad descubrir en las narrativas del universo entrevistado cómo se va construyendo un discurso identitario que remite a sus diferentes dimensiones: ser judía, ser mujer, ser educadora y ser maestra en estudios judaicos. Estos diversos ejes o núcleos identitarios se convocan de manera compleja, se interceptan y traslapan y devienen referentes múltiples alrededor de los cuales se valoran y construyen su rol de educadoras.

Como toda construcción identitaria, se trata de un proceso relacional en el cual la mirada del otro, así como su discurso y práctica, deviene un referente determinante de sus miradas sobre sí mismas. Los diversos actores que intervienen en su mundo - alumnos, padres, directivos, familia (marido, hijos) comunidad- representan otras tantas miradas que valoran su ser y su práctica. De este modo, los diferentes núcleos identitarios-mujer, maestra, educadora judía-, por una parte, y, por la otra, la diversidad de miradas que las

interpelan y constituyen generando un amplio espectro a partir del cual podemos reconstruir las representaciones identitarias.

El discurso al tiempo que descubre y confronta, oculta, confiere opacidad y busca armonizar lo que de otro modo sería contradictorio. Así, por una parte, la (auto) valoración de las maestras como mujeres no se da al margen de su (auto) valoración como maestras y esta última no se da de forma aislada de su (auto) valoración como maestras de cultura judaica. Sin embargo, no sólo se reduce a estas dimensiones. Entran en juego su propia realidad y discurso, su ser esposa, madre, etcétera. Panorama identitario complejo: mujer, madre, maestra, maestra en estudios judaicos, variados niveles de profesionalización. Los diferentes referentes se convocan en su autovaloración de modo tal que las deficiencias de uno (ser mujer en un contexto de subordinación femenina) pueden compensarse por el otro (ser educadora en un contexto de falta de opciones profesionales aceptables para mujeres) y las de esta última por la de ser educadora en cultura judía, en una comunidad que valora la transmisión identitaria.

Tal como señalamos, el discurso en parte reconoce y en parte oculta. Un discurso que busca más la convergencia y la consonancia que la divergencia y la disonancia porque el sujeto tiende a armonizar su propia realidad. Armonizarla tanto en la autovaloración como en la valoración que es producto de las múltiples miradas: concientes que son valoradas por muchos actores, las miradas unas veces se convocan y otras se subsumen; unas veces se complementan y otras operan de forma compensatoria. Ello se verá ejemplificado en el modo cómo, en sus voces-individuales y colectivas- les resulta esencial poder construir su propio relato identitario y valorativo convocando a los diferentes actores y conjugando miradas.

2. EJES DE AUTOVALORACIÓN. SER MUJER JUDÍA: EL EJERCICIO DOCENTE

Uno de los ejes identitarios que sirven de referente a sus auto-valoraciones se refiere a su ser y quehacer como maestras. La identidad de la educadora está determinada por diversas dimensiones como lo son la sociedad, la familia, la religiosidad, la vocación

y la satisfacción personal. Su condición de mujer y judía, desde la percepción de las maestras entrevistadas, las limitaron en algún periodo a la docencia como única opción profesional aceptable para las mujeres de su grupo. En sus valoraciones hay un reconocimiento de satisfacción y de permanencia laboral que concuerda con un compromiso personal y comunitario, aunque no hubiese sido la única opción profesional, que refuerza una identidad positiva del ser educadoras.

“En un ambiente religioso no se tienen muchas opciones para escoger. Cuando yo estudié era la única opción ser *morá*. No me disgusta, la verdad me gusta mucho y me entrego mucho. No estoy arrepentida pero era lo que tenía a la mano y la única oportunidad que tuve” (EC36SS)

“La mujer estuvo muy limitada hasta donde podía llegar. Sí se escucha de mujeres doctoras, abogadas pero no es tan común. Estos puestos están más limitados para las mujeres pero la docencia fue algo que se prestó más para que la mujer no se viera tan mal, no fue una rebelión. La sociedad es la que le ha puesto los límites a la mujer. No estamos hablando de hoy, esto ha sido en el transcurso de los años” (EC36SS)

“Originalmente no sabía que esa sería mi profesión. Antes de entrar a la universidad unas personas me sugirieron ser *morá*. Desde el primer año que empecé a trabajar encontré mi vocación. Muero por los niños, me encanta transmitir, escucharlos y ver como crecen” (EC25JC)

“Siento que desde pequeña tenía una inclinación por la docencia, posiblemente del ejemplo de la casa. Siempre tenía la idea de dedicarme al magisterio. Mi madre me disuadió para que no entrara al *Seminar* e hice la carrera de Historia en la UIA. Ahí sí no tuve ninguna duda: cuando estudias Historia la vía natural es la docencia. Entonces entré a la docencia y definitivamente me convenció” (EC20JT)

“Desde que yo era chica sabía que iba a acabar de maestra o de *lererque* o de *morá*. Pero mis padres siempre me empujaron a que hay que irse de lo general a lo particular y así fue que decidí estudiar Pedagogía” (EC8EM)

Si bien podría afirmarse que estos últimos testimonios tratan de casos excepcionales entre las maestras entrevistadas, pues la mayor parte no hicieron estudios universitarios, estamos lejos de una definición determinista de sus trayectorias, en las que hay un juego entre las oportunidades laborales y académicas que también interviene, pero donde la identidad de educadora judía y transmisora de identidad colectiva compensa cualquier limitación profesional. Igualdad de condiciones, en cuanto a la decisión de ser maestras, se presenta tanto en aquellas maestras del entorno religioso como no religioso.

“No fue planificado, fue por accidente. Por la falta de maestros y tener un nivel alto de hebreo, ingresé a la docencia. El hecho de que puedas servir como modelo te hace sentir pleno, a pesar de ser un trabajo que te desgaste mucho energéticamente. Al mismo tiempo siento que muchas estamos porque sí te llena por un lado y por el otro, te da satisfacciones” (EC12GW)

“Mi historia educativa empezó por cuestiones del destino, me gustó muchísimo, me fui haciendo psicóloga educativa con la experiencia y me enamoré de la profesión. Yo digo que la educación es como un vicio. Una vez que la tomas no la puedes dejar, te llena de satisfacciones y generas mucha adrenalina, es un reto constante y es lo que te mantiene” (EP8JF)

“Nunca he dejado de ser *lererque*, me ha dado muchísimo. No sé si hubiera hecho otra cosa hubiera tenido esta satisfacción que tengo. En mi vida creo que fue lo mejor que me pudo haber pasado y si tuviera que volver lo haría porque aún con todos los años de luchar, con todas las frustraciones, las cosas resultaron como hubiera deseado o soñado” (EP6VZ).

“Siendo una mujer judía siento que tengo un compromiso muy fuerte con la sociedad y ante todo lo que es el ambiente. El poder transmitir lo poco que yo sé a todas aquellas personas que están bajo mi tutela. Los maestros tenemos el compromiso de dar a manos llenas. No sé si está valorado o no, pero es mi vida, a mi me da mucha felicidad y mucho honor ser una *morá* judía” (EC41DM)

Las tensiones entre el déficit de formación profesional que representa no tener estudios universitarios y la creciente desvalorización social y académica de la profesión de maestras sin estudios superiores es una realidad con la que tienen que lidiar permanentemente en su autovaloración como maestras en contenidos judaicos:

“Para mí el *Seminar* era irrelevante. La gente que lo utilizaba era por el *MMC* (mientras me caso). Nunca se tomó como una profesión real y las que estudiábamos no lo tomábamos como tal. Creo que hasta la fecha hay muy pocas maestras que son profesionales. Lo tomaban como un asunto social o para llevar unos cuantos quintos a la casa. Pero que digas que son gente profesional, que toman en serio su trabajo y que se dedican precisamente a la docencia profesionalmente yo no lo creo. Las puedo contar con los dedos de la mano” (EC21JR)

“Yo siento que la falla que ha habido para no formar maestros en *yidish* locales o de hebreo, porque la Hebraica tampoco está respondiendo a esa necesidad, es la poca importancia que se le da a esta formación. Es decir así como yo fui feliz en el *Seminar*, porque en esa época no te importaba un título con tal de que tuvieras trabajo, yo les exigí a mis hijas que estudiaran en alguna institución de educación superior, que salieran, por lo menos, con un título reconocido oficial de alguna instancia o de alguna universidad. De eso careció el *Seminar* y mucha gente sufrió cuando quiso continuar sus estudios, revalidar materias y caer académicamente en la categoría de diplomado y no poder ingresar al medio de trabajo con una educación formal apoyada con documentos oficiales que son importantes” (EP7JT)

“Las maestras mismas no se sienten profesionistas. La que es maestra es porque no pudo hacer otra cosa y eso unido a la personalidad, la hace sentirse más baja. Cuando tú les hablas de universidad se asustan. Señoras, vayan a la Hebraica, aunque no sea la mejor. Ellas mismas se están aplastando” (EC6AG)

Aunque hay una tendencia hacia la profesionalización del trabajo de las maestras, ante la escasez de maestros en judaica y lo exiguo de los salarios, los colegios han optado eventualmente por contratar a personal no profesionalizado y sin experiencia. Ocasionalmente han optado por abrirles las puertas a madres jóvenes que no tienen ninguna experiencia en pedagogía, cuyos conocimientos judaicos así como los de la lengua hebrea o del *yidish* provienen de su formación de los colegios judíos, sin contar que no son profesionales en este campo. Algunas entrevistadas se quejan de que no hay criterios para seleccionar a las maestras y esto repercute en su valoración referida al eje identitario de educadoras.

“No hay criterios para seleccionar *morot*. Se ven obligados a tomar a la primera que ven ya que no hay maestras egresadas del *Seminar*. Las maestras grandes se tienen que ir por las políticas de la escuela o se esperan a que las liquiden para poder tener dinero. Es un círculo vicioso malo, porque paras frente a los niños gente que no sabe buen *ivrit* (hebreo), que no sabe de historia y hacen unas clases que quieres llorar” (EC34MC)

“En varios colegios ha habido apertura para formar *morot* con madres jóvenes, precisamente porque las chicas que terminan la prepa van en la búsqueda de una carrera y casi nadie quiere ser maestra. Si van a una carrera de Educación, van con la mira de estar en puestos administrativos o directivos, pero nadie quiere ser maestra. (EP5SR)

“El colegio invitó a las madres a dar clases por la desesperación de no encontrar maestras. Ahora ya lo quitaron. Como ya no es la misma preparación que antes, hay asesores y se les está dando un reforzamiento en hebreo y otro en la parte didáctica. La escuela está buscando una solución (EC6AG)

De acuerdo con los resultados del consenso cultural, en tanto indicador del acuerdo que tiene entre sí el conjunto de las maestras en judaica, que mide el consenso y el disenso, (véase Metodología, capítulo 1) el 95% de las maestras entrevistadas reconoce que “muchos de los profesores de las materias judaicas son improvisados. Los contratan porque saben hebreo o estuvieron en Israel”, mientras que el 100% afirma que “en la contratación de maestros en materias generales, la institución exige experiencia y preparación universitaria”.

El déficit de formación está expresado a través de mecanismos compensatorios que ponen en juego diferentes referentes. De frente a una autovaloración negativa emerge un mecanismo compensatorio fundamental: el compromiso de ellas con el grupo, la transmisión de identidad colectiva y la entrega comunitaria que implica el papel de educadoras. El compromiso comunitario y su sacrificio las redime en cuanto a la responsabilidad que poseen en la transmisión de la identidad y su continuidad.

“Tengo que agradecer el hecho de haber sido autodidacta porque me dio la oportunidad de superarme enormemente, de conocer un mundo riquísimo de lo que es el mundo judío. Yo no me podía sentir devaluada por lo que yo estaba haciendo, estaba creciendo. El tener contacto con los chicos para mí era un goce y un privilegio, me sentía en una permanente carrera de aprendizaje” (EP4SL)

“Me siento contenta como transmisora de esa educación, me siento completa. Siento a veces que transmito los valores y los contenidos, que les llego a los niños y a los jóvenes. A veces siento que no. Me falta más preparación, el acercamiento lo tengo con los muchachos pero me falta más preparación” ((EC3RW)

“Veo a mis compañeras, por un lado las admiro, siguen a sus años dando clases, muchas de ellas por necesidad económica pero muchas de ellas no se han actualizado, siguen con sus mismos métodos, sus mismos contenidos de cuando estudiamos. Hoy en día hay que actualizarse,....” (EP2RC)

En todo caso, la profesionalización aparece como una mediación. Algunas maestras se refieren a la necesidad de modernizar sus métodos de enseñanza y adoptar nuevas tecnologías para cumplir mejor ese papel social de transmisoras que tanto valoran:

“Yo no soy mucho de la vieja guardia. Siento que tenemos que actualizarnos, cambiar un poco nuestra forma de impartir clases. No lo hago mucho porque no tengo todavía las herramientas para la tecnología nueva, pero sí estoy en la mejor disposición para aprender. La generación de muchachos es la de los botones porque ellos saben mejor que nosotros eso. Creo que es muy importante estar con ellos al día porque esto también es parte de darles una educación de calidad y no repetir y transmitir lo que nos daban hace más de 30 o 40 años. Yo si me siento diferente a la mayoría de mis compañeras. Muchas de ellas son señoras a lo mejor, de 60 años y sí tenemos que cambiar porque los muchachos y los niños en especial ya no se les puede dar lo mismo que se nos daba a nosotros, porque ellos tienen otro tipo de intereses, son niños que no pueden estar sentados, todo lo quieren descubrir, todo lo quieren tocar o mover...Creo que es mucho de nuestro lado el buscar el cómo para que el niño salga diciendo: esta clase me gustó, en esta clase aprendí, esta clase me está dando algo y no digan: otra vez *yidish*, otra vez, hebreo, *Torá* o *gveshijte* (historia) El chiste es que nos enriquezcamos tanto ellos como nosotros” (EC29BG)

“Mi preparación es cada vez más apegada a la pedagogía, pero también enfoques *toranim*, (bíblicos) o sea, que cualquier *morá* religiosa prepare. Si es realmente una *morá* tiene que actualizarse y seguir estudiando de forma judaica” (EC35ME)

“Yo tengo que buscar mis estrategias, unir Pedagogía con *Torá*, con *yahadut* (judaica) y de qué manera las niñas van a lograr lo que tienen que saber de manera ideal. Tiene que haber mucho de mi parte, de la escuela. Una *morá* ya no puede quedarse así, tiene que estar continuamente leyendo y revisando bibliografía de todo tipo” (EC35ME)

“Cada quien trabaja por su cuenta. Para mí que las alumnas cuiden algunas cosas que son las principales de *yahadut* es el número uno. Hacia ese rumbo trabajo yo y hay gente que no” (EC35ME)

“Considero que la tecnología y los medios influyen en los chicos. Estos hacen sus tareas utilizando el internet. Las escuelas tienen un gran reto, tendrán que adaptar esta tecnología a nuestros valores y conocimientos. Yo aún no conozco al especialista que lo va a hacer. Yo no nací con eso. Yo no lo sé manejar y no lo podría impartir” (EP2RC)

Para el 85% de las maestras de acuerdo con el consenso cultural afirma que “la transmisión de la identidad y la cultura judías se ven afectadas por la influencia de los medios tecnológicos y por los medios de comunicación masivos”.

3. GÉNERO E IDENTIDAD

De frente a aciertos y limitaciones, que iremos analizando gradualmente, otros ejes y referentes inciden en el discurso desde la óptica de género en la valoración de la actividad y en la desvalorización. Una de las dimensiones de esa percepción de desvalorización se expresa en la discriminación de género en la actividad laboral, que interactúa con la desvalorización del oficio de maestra, con la escasa valoración de la enseñanza judaica y con la preferencia de las instituciones por los maestros procedentes de Israel. Estas entrevistadas expresan un profundo sentimiento de desigualdad de género en la remuneración y reconocimiento a su trabajo, en la escasa obtención de puestos directivos y en la deficitaria participación de las maestras en la toma de decisiones institucionales y de política educativa.

Lo anterior se reafirma en toda su complejidad con la opinión que reflejan las maestras quienes en un 97.5% niegan consensualmente que “las (os) maestras (os) tienen participación en la selección de los puestos directivos académicos” así en 67.5% afirma que “los maestros y las maestras judíos no participan en las decisiones sobre la continuidad de la educación judía en México”.

“Yo sí creo que ha habido una discriminación en relación con la selección de los puestos directivos, aunque en los puestos de coordinadoras la mayoría son mujeres. Esto tiene que ver con el estatus de salario y con el estatus de que... si venía un hombre a pedirme dar clases de computación las necesidades económicas de éste eran diferentes a las de una mujer. Por eso las escuelas están llenas de mujeres” (EP8JF)

“A nivel de la dirigencia comunitaria el patriarcalismo prevalece, aunque es un proceso que se está revirtiendo y en el campo de la educación no hay mucha alternativa. Si no recurre a las mujeres, no tienes a quien recurrir y con todo y todo cuando se piensa en un director general se piensa en alguien de sexo masculino mayormente, que hay que traerlo del extranjero, lo cual es bastante triste en lo que a nuestra comunidad se refiere. Ha habido algunos elementos aislados, que han sido directores o directoras locales y no se están renovando. Pareciera que tienen que volver a las mismas personas y a los mismos patrones. Esto se nota también en la docencia” (EC20JT)

Un 77.5% de las maestras entrevistadas, confirmaron consensualmente que “los puestos directivos los ocupan preferentemente personas extranjeras”.

“Los maestros no participan para nada en la toma de decisiones: desvalorización y desmotivación y una falta de ambición para crecer profesionalmente e intelectualmente. Porque efectivamente la única manera que tú puedes acceder como maestra en la toma de decisiones en política educativa es dejar de serlo para pasar a ser coordinadora o directora. Los maestros no tienen nada que opinar en ese sentido y creo que es general en todos los colegios. Lo que no sé es cómo se podría trabajar operativamente” (EP5SR)

“Si tuve capacidad de decisión y sí tuve que confrontarme con un patronato de hombres, de señores donde yo era una empleada, donde por primera vez caí en la cuenta, de que yo no era la dueña de la escuela, que yo tenía patrones encima. Siempre hubo una lucha, siempre me sentí, no menos, pero sí sentí que tuve que trabajar doble, que tuve que

duplicar mi esfuerzo para poder salir airosa en diferentes ocasiones que quizás le hubieran costado menos trabajo a un varón” (EP7JT)

“Leí un artículo donde dice que la docencia está en manos de mujeres, sin embargo cuando ya se llega a puestos directivos pasa al género masculino. Te das cuenta de que sí hay ese elemento, entrecomillas, discriminatorio. Si hay mujeres muy fregonas que pueden ocupar esos puestos pero todavía los puestos directivos más altos los ocupan los hombres. Si considero que existe actualmente y sobre todo en México y en todo el mundo, ese patrón de decir que la mujer no es todavía totalmente capaz de llevar a cabo toda la responsabilidad en una dirección” (EC16RO)

Esta dimensión de las relaciones de género las hace sentir discriminadas, pues consideran que un trabajo femenino que aparece como extensión del cuidado de los niños en el hogar es poco valorado socialmente y económicamente. Además del poco acceso a los puestos directivos y a las grandes decisiones educativas de la comunidad, expresan que tienen una doble jornada laboral y que la escasa valoración social de la función de educadoras se relaciona con considerarla una extensión de los papeles domésticos.

“...En el momento en que nos vimos como idiotas fue con la liberación femenina, no acabo de entender de qué nos liberamos cuando tenemos la carga de la casa y del trabajo, entonces de qué nos liberamos. De forma irónica, es cierto que ahora nos liberamos y trabajamos, tenemos doble trabajo a menos que me demuestren que los esposos también hacen el trabajo de la casa. Entonces simplemente la carga la llevamos doble” (EC15SL)

El ser docente de judaísmo se ha convertido en un trabajo femenino por varios factores. Uno, por ser una profesión para las mujeres, porque es continuidad de la casa y dos por los sueldos bajos, que para una mayoría de ellas, son un complemento para el gasto del hogar. De ahí la demanda de mayor reconocimiento a la importancia de su labor para la comunidad.

“Para nosotros esto era una desvalorización. Esto es que el colegio nos hacía el favor de mantenernos ocupadas, no tenían que pagarnos lo que mereceríamos. Definitivamente no estoy de acuerdo, porque las circunstancias han cambiado mucho: quizás antes el sueldo no servía para ayudar pero sí hubo un momento en que la mujer aportaba su sueldo y era necesario para el sustento de la casa. Entonces si yo estoy trabajando y mi trabajo como cualquier trabajo es remunerativo, no veía por qué el Colegio no me remuneraba de la manera adecuada”. (EP3SB)

“Las mujeres son las únicas que pueden hacer esto mientras no sean cabezas de familias que sostengan una casa, sino que simplemente prestan una ayuda a la casa“(EC21JR)

“La mujer hoy en día, a pesar de haber luchado por la igualdad se encuentra años luz de estar o de ser igual que el hombre. Y todavía, en el magisterio que es maltratado, mal pagado y mal visto, la mujer tiene una posición peor” (EC27JB)

En el consenso cultural destaca que en un 87.5% y en un 82.5% que “los maestros y las maestras judíos (as) no ganan buenos sueldos ni gozan de muchas prestaciones” respectivamente.

La mirada del *moré* (maestro) es indicativa de lo que esta profesión ha implicado para el hombre que se ha dedicado a la misma. Las condiciones económicas nunca fueron un aliciente para aquel que tenía que sostener una familia y que también se sustentaba en el prejuicio de que ésta no era una profesión de hombres. No deja de plantearse la desvalorización de la docencia como profesión y significativamente señalan que los hombres deben ganar más que las mujeres porque ellos mantienen el hogar. Sin embargo insisten que en que aunque ellos no tengan la preparación, hay una mayor preferencia para escogerlos como maestros.

“Yo creo que no es sólo por la cuestión económica que los hombres no participan más como maestros, sino también en por lo que la misma comunidad percibe o percibía de lo que era el maestro. Tenían miedo de cómo la sociedad los iba a mirar. Como que no

podían hacer otra cosa y por eso se tuvo que meter de maestro. He visto respuestas extraordinarias hacia maestros hombres como a maestras mujeres” (EP9ES)

“En metodología y en metódica se sabe que la mujer sabe más. Las mujeres estudiamos para ser *morot*, pero en esta escuela, el *moré* que le late estar con niños, es el *moré*. No es que específicamente tengan más conocimientos” (EC30RB)

“[los hombres] a lo mejor tienen habilidad para ser maestros. Ganan lo doble que nosotras pero por qué. Nosotras tenemos mejor preparación. No es el dinero lo que significa, es la importancia y el valor que les dan porque ellos tienen que mantener a la familia. Pero ¿qué clase es más eficaz?, ¿qué clase de maestro es mejor? Yo siento que para la enseñanza no hay mejor que una mujer. Mientras que a los hombres siempre se les va a dar preferencia. Te aseguro que si en una escuela hay un *moré* (maestro) y una *morá* (maestra) aptos para ser directores ponen al hombre seguro. No me cabe la más mínima duda” (EC35ME)

“Como las mujeres no somos las que mantenemos el hogar hay un gran desfase en los sueldos entre hombres y mujeres. Ellos asumen que el hombre mantiene el hogar y a lo mejor para hacer *shalom*, (paz) si una mujer tuviera que hacerlo sería diferente. En mi caso, mi esposo es el que mantiene el hogar y mi sueldo es mucho más bajo aunque ahora sea directora” (EC30RB)

“Tendríamos que hacer patente en la red judía quiénes somos, darle vida a los matronatos más que a los patronatos. Que necesitamos realmente directoras en las escuelas y no sólo directores, que los puestos claves estén cada vez más ligados a mujeres y luchar por tener una retribución que pueda llegar a ser igual o mejor que la de los varones” (EC12GW)

“Entonces quién quiere ser maestra real, responsable, si no pagan. La prueba es que sólo hay puras mujeres. Las mujeres son las únicas que pueden hacer esto mientras no sean cabezas de familia que sostengan una casa, simplemente prestan una ayuda” (EC21JR)

“Básicamente en los últimos 30-35 años la fuerza laboral de las escuelas está en manos de mujeres y estas mujeres en aquel entonces, sus hogares eran mucho más estables y estaban atentas a lo que sus maridos ganaban. Se fijaban poco de cuánto era el salario. Se salían de sus casas para tener una actividad bonita, de poco riesgo, fácil de compaginar con las actividades de sus hijos y descuidaron el aspecto laboral. Con los años las cosas cambiaron, el poder adquisitivo cambió, la situación de la mujer judía en México cambió, los divorcios están a la moda. Entonces la mujer tuvo que hacerse cargo del mantenimiento de la familia de manera importante, tuvo también que aportar. Ahora se acordó de que tiene pocas prestaciones, de que tiene un seguro muy raquítico, de que tiene una pensión lamentable” (EC27JB)

El universo de las maestras oscila entre el reconocimiento y la negación. Entre las maestras entrevistadas también hay voces que afirman que no han experimentado discriminación de género en el ámbito laboral, o que las diferencias se expresaban de maneras muy sutiles y que el esfuerzo individual puede superar la postergación de las mujeres como conjunto.

Un 82.5% señaló consensualmente que no “existe discriminación en los puestos directivos para que los ocupen las mujeres”.

“En primer lugar sí tuve la oportunidad de decisión respecto a los maestros. Me ví en la dirección rodeada de varones, las únicas mujeres eran la directora del kinder y la directora de la primaria. El resto de los profesores y directivos eran hombres. Yo era la mujer que manejaba esos señores pero siempre tuve la sensación de que había un trato un poco más gentil o más suave porque yo era una dama. Es la postura del mexicano frente a una mujer, en mi caso yo era la jefa y entonces a mí tenían que obedecerme. A mí esa postura de dama me molestaba muchísimo: o servía yo o no servía. Esto iba ligado al sueldo: como eres mujer y no eres cabeza de familia puedes ganar menos, como directora inclusive” (EP7JT)

“Nunca he sentido discriminación por ser mujer, siempre me he sentido valorada. Siento que en la comunidad judía se ha abierto más al hecho de que no sólo vas a cuidar a los hijos sino que tienes estudios y tu trabajo vale mucho” (EC41DM)

Hoy por hoy tenemos en la escuela a una directora general que es mujer. Esa imagen te demuestra que una mujer puede llegar. En mi como mujer, yo lo veo, si ella llegó porqué otras no” (EC6AG)

“Lo que es curioso y a mí me enorgullece es que yo abrí una brecha en la que quizá no le dio miedo a las demás escuelas: el escoger a una mujer local, ponerla en cualquier postura de la dirección. Que no había que recurrir al extranjero” (EP7JT)

“En este mundo de mujeres, que estamos puras mujeres y un solo hombre, que es el administrador, no he sentido ni siento ningún tipo de discriminación por ser mujer. Siento que la mujer se hace notar, logra sus objetivos, sus ideas por como es, por como vende, por como quiere subir” (EC4DS)

“No sé qué tanto influya que los maestros sean hombres o mujeres, quizás a nivel de preparatoria por la imagen. En nuestra escuela todas somos mujeres, posiblemente haga falta la figura masculina pero en cuanto a preparación están preparados como nosotras. Pienso que no existe ningún tipo de discriminación, depende del carácter de la persona” (EP2RC)

“Ahora en la sociedad si no trabaja la pareja no hay dinero que alcance, es una paradoja. La liberación trajo consigo una cadena peor pero estoy obviamente a favor de la igualdad porque no considero que los hombres hagan mejor el trabajo que las mujeres. Eso no puedo aceptarlo porque considero que la capacidad es la misma, yo lo dirigiría a igualdad de derechos por el mismo trabajo realizado” (EC15SL)

Las distintas miradas institucionales sobre los papeles profesionales de las mujeres y su interacción con sus papeles domésticos y comunitarios interactúan con otras

dimensiones del reconocimiento y la autovaloración. Otra de estas dimensiones de falta de valoración comunitaria que perciben varias entrevistadas es el estatus de la profesión de maestra en el conjunto de las profesiones, pues al ser, en general, una ocupación poco retribuida se ha feminizado masivamente y se ha desvalorizado. En la escasa valoración social de la labor de los maestros muchas sitúan la clave de las miradas de escaso reconocimiento expresadas en las remuneraciones y en la preferencia por maestros varones. Sin embargo, esta percepción se ve compensada con la satisfacción que les produce estar prestando un servicio a su grupo de pertenencia –la transmisión de contenidos identitarios y la educación de los niños y jóvenes- y en la satisfacción profesional de hacer bien su trabajo. De esta manera, las miradas de los otros refuerzan uno u otro de sus ejes identitarios, y el poco reconocimiento remunerativo se balancea con la importancia de su entrega al grupo de pertenencia y con la abnegación del papel de educadoras mujeres.

El total de las maestras (100%) concordó que “la educación judía en México está más en manos de las maestras (mujeres) judías que en la de los hombres”.

“Me siento muy satisfecha con mi carrera. Le dedico muchas horas y a veces pienso que me gustaría tener otra profesión donde ganara mucho más. Pero creo que gano mucho cuando les trasmito a los niños, cuando se trata de continuidad y eso económicamente no se mide. Como mujer, en general, el trabajo de una maestra no está valorado en las escuelas judías. Si te dan *cabod* (honor) si eres psicóloga pero si tienes 20 años matándote con los niños para darles educación judía, para ellos es igual y no hay *cabod*” (EC25JC)

“Hay que ver cómo la gente ve al maestro, como un idiota, y además no hay que pagarle. Siempre va a haber dinero para poner piedras y edificios, pero no va a haber para pagarles a los maestros. Entonces quién quiere ser maestra, real, responsable, quien quiere ser maestra si no pagan. La prueba es que sólo hay puras mujeres” (EC21JR)

“Yo me acuerdo cuando era niña que los maestros de hebreo eran bien pagados y tenían un estatus alto. Yo siento que en la época en la que yo trabajé el estatus del maestro no era muy bueno y además nada bien remunerado. Entonces eran muy pocos los hombres que podían dedicarse a dar clases de tiempo completo” (EP10EA)

“Siempre me pongo a pensar el por qué un maestro tiene que salir a la calle para justificar su salario, que lo tomen en cuenta y que le den respeto, si la educación de tu hijo la pones en manos de ese maestro. Por un lado le das toda la responsabilidad y por el otro tiene que salir a la calle a mendigar por un salario. Ahí hay un choque tremendo. Esta profesión debería ser la mejor pagada” (EP8JF)

“Es una profesión que no se le da valor. Socialmente no es tan padre ser maestro como ser economista, comunicólogo, sociólogo o periodista. Creo que tampoco somos valoradas en nuestras comunidades (Maguen David, Monte Sinaí) Lo digo por mi experiencia” (EC14DH)

“La misma gente que trabaja se autodevalúa, como que la gente que es maestra se ve a sí misma mal, piensa que es una profesión denigrante y no acabo de entender por qué, porque yo estoy enamorada de la mía. No entiendo por qué un profesor cuando tiene que decir a qué se dedica, lo dice en bajito, como si fuera un ratero, un drogadicto. Por qué se autodenigran, además de que la gente los hace de menos” (EC32DF)

“Antes ser maestra era por hacer algo pero ahora es una profesión y cada vez es más respetada” (EC25JC)

“Tanto la mujer como el hombre se merecen el mismo reconocimiento y a ninguno de los dos, en cuestión de educación, se les valora ni tienen un futuro. Entonces yo creo que no es por ser mujer” (EC6AG)

4. TENSIONES ENTRE LA MISIÓN EDUCATIVA Y SUS CONTENIDOS

El escaso reconocimiento social de la labor de las educadoras se ve reforzado por una menor valoración remunerativa de la enseñanza en contenidos judaicos en competencia con la formación científico-técnica. Algunas maestras perciben que los contenidos judaicos son menos valorados que la formación técnica por los padres, por los alumnos y por patronatos comunitarios.

“En un principio, y es verídico, las *morot* recibíamos un poco más que las maestras de español y el maestro sentía que se le consideraba algo más. Después en el momento en que empezaron a disminuir nuestros sueldos, pensaron que los maestros (en judaica) no necesitábamos el dinero. Tú trabajas y ya. Ustedes las *morot* no necesitan el dinero, ustedes trabajan por placer, porque no tienen nada que hacer”. (EP3SB)

En términos de reconocimiento, algunas maestras señalan una creciente desvalorización de los contenidos judaicos frente a los otros contenidos cognitivos. Lo que refuerza a la escuela como un espacio judío más que los contenidos y la profesionalización.

“Una de las razones que me llevó en realidad a salir fue que en esos 15-20 años que yo estuve en la escuela yo sentí que en los últimos años que el interés por las materias de hebreo y las materias de judaísmo, todo lo que tenía que ver con identidad, no sólo por parte del alumnado sino por parte de los padres había disminuido. De por sí los padres siempre estaban más preocupados por las matemáticas, ciencias y todo eso, luego por la computación y la obsesión por el inglés y yo lo decía en broma, pero no tan en broma de que dar materias de judaísmo en preparatoria era un acto de masoquismo” (EP10EA)

“Es muy importante para los papás decir que sus hijos salen de tal colegio y tienen la entrada a la Universidad o que el hijo sale con un buen promedio en inglés. Pero nunca te van a decir, mi hijo es increíblemente bueno en *Tanaj* y qué valores tiene” (EC38EH)

“Los padres hacen una descalificación tremenda de las materias judaicas y ahí otra vez estás luchando entre casa y escuela” (EP8JF)

“Esto es una parte muy importante, el apoyo de las casas hacia los estudios judaicos. Por eso es que los maestros luchan con los alumnos para que hagan caso de lo que es el hebreo porque en la casa no lo hay. Este es un problema que todos los colegios judíos se enfrentan: el no apoyo de los padres hacia las materias judaicas. Y nosotros, los maestros tratar de motivar a los niños para que el hebreo o el *yidish* sea algo más cercano a ellos, para que lo exijan en sus casas. La verdad es que es muy difícil” (EP3SB)

“Las maestras judías no tienen la misma importancia que una maestra en español. Los papás exigen tremendamente el inglés porque se volvió más importante. Los padres sienten que nosotros maestros somos sus servidores, ahí la desvalorización hacia el maestro de español y el maestro de hebreo” (EP3SB)

“El trabajo de maestro está devaluado. Más devaluado si es una maestra en judaísmo” (EP2RC)

Un 70% de las maestras, consensualmente opina que “la docencia en contenidos judaicos es un trabajo no respetado por los padres y por los alumnos”

“La docencia en contenidos judaicos no es, en general, un trabajo respetado por los padres y por los alumnos pero yo como maestra sí. No sé por qué, cuando hablan de maestros...yo me siento muy respetada en mi círculo de amigos, familiar, escolar, siento que valoran mucho mi trabajo” (EC25JC)

“Hay una incongruencia: un maestro que viene a dar matemáticas da su materia y se va; los maestros de hebreo somos educadores, transmisores de judaísmo. Me involucro en las actividades extracurriculares, tengo que estar actualizada y en mi tiempo libre tengo que hacer muchas cosas que el maestro de español no tiene que hacer” (EC12GW)

Esta percepción de menor valoración de los contenidos judaicos en comparación con los contenidos científico-técnicos en la educación se refuerza con una percepción de menor valoración de las maestras locales, abrumadoramente mayoritarias, frente a los pocos maestros procedentes de Israel. Algunas de sus micro-narrativas remiten las percepciones de menor valoración de los contenidos judaicos y de las maestras locales a factores circunstanciales y a falta de cualidades personales...

“Las maestras locales, todas las de mi generación, todas fuimos transmisoras netas y puras, así sin cuestionamiento, para nada. Lo que pasa es que necesitas encontrar gente comprometida y de calidad. Esa gente quiere que se le reconozca por su labor y monetariamente” (EP4SL)

“Desgraciadamente la gente que ha trabajado la parte de hebreo y la de judaísmo no siempre es gente carismática, agradable y muy preparada. A lo mejor lo que les falta es vender realmente el mensaje. No es nada más dar clases de hebreo o de *Torá*. A lo mejor es otra vez el cómo vendemos el producto” (EC4DS)

“Nosotros, los maestros, ya dejamos hace mucho tiempo de ser los poseedores del conocimiento, ya no somos aquel maestro que la gente se quitaba el sombrero porque tú sí sabías. Hoy la computadora, el internet y los libros saben veinticinco veces más que nosotros y no somos capaces de tener todos los conocimientos. Creo que tampoco podemos ser los poseedores de todos los conocimientos. Debemos ser poseedores de la capacidad de hacer que el otro aprenda y se acerque a los medios pero la formación debe ser la parte más importante. Y no hay este reconocimiento. (EC32DF)

“Tenemos un trabajal, los valores están cayendo, tenemos mucho por hacer. La sociedad no nos ayuda, el consumismo está fuerte y también la tecnología. Ya no podemos darles los contenidos tradicionales, los tenemos que agarrar con algo más atractivo, buscar otras cosas para que volvamos a retomar los valores, si no se nos van a perder estemos en un colegio judío tradicional o religioso” (EC39JS)

Con la desvalorización del maestro local, se marca una diferenciación entre lo local y lo foráneo. Recordemos (capítulo 4) que los *shlijim* (maestros procedentes de Israel) cuentan con una preparación académica diferente a la de las maestras locales, en términos económicos están mejor pagados y cuentan con mayores prestaciones que las maestras.

“El maestro local está muy desvalorizado y estereotipado. ¡Dios me libre de ser *lererque!* Cuando piensas en una de ellas, piensas en gente grande y las nuevas ya tienen frente a sí la muralla” (EC8EM)

“Yo soy chiquita todavía y no me interesa un puesto de dirección. Pero siento que hay gente en México que lo puede hacer. No entiendo por qué razón hay que traer a alguien de afuera: siento que los israelíes y los argentinos tienen una cultura distinta y el primer año siempre es un desastre” (EC35ME)

La contratación de maestros foráneos y su mayor reconocimiento social es interpretada como demostración de falta de confianza al compromiso y la entrega de las maestras locales en su tarea de transmisión de identidades comunitarias.

“Estoy un tanto insatisfecha en cuanto a que no se nos tiene confianza a todos los docentes en general, al equipo local. Todas las escuelas traen a directores *shlijim* que desconocen la realidad y cuando lo hacen ya están llegando otros. Entonces cada quien viene con sus diferentes concepciones de lo que debe ser y en pocas ocasiones le tienen confianza al equipo local. Es muy frustrante para los maestros locales ver, a veces, que sus aportaciones no son tomadas en cuenta o que con la mano en la cintura alguien puede llegar y quitarlas” (EC12GW)

“En muchos sentidos el papel de la mujer no ha cambiado en cuanto que es la educadora nata y la primera y la más constante transmisora de los valores y de las ideas tanto en la casa como en la escuela. Lamentablemente en cuanto a cultura y educación judía nuestro marco de referencia de género, hoy en día, son los *shlijim* y ya desde muchísimos años,

desde hace 35 años y entonces si me resulta muy difícil llegar a una conclusión en cuanto a las diferencias porque van más allá de la cuestión de género. Son cuestiones culturales que sí hay diferencias. Hacer la diferencia entre un moré *sheliaj* y una *morá* local se me hace equivalente a comparar las peras con las manzanas” (EP5SR)

“Traer directores de Israel es un albur porque hubo algunas que fueron buenísimos y levantaron la escuela y otros que no lo fueron tanto” (EP2RC)

En esta línea, las maestras confirman su posición frente a los *shlijim* cuando señalan en un 75% que “las (os) maestras (os) locales influyen más en la transmisión de la educación y de la identidad judía que los *shlijim*” mientras niegan en un 97.5% que “los únicos que están preparados para transmitir educación judía e identidad son los *shlijim*”.

El proceso relacional de construcción de sus auto-valoraciones como mujeres, como maestras y como educadoras judías en materias judaicas tienen como referentes diversas miradas sobre su ser y su práctica. De esta manera, los diversos actores que intervienen en su mundo participan en la construcción de los ejes identitarios. Las miradas de diversos actores que interactúan con las maestras, así como sus discursos y prácticas, constituyen referentes de las miradas de las maestras sobre sí mismas, valorando o desvalorizando su ser y su quehacer.

En el discurso de las maestras entrevistadas, las diferentes experiencias de valorización-desvalorización de su papel como educadoras mujeres, de la labor docente como una profesión y de las materias judaicas en competencia con los contenidos científico-técnicos, se retroalimentan en la construcción de sus ejes identitarios (mujer, maestra y educadora judía) con la importancia que para ellas y para el grupo judío mexicano tiene la transmisión de identidad colectiva. Las diferentes miradas de este reconocimiento-falta de reconocimiento proceden de los diversos actores que intervienen en su mundo laboral: la institución escolar, los padres de familia, los alumnos y sus familias.

En lo que se refiere a su desarrollo individual y profesional como mujeres, entre las maestras hay conciencia de que ser mujer=educadora ha pasado por diferentes momentos y que sus roles han cambiado: han cambiado los espacios de formación, los canales de incorporación laboral, etcétera. Entre ellas, predomina la idea de que las mujeres se tienen que preparar para ser parte del mundo moderno.

“Yo soy una maestra por vocación, amo lo que hago pero se paga muy mal el trabajo y no puedo vivir de eso. Me gustaría entregarme como en cualquier trabajo al 100% y es una lástima que tenga que valorar tan bajo mi trabajo cuando éste es muy importante” (EC34MC)

“El gran esfuerzo de la red escolar judía debería ser para mejorar los salarios, el estatus del maestro y generar fondos para motivar proyectos educativos. Yo sí creo que el maestro judío de la red no está bien valorado” (EP8JF)

“Yo creo que la educación debe ser una parte ultra esencial y los maestros como los rabinos y todos aquellos prestadores de servicios que le dan identidad a la comunidad deberían de ser cuidados casi, casi en algodones. Pero obviamente no lo hacen. Lo he visto no sólo a nivel de magisterio, lo he visto a nivel de rabinatos, cómo no hemos sido capaces de hacerlos crecer dentro de nuestra comunidad. Tenemos algún tipo de deficiencia que no ha sabido reconocer este liderazgo espiritual. Falta un lenguaje común, una misma categoría de personas para que haya un entendimiento y sepas apreciarlos” (EP4SL)

Algunas entrevistadas perciben que las instituciones escolares no valoran económicamente su trabajo, aunque sí les reconocen que son ellas las transmisoras de la identidad del grupo. A pesar de que la colectividad judía ha montado una importante red de escuelas que atiende a los diferentes sectores comunitarios y que destina una considerable cantidad de recursos, tanto para sostener la red escolar como para formar o actualizar a los educadores, primero en el *Seminar* y las diversas capacitaciones y

recientemente en la Universidad Hebrea, este grupo considerable de maestras entrevistadas consideran que su labor de transmisoras educativas de identidad colectiva no es suficientemente valorada ni retribuida por las instituciones comunitarias, generando percepciones contradictorias sobre la importancia de su papel social.

Al sentir que no tienen reconocimiento ni estímulos de las instituciones se ven afectadas en su autoestima y resienten que el peso de esta falta de retribución recaer en los contenidos que imparten.

“Es fundamental el maestro judío en una comunidad. Me duele terriblemente que en México, el maestro judío es el ser más abandonado, el menos considerado, el menos apreciado, el menos evaluado y eso es muy triste. Esto hace que la educación judía lo resienta y el terror que me da es lo que pueda pasar. A medida que pase el tiempo menos posibilidad de una educación judía real, profesional” (EC21JR)

“Tal vez la comunidad o la institución no le den importancia a la labor que uno hace y te topas con problemas en la escuela que exigen una disciplina donde a veces no te sientes apoyada y tú trabajo es doble porque estás funcionando a como dé lugar y estás luchando. Yo creo que el papel de maestra no es fácil” (EC2RM)

“Existe la percepción en el medio de que el trabajo del maestro no es reconocido ni económica ni moral ni socialmente, ni se le da el estatus que se le debe dar. Creo que no hay conciencia en nadie. Ni en el profesionista ni en el empleador de la función real del maestro y de la importancia que debería de tener” (EC32DF)

“Según mi experiencia somos muchas veces más aceptadas en la sociedad que en nuestra comunidad. Es un poco más el respeto que se tiene para los maestros que saben que vienen de otra cultura, de otro idioma, lo admiran un poco más porque lo ven en otro nivel” (EP6VZ)

“Nunca he recibido ningún tipo de reconocimiento o de premio ¿Alguna maestra ha sido alguna vez premiada? Esto es lo terrible. Como no tienes ningún estímulo entonces te cuestionas: lo hago porque yo quiero pero cuál es mi reconocimiento, cuál es mi estímulo. Que dijeran bueno, esta maestra que se quedó en la mediocridad y esta otra que ha resaltado, son exactamente igual. ¿Qué caso tiene? Yo me lo he preguntado muchas veces porque me causa mucha satisfacción propia el hecho de que uno invierta mucho trabajo y tengas mucho reconocimiento. Pero, por otro lado, estaría bien en darnos uno que otro estímulo, uno que otro reconocimiento” (EC27JB)

“La comunidad no se preocupa por los maestros, no se ocupan para ayudar que los patronatos les den a los maestros un sueldo digno. Olvídate del sueldo, si una maestra después de 20 años se enferma, no hay quien la ayude. Si una persona que da tantos años por la educación judía y por sus hijos, no hay un *Vaad* (Consejo) que pueda ayudar. ¿Cuándo ha habido un reconocimiento por parte de la comunidad?” (EP3SB)

La falta de reconocimiento deviene en una valorización - desvalorización que afecta su trabajo y las demerita como maestras. En ocasiones, esa desvalorización se entiende como una falta de respeto y de interés por la profesión de educadora. Hoy en día el cuestionamiento es para la mirada de las instituciones hacia la profesión de educadoras, ya que una parte de las maestras se encuentran divorciadas o viudas y son el sostén de su hogar. El sentimiento de menosprecio hacia una actividad considerada “para mujeres” y en consecuencia desvalorizada como profesión, repercute en la mirada sobre sí mismas. En cierta medida, las maestras pueden aceptar una remuneración insuficiente porque el grupo minoritario supone que por ser mujeres deben prestar un servicio comunitario, mientras que el papel de los varones es mantener sus hogares. Las mujeres pueden subordinar su desarrollo profesional y su reconocimiento laboral a los intereses del grupo, pero eso no se puede esperar de los varones.

“Siento que ser maestra es una profesión desvalorizada, que no sería lo mismo que si dijera trabajo en la Bolsa” (EC14DH)

“Ellos sienten que no están gratificando de la mejor manera, pero la verdad es que el trabajo de maestro en general es un trabajo muy desgastante. A quien le gusta se va a entregar un 100% pero por el otro lado, no sólo es el tiempo que se le dedica en la escuela, sino también fuera” (EC36SS)

“Pienso que el estatus de maestra nunca ha tenido un lugar muy importante. Yo me lo cuestiono, porque nosotros dentro de la comunidad nunca se nos dio un espacio. (Personalmente yo me siento bien, he subido, esta soy yo pero te hablo en forma general) Tan es así que ¿por qué se pierde el *Seminar*? ¿Por qué se tiene que tomar a una *morá* que no tenga estudios? Porque a la gente no le interesa” (EC6AG)

“Te puedo hablar de mi experiencia como *morá* de mis últimos años a nivel de preparatoria- He sido tutora y coordinadora al mismo tiempo que he dado clases de *IADUT*. La verdad es que mi posición me ha ayudado mucho porque me ven con cierto respeto, porque de alguna manera soy autoridad. No sólo soy la maestra de historia, soy la persona que apoya a sus hijos, que estoy entre la dirección y el alumno. A nivel de maestro uno no tiene ese papel. En general la posición del maestro no recibe, hoy por hoy, el trato que se merece. A veces siento que a los maestros nos ven como servidores, como proporcionadores de algo pero no como los formadores de un ser humano que tienes en tus manos con toda la responsabilidad que ello conlleva” (EC16RO)

Otra mirada de valorización-desvalorización comunitaria que experimentan las maestras es la que se refiere a la importancia que dan algunos padres a la educación judaica de sus hijos. Con ambigüedades y contradicciones, algunas sienten que los padres no se involucran lo suficiente ni intervienen en la educación judía de los hijos, y esta falta de interés de algunos padres por la transmisión de valores judaicos repercute en escaso reconocimiento de la labor de ellas de educadoras en esos contenidos.

Para un 77.5% de las maestras entrevistadas opinan afirmativamente que “los dobles mensajes sobre la condición judía se manifiestan tanto en la casa como en escuela. En la escuela se aprenden tradiciones, costumbres, la importancia del *Shabat* y

de las fiestas judías, la lengua hebrea, *Tanaj*, historia judía, religión y en la casa se escuchan mensajes que desvalorizan este aprendizaje”.

“La mayoría de las ocasiones recibíamos muchas satisfacciones pero desde el punto de vista del trabajo con los padres de familia personalmente es donde...era como una pared. Nos dábamos de topes ahí sentíamos que no...y sentía, personalmente, que mi lenguaje no era el lenguaje de ellos, que lo que nosotros queríamos formar con esa pequeña plastilina que nos daban no tenía el mismo objetivo para los padres” (EP8JF)

“Yo creo que tener todas esas condiciones te da un panorama muy amplio del mundo y de la comunidad porque ves las cosas a través de muchos ojos. Primero ves los ojos de una persona que trabaja y que está frente a los alumnos, que tiene que transmitir, que tiene que educar y tiene que saltar muchos obstáculos. A veces, tienes que enfrentar a los padres de familia que no entienden lo que quieres darles a sus hijos. Por otra parte entras en una dualidad muy grande cuando tus propios hijos tienen otros puntos de vista que la escuela tampoco, a veces, comprende. (EC18ML)

“Lo que sentimos es que el trabajo del maestro no es valorado como debe ser, no sólo por parte del patronato, también de los padres de familia. Hoy en día, en muchos casos, mandan a los chicos a la escuela nada más para tenerlos ocupados. Realmente jugamos un papel más importante en la educación de sus hijos cuando (ellos) no le están dando valor” (EC36SS)

“Una maestra con sentido del humor dijo: me gustaría trabajar en un colegio de huérfanos. Los padres de familia definitivamente no aprecian ni se dan cuenta de la labor que realiza el maestro judío y no judío. Yo siento que en las escuelas, por lo menos en las que yo trabajé, hay una falta total de involucramiento de los padres con el colegio. Sin embargo te critican cuando algo no anda bien. Pero son pocos los que están interesados, están identificados y que sientes que están caminando paralelos con la institución. La mayoría de los padres son apáticos y la sociedad también” (EP9ES)

“En el ambiente escolar los padres te desvalorizan y te descalifican. Es un marco muy duro para los maestros. Si tienes de la suerte de que el director o un coordinador den la cara por ti te va a levantar tu autoestima. Si no hay autoestima es muy difícil, es una profesión que a veces es muy ingrata” (EP8JF)

“Nuestros padres nunca nos han apoyado, ellos quieren un ambiente judío, una cápsula que los proteja de que se vayan a contaminar con los *goim*” (EP3SB)

“Yo siento que una de las causas primordiales para entender lo que está pasando en la educación judía de México es que nuestros padres de familia nunca tomaron conciencia de que las escuelas son de ellos” (EP12MB)

“En el momento en que los directores pasaron a ser parte del patronato, éste decide lo que quiere. De repente nos dimos cuenta que el colegio ya no era un colegio, era una empresa manejada por los mismos padres. Si los padres manejan al director, obviamente estos podían dictarle a los maestros lo que tienen que hacer y el colegio se volvió lo que los padres quieren” (EP3SB)

Sin embargo, también aprecian que la mirada de los padres de familia valora la inserción de sus hijos en un ambiente judío. En ese sentido, al enviar a sus hijos a las escuelas de la red parecen tener interés en la reproducción identitaria del grupo, pero sin ver suficientemente el papel que cumplen las maestras en esa transmisión. Algunas maestras entrevistadas sienten que, siendo los padres de familia un actor importante en la comunidad, está presente en ellos la desvalorización de la profesión de maestras, sobre todo si imparten contenidos judaicos. Esto las sitúa en una posición contradictoria en la valoración de su quehacer, aunque la apreciación que tengan de sí mismas sea de una valoración personal positiva. Otras entrevistadas, en cambio, han sentido reconocimiento en las miradas de los padres de familia.

“Yo no creo que en la comunidad judía se valore a los maestros. Yo creo que, no puedo decir el 100% pero creo que muchísimos padres que te ven como otro más de sus

empleados. O sea somos empleados, así como viene la manicurista o viene, no sé, la enfermera, viene la maestra de hebreo” (EC9RE)

“Los padres son dueños, ellos son omnipotentes, prepotentes, los maestros son los que les sirven a los padres y esto ha venido a deteriorar la imagen educativa general. Este es el entorno en el que se desarrollan las actividades porque es lo que tiene valor en esta sociedad de consumo económico, el que es presionante y súper demandante al que si no respondes no eres nadie, no vales desafortunadamente” (EC15SL)

“[Los padres] Ellos mantienen al colegio y tienen la obligación de decir lo que quieren y han llegado ocasiones en que los papás exigen los contenidos que se le tienen que dar a los alumnos interviniendo y prohibiendo. Siento que hay cosas que el colegio ha hecho a causa de las exigencias de los padres” (EP3SB)

“Siento que la docencia me ha dado mucho respeto: siento que soy querida y que los papás me respetan. He tenido excepciones, siempre habrá un papá que no aprecie tu trabajo, pero sí siento que dentro de la comunidad soy muy respetada” (EC18ML)

“Los padres que me comentaban bien y a nivel comunitario cuando sí, cuando no, no lo cuestionaba yo me sentía muy valorada en mi persona” (EP4SL)

“Se está empezando a valorar por los padres de familia. Ya no es el despectivo ¡ay, eres *morá*, eres la nana de los niños! Se empieza aunque no totalmente, pero sí creo que la *morá* tiene un lugarcito más arriba” (EC41DM)

En estas diversas miradas que sirven de referentes para las autovaloraciones de las maestras, los alumnos son actores muy presentes en su mundo. Nuevamente apreciamos en las micro-narrativas que retoman las miradas de los alumnos expresiones ambivalentes que a veces refuerzan y otras debilitan la propia valoración de las educadoras. Para algunas entrevistadas son los propios alumnos quienes menosprecian los contenidos judaicos.

“Esto está en todas las escuelas, no sólo dentro de las de la red, dentro de la conducta y sí influye mucho en la percepción de la autoridad, en la percepción del alumno como se ve respecto a ti. Si tú eres mi sirvienta entonces yo soy tu patrón y tú haces lo que yo diga, realmente ocasiona un malestar muy fuerte” (EC15SL)

“Cuando yo entré a trabajar en 1986, la mirada que tenían los muchachos hacia los estudios judaicos era de menosprecio. Ellos me daban a entender que estudiar *yidish*, *gueshijte*, (historia) hebreo, *Tanaj* (Biblia) no tenía ninguna importancia” (EC27JB)

“Siento que estoy luchando por una materia que a veces a los alumnos no les interesa. Para qué la necesitan cuando vayan a entrar a la universidad. Al alumno no le importa todo esto” (EC2RM)

Sin embargo, hay una diversidad de expresiones, pues otras experiencias se refieren a un adecuado reconocimiento de las educadoras o de los contenidos judaicos por parte de los alumnos.

“El ser maestra es muy importante para mí. Ha sido un complemento como madre y esposa. Estoy en un lugar donde me siento querida, me siento respetada (habrá padres que sí y otros que no) pero a mí, lo que más me importan son los niños. Ellos siempre te van a decir la verdad, te van a dar una sonrisa cuando así lo sienten y van a hacer una mueca cuando no sienten quererte o hacia algo que tú no les hayas dado” (EC29BG)

“Del exterior uno percibe lo que uno quiere percibir. Mi mayor percepción venía de la gente con la que yo tenía contacto obviamente, pero a través del contacto con los alumnos podría decir que éste fue en un 99% muy bueno. Yo tenía una recepción agradable y estaba satisfecha, no necesitaba más” (EP4SL)

Entre los actores que intervienen en el mundo de las maestras y que les devuelven apreciaciones sobre su ser y su práctica se encuentran los dirigentes comunitarios. Como

se señalaba en el capítulo 4, el papel de los patronatos es muy importante en el sostenimiento de la red escolar. Sin embargo, a partir de los años ochenta la necesidad de ampliar el sistema de becas para hacer accesibles las escuelas de la red a todos los niños y jóvenes del grupo judío, hizo difícil el incremento de los sueldos por el déficit presupuestario que tienen los colegios. Para las maestras, por su parte, es significativo desde su percepción que su falta de presión e involucramiento no les ha permitido mejorar su situación económica, sin embargo demandan más respeto y atención de los patronatos. El verse expuestas a un déficit de traducción del reconocimiento comunitario en medidas o políticas institucionales de mejor remuneración y el haber padecido históricamente de salarios deprimidos, ha afectado su propia autovaloración. Afecta también, para algunas de ellas, la percepción que tienen de la importancia que atribuyen los patronatos a la labor de transmisión de identidad colectiva, pues consideran que priorizan los criterios de eficiencia administrativa y financiera.

Las maestras entrevistadas opinan consensualmente, en un 95%, que “los patronatos participan en la toma de decisiones sobre la educación judía” y en un 65% que “la participación de los patronatos se circunscribe a los aspectos administrativos y financieros de la institución educativa”

“Yo creo que el maestro, en general, es una persona que sufre por el poco respeto, es un asalariado al que muy poco patronatos valoran. Si los ha habido: presidentes de patronatos que han valorado enormemente la labor de los maestros. No todos lo han hecho. Los dirigentes comunitarios de ahora, tienen la misma cara, la misma conformación que podría tener cualquier tecnócrata de gobierno, son chicos con otra formación que la que podrían haber tenido los anteriores participantes. Yo siento que siempre hubo espacio para el debate, por lo menos en la escuela en la yo estuve, pero que no se dio en conjunto con las otras escuelas. Siento que ahora están más unidos” (EP7JT)

“Siento que los patronatos de otros tiempos era gente mucho más involucrada con lo que es la educación judía, con lo que es la transmisión de valores y de conocimientos porque

también la cultura que tenían nuestros padres era muy diferente a la que tienen nuestros esposos y los padres de hoy en día” (EC8EM)

“Estamos hablando de generaciones de negociantes, comerciantes que quieren dirigir las instituciones como si fueran fábricas o como si fueran compañías industriales. Esto no es viable por eso el fracaso. Dejaron de darle valor al maestro que de por sí, el valor del maestro siempre ha estado bajo el signo de interrogación. Un maestro es un maestro y debe recibir el respeto y la consideración. Le quitaron todo lo que alguna vez pudo conquistar a través de lágrimas y esfuerzo, lo borraron, no existe más” (EP12MB)

“Puede ser que pertenezco a una etapa de transición, puede ser que el patronato está conformado por gente muy joven y siento que hay una presencia negativa de la gente del Consejo, cuando dicen que no por ser mujer, sino por ser joven y no saber lo que dices. Hoy las jóvenes tratamos de ver y resolver las cosas de manera pragmática fundamentalmente” (EC4DS)

Desde una óptica de género, la dimensión de mujer se ve contrabalanceada por una ética de sacrificio comunitario cuya recompensa es doble: la incorporación de hombres y mujeres en el servicio de la comunidad y la contribución a la continuidad comunitaria. Desde esta perspectiva, su ser mujer, así como su deseo o interés en un desarrollo individual, se entretreje con el dictum comunitario, pues su valor personal lo sitúan precisamente en la importancia de ser mujeres para la comunidad.

“La mujer ha tenido muchos cambios. Si comparas el porcentaje de mujeres que entra hoy en día a las universidades con el porcentaje de las que entraron cuando yo terminé la prepa es muchísimo más alto. Muchas mujeres se han dado cuenta que invirtiendo un año más de lo que invertían para ser maestras pueden ser hoy licenciadas en comunicación, decoradoras, diseñadoras o muchos otros trabajos que las benefician más económicamente” (EC9RE)

“Yo creo que los judíos siempre han tomado parte de los procesos que se han dado en la sociedad en general. También la mujer en general ha cambiado y por ende, la mujer judía. Trabaja fuera del hogar, no está siempre en casa como la mujer de antes, ocupándose sólo de las labores del hogar y de los hijos. Es una persona que toma parte en la sociedad, es una mujer activa que trabaja en organizaciones judías, en fin, estudia. Su rol ha cambiado tanto como el de la mujer en general. La mujer moderna que tiene el papel de madre, profesionista, activista, fuera del hogar” (EP9ES)

“Esta es la época en que la mujer está demostrando que es capaz de manejar una casa y un trabajo y puedes ser superior al hombre, ser mucho más capaz que él. Mucha gente me dice que estoy muy joven con tantos años de *morá* y que como mujer trabajo demasiado. Es la época... todavía no lo digieren bien”. (EC28MM)

“En cuanto al trabajo femenino en la docencia tenemos que tomar una decisión, tenemos que estar todas juntas en la lucha, tiene que haber un cambio porque caemos en absurdos a nivel nacional. Los secretarios de Educación son hombres y así los más altos puestos. Dentro de la misma comunidad judía de México yo veo cambios en el sentido de que vemos a mujeres en puestos importantes no sólo comunitarios sino también públicos. Sea o no gente con preparación yo me acuerdo que en los tiempos de nuestras madres muchas de ellas llegaban sólo a nivel de secundaria y en las comunidades sefaradíes por problemas relacionados con la sociedad veíamos compañeras que a los 15 años abandonaban la escuela. Ahora estamos viendo como nuestras alumnas están preocupadas por cual carrera decidir” (EC12GW)

Las voces de estas maestras apuntan hacia una aceptación positiva de las posibilidades de mayor incorporación de las mujeres a los espacios públicos y a un mejor desarrollo profesional, con matices diferenciados entre ellas.

“Hoy en día las cosas han cambiado, la mujer tiene mucho valor en el sector religioso y se hacen muchas actividades exclusivas para mujeres. Hay clases especiales para mujeres,

antes la mujer no tenía por qué estudiar, tenía que quedarse en la casa, cocinar y cuidar a los hijos. En los últimos 10 a 15 años el papel de la mujer ha ido cambiando” (EC36SS)

“Hay un alto nivel de conciencia de género. El movimiento feminista mundial sin duda llegó y permeó en todas partes y nosotras como maestras y judías obviamente no estamos exentas de ello. Creo que ha sido muy positivo, en el sentido de darle a la mujer la conciencia de la igualdad, en cuanto su capacidad de llegar, de acceder y poder dar lo mismo que un hombre” (EP5SR)

Incluso para los sectores más patriarcales de la comunidad judía mexicana la mujer ha cambiado de estatus y entorno. Ha cobrado conciencia de lo que representa la educación y el papel de las mujeres en una sociedad tan cambiante como la de hoy en día.

“La comunidad Maguen David empezó a tener cambios muy rápidos: se veía mal que las mujeres trabajaran, se veía mal que éstas estudiaran. Vino una etapa corta y hoy en día, sin temor a equivocarme podría asegurarte que hay más mujeres preparadas que hombres. Esto ha causado algunos conflictos. Pero hoy en día se respeta mucho a la mujer que trabaja y que estudia a diferencia de años anteriores. Siento que se ha dignificado mucho a la mujer y a la mujer estudiante y trabajadora. Este es un proceso que tiene en 25 y 30 años que se fue acelerando al grado, que hoy en día, ya son más raras las gentes que piensan sacar a las hijas de la preparatoria y que no estudien nada” (EP10EA)

Estos cambios y las diversas opiniones de las maestras también responden a temporalidades diferentes y a los desarrollos particulares de los distintos sectores comunitarios que componen al grupo judío mexicano. Todos ellos se incorporaron a la modernización del estatus de las mujeres, aunque con perfiles diferentes.

“La comunidad a la que yo pertenezco (Monte Sinaí) por muchos años vio no muy aceptable que la mujer se preparara, el hecho de que la mujer trabajara y creciera profesionalmente. Hoy en día ha cambiado muchísimo ya que la situación y las necesidades también han cambiado. Hoy en día, la mujer necesita salir a trabajar para

ayudarle al marido y si no está preparada difícilmente va a poder adquirir un buen sueldo para ayudar realmente a la familia” (EC9RE)

“El papel de la mujer *halevi* (Maguen David) el cambio ha sido total, un giro de 180°. La mayoría de las mamás de nuestra escuela lo primero que pensamos es en preparar a nuestras hijas, pero también a nuestros hijos. Yo creo que la preparación es ante todo lo más importante. No sólo es cásate y ya vete. Yo creo que es la modernidad no sólo se trata de ser *halevi*, *shami*, *ashkenazí*, turco o mexicano, lo que sea, la gente tiene que prepararse. La mujer tiene que estar preparada aunque se case. Entre los *shamis* las casan entre los 16-17 años, no importa, pero que sigan estudiando. La prueba la tienes con mis hijas. Mis tres hijas están en la universidad, para mí que se preparen y hagan después lo que quieran” (EC25JC)

Las diversas miradas que retroalimentan la valoración del ser y el quehacer de las maestras se expresan en su auto-valoración en el binomio mujer-educadora, en el cual confluyen de manera contradictoria sus representaciones de ser madres y maestras dedicadas a la familia y la comunidad con sus aspiraciones de desarrollo personal como mujeres, poniendo en tensión su deseo de superación profesional con su vocación de servicio a los demás.

Las cualidades femeninas que definen su rol como educadoras y que se refuerzan en el marco de la ética comunitaria no desdibujan, por otra parte, la conciencia que tienen de las condiciones de desigualdad y exclusión, en tanto mujeres, en tanto educadoras y en tanto educadoras judías en cultura judía. El referente compensatorio, en este último caso, como hemos visto, será precisamente su rol de transmisoras de identidad, de depositarias de la misión de continuidad.

En este mismo tenor, hay una permanente tensión entre su contribución, rol comunitario y la valoración que de su ejercicio profesional tiene la comunidad. En esta línea, entran en acción las series de miradas ya analizadas que regresan reconociendo o subvalorando: niños, padres, instituciones educativas-dirigentes de la comunidad. La

mirada familiar madre-esposa también actúa en este nivel. Tal como venimos analizando, un nivel remite al otro, incide y reformula y parecen estar mediados por la condición judía (familia-comunidad)

Algunas de ellas parecen operar una sinonimia, que curiosamente, encontraría en la valoración como esposa trabajadora un estímulo ulterior a su condición como mujer.

“Yo creo que ser mujer, judía y maestra es una labor muy importante porque permite tener una visión diferente del rol de la mujer tanto para los niños que lo ven como para los maridos y para toda la sociedad... Yo siento que el marido que ve que su mujer gana algo que es necesario para la economía del hogar es más respetada y también para los niños que ven que su mamá trabaja y hace algo útil es importante” (EC42BM)

Un acercamiento a la condición colectiva mujer-educadora refuerza el patrón prevaleciente. El discurso sobre la identidad de ser mujeres no parece denotar una fuerte lectura de perspectiva de género o feminista. Más bien se construye con la veta de los atributos que el ser mujer, en una óptica tradicionalista, confieren para ser una exitosa educadora.

Así, la falta de formación universitaria y de profesionalización de algunas de las maestras en judaica y la falta de reconocimiento al oficio de maestra se compensaría por los atributos esenciales de la sinonimia mujer=educadora: Los atributos propios, innatos de la mujer-educadora se construyen, para ellas, desde una visión naturalizada en la que también quedan subsumidos los proyectos individuales de las mujeres al proyecto familiar. Así, las mujeres son educadoras y las educadoras deben ser mujeres por ser: transmisoras, formadoras, enseñadoras; pacientes, sentimentales, sensibles, con más sentimientos, comprensivas, acogedoras, hacer cosas para los demás, llevar de la mano, tener inclinaciones maternas, propiciar identificación y protección.

Como puede apreciarse, estas son las cualidades más tradicionales de lo femenino que son reproducidas sin cuestionamiento. Una feminidad que oculta su ser producto de

una construcción sociohistórica y cultural. La categoría género pone en cuestión la idea de una feminidad natural y señala que es la simbolización cultural y las construcciones sociales las que establecen las prescripciones relativas a lo que es propio de ser mujer en un espacio y en un momento histórico determinado. (Lamas,1996:11; Conway J.,Bourque,S. y Scott, J. 1996:23; Rubin,G. 1996:41;Ortner, S. y Whitehead, H. 1996:128, Scott, J. 1996:282-289)

Así, los atributos-cualidades que algunas educadoras entrevistadas reconocen como propios de su ser mujer refuerzan el binomio mujer=educadora y la desigualdad entre hombres y mujeres en cuanto a la posibilidad de desarrollo individual y profesional.

“Siento que en mi situación de trabajo, la mujer es muy importante puesto que es más sensible, tiene más sentimientos, más paciencia, tiene sentido para entender mejor a los niños que el hombre, comunicarte con ellos” (EC28MM)

“La mujer tiene más paciencia para educar. Tiene más capacidad, puede sentarse y transmitirle al niño, en diferentes etapas, lo que necesita. El hombre no tiene la paciencia y prefiere dedicarse a aprender para sí mismo que estar transmitiendo a los niños. Es algo innato en la mujer, es su aspecto maternal lo que la ayuda hacerlo” (EC36SS)

“Desde el punto de vista del carácter de una mujer, somos más sensibles, más sentimentales y si habláramos desde el punto de vista objetivo, yo no veo ninguna diferencia porque tan capacitado puede estar un hombre como una mujer. Pero desde el punto de vista de las características de una mujer, su carácter sentimental y su formación humanística es muy importante en esa transmisión” (EC16RO)

“Creo que en cada mujer o en la mayoría hay inclinaciones maternas. Nos identificamos mucho más con los niños. En un momento dado podemos comprenderlos mejor, hablar con ellos. Yo creo que el magisterio es un sacerdocio, no es cualquier profesión. Es formar, es estructurar, es ayudar a almas y mentes y es realmente tener en las manos una responsabilidad enorme” (EP12MB)

“A veces una maestra funge como mamá. Yo siento que la mujer ha asumido este papel con mucha responsabilidad y que por un lado, visualizando algunos casos, hay algunos niños que sacaron la lotería al tener a una maestra así junto a ellos. Este tipo de maestra les abrió un panorama diferente en su vida y sin embargo, cuesta mucho trabajo ser juez y parte cuando involucras mucho el corazón en lo que es formación, disciplina, orden, un marco de formación para el estudiante. ” (EP8JF)

Las entrevistadas reconocen que cada vez más las mujeres incursionan en el espacio laboral ocupando una diversidad de puestos. Sin embargo, aún hoy señalan que, las mujeres tienen que luchar contra estereotipos e imágenes negativas que inciden en el lugar que ocupan en la sociedad y en la comunidad y en la valoración que ellas asumen de las actividades que realizan. En especial, sus identidades de género se construyen orientadas a servir a los demás y no en torno al desarrollo personal. Aun cuando trabajen de manera remunerada, sus actividades son consideradas secundarias frente a las que realizan sus parejas, sus directivos, los líderes comunitarios, etcétera. En el caso de las maestras, no son ellas quienes toman las grandes decisiones de política educativa. Aún después de los cambios que trajo la modernidad, las mujeres judías del México de hoy todavía se enfrentan a situaciones donde el reconocimiento identitario se encuentra relacionado con la discriminación por género, afectando en alguna medida la distribución de responsabilidades en el hogar, el acceso a los espacios públicos y la toma de decisiones, las condiciones de trabajo y las posibilidades de autorrealización y desarrollo profesional. Pero al parecer compensan esta percepción de cierta discriminación de género mediante una construcción de sí mismas como mujeres que prestan un servicio comunitario.

“No creo que exista una conciencia de inferioridad en cuanto a identidad y en cuanto a nivel de educación judía en las maestras por el hecho de ser mujeres. No creo que ninguna se sienta menos por no haber ido a una *Yeshivá*. No creo que consideren que la única forma de acceder al judaísmo y a la cultura judía sea a través de la alta educación tradicional judía que sería equivalente a la de la *Yeshivá*. Hoy en día para una mujer ir a

una universidad y estudiar estos mismos temas es exactamente equivalente para ella como lo sería para un hombre estudiar en una *Yeshivá*. Aunque no es cierto. No se estudia lo mismo y no se sabe lo mismo pero no creo que haya una conciencia de limitaciones” (EP5SR)

Esta postura positiva se ve contrastada cuando a través del discurso se justifica el papel de la mujer en la docencia porque no pueden tomar decisiones o ir más allá de ciertos límites, y es como les permite justificar su permanencia en este tipo de quehacer

“También la mujer estuvo muy limitada hasta donde podía llegar. Sí se escucha de mujeres doctoras, abogadas pero no es tan común. Como que esos puestos están más limitados para las mujeres. Pero la docencia fue algo que se prestó más para que la mujer no se viera tan mal, no fue una rebelión” (EC36SS)

“En cuanto a la participación de la mujer en la toma de decisiones no es porque no haya cabida para ella porque creo que la mujer no le interesa ese tipo de trabajo comunitario. Es un trabajo que requiere más bien una cuestión económica administrativa y yo creo que a la mujer esto no le interesa” (EP9ES- NR)

“La mujer mientras pueda adquirir todo el conocimiento y tiene ahora todas las oportunidades para hacerlo y la posibilidad de transmitirlo tiene que seguir conservando el rol que le corresponde a la mujer dentro de la religión, que es diferente a la que le corresponde al hombre. Creo que ella no puede hacer lo que el hombre, no puede hacer cosas que por su naturaleza no le corresponden. El rol de la mujer y el feminismo es extraordinario. Creo que no vale asumir un rol masculino porque tenemos todas las oportunidades para desempeñarnos en todos los ámbitos de la sociedad” (EP9ES)

Paralelamente, al ser mujeres para la comunidad, son mujeres para sus esposos. Nuevamente asistimos a una tensión entre las aspiraciones personales y profesionales y una representación muy tradicional de género, con una sólida justificación de los roles

tradicionales femeninos, de la designación de género y de la maestra como extensión de madre.

“En las casas ortodoxas el papel se reparte y muchas veces hasta sea el padre el mayor transmisor, probablemente hasta sea igual. En los casos donde no hay un hogar ortodoxo pero sí tradicionalista, quizás sea la mujer la transmisora número uno. Simplemente la madre pasa más tiempo con los hijos que nadie” (EP9ES)

“La mujer es la que dicta. Lo que se lleva a cabo es como la mujer lo hace. En mi casa muchas cosas se combinan con las de la escuela. Trato de inculcar muchas tradiciones en mi casa y trato de inculcarlas también en la escuela. Esto el hombre no lo tiene ni lo tendrá. Esa habilidad del rol, de acoger a la gente, de hacer cosas por los demás es algo que mi esposo no lo entiende. Sí creo que hay una diferenciación en la transmisión por ser hombre o por ser mujer” (EC4DS)

En este rubro se percibe con toda claridad las tensiones entre la toma de conciencia y la justificación de la división de roles entre lo masculino-femenino. Es una cosa y su contrario. Oigamos:

“Siento que los roles en México están muy identificados. El papá tiene que trabajar y traer el sustento y la mamá es la que se hace cargo de la casa y de todo lo demás. Siento que el rol femenino es partícipe: el rol de la maestra es como cierta madre, protege a los alumnos, les enseña, les da, este es el lado feminista. La maestra es la mujer que enseña. Si un maestro hombre quiere mantener a su familia con ese sueldo no lo puede hacer, tiene que hacer otras cosas. Por eso cada vez más le fueron dejando ese rol a la mujer” (EP3SB)

“La mujer juega un papel fundamental. Creo que lo que la mujer no transmita difícilmente lo haga el hombre ¡sin desvalorizar! Lo que pasa es que él está ocupado en otras cuestiones, en otras situaciones. Nos toca a las mujeres” (EC8EM)

“Con todo y lo que digan, que nos hagan de menos y que digan que las mujeres valen menos que los hombres, que para mí, los hombres valen más, es cierto, pero yo, por eso no me siento mal y ni mi trabajo es menos importante. Todo lo contrario, me siento todavía más importante porque en mi trabajo yo soy mucho mejor, es más eficaz y tiene mucha más fuerza” (EC35ME)

“La mujer juega un papel muy importante en la educación de los hijos, en la formación como mujeres, como maestras para educar niñas, para volverlas unas buenas amas de casa, unas buenas mujeres para sus esposos, es decir, para ser buenas madres. Son mujeres muy conformistas, que piensan que en su papel de madre y de *morá* como continuación de madre, es más importante” (EP13DB)

“Ante mis alumnos educamos mucho con el ejemplo y creo que es una responsabilidad muy grande que ellos vean que una mujer se debe preparar. Para los hombres es importantísimo el poder percibir a una mujer que se prepara sigue siendo mujer, sigue siendo esposa y madre. Para que el día de mañana, cuando se casen puedan percatarse de esa idea.” (EC9RE)

Otro ejemplo de estas tensiones entre una conciencia de aspiraciones de desarrollo individual de las mujeres combinada con una visión tradicionalista de los roles, es la percepción de que aunque los cambios en el papel de la mujer han traído una mejoría para ellas y sus familias, también hay una mayor disolución familiar

“Los cambios que ha tenido la mujer han sido para bien a nivel mundial. Yo digo que la mujer ahora es otra cosa, ya no depende económicamente del marido, más preparada, más autosuficiente. Posiblemente por eso vengan los problemas, hay más divorcios. La mujer ya no aguanta tanto como antes, quizás por su estatus” (EP2RC)

“Como mujer estamos en una época muy privilegiada porque se nos permite hacer muchas cosas que hace 70, 50 años no había esa permisividad. Siento que es un momento que valoro mucho en muchos aspectos: en mi casa, con mis hijos. El papel de la mujer ha

cambiado maravillosamente. La mujer se ha superado pero ha descuidado el hogar. Hay muchas mujeres que han ocupado puestos muy importantes, que se dedican más a su superación que a su hogar. Lógicamente éste se ve afectado. Hay quien sabe equilibrarlo y dar en su casa todo lo necesario en cuestión de judaica. Ésta si no está presente en presencia y en fuerza, se pierde” (EC37AM)

“Yo no sé si nuestros abuelos y abuelas sentían el peso de que de ellos dependía el judaísmo en la familia. Se veía como algo más natural y familiarmente, yo creo que es la pareja, no sólo la mujer, la que debe enseñar a vivir y a sentir los valores y la identidad. Es de los dos porque la mujer ya no está tan presente como antes, ya que la mujer tiene que salir a trabajar o se dedica a ciertas actividades sociales y no está todo el día en la casa. Ahora la presencia y la responsabilidad son casi igual de uno o del otro. (EP8JF)

En hilo de continuidad con la construcción del binomio mujer=educadora, al par femenino masculino se le suman atributos adicionales en una lógica de oposición y o complementación categorial. Así, definen a los hombres como los proveedores, los que mantienen a la familia, y a las mujeres profesionales como “las que ayudan”, “las que ganan para sus gastitos”. Son una extensión de la casa en la escuela.

Estas representaciones las hacen tener diferentes opiniones sobre la discriminación salarial o la valoración diferenciada por género: para algunas no hay desigualdad, sino que las condiciones diferentes son el resultado natural de los atributos diferentes; para otras, hay desigualdades, pero se justifican porque los hombres son los que mantienen a la familia y para otro grupo hay un reconocimiento explícito de que sí existe discriminación: las mujeres trabajan más, se preparan más, están más comprometidas, pero son menos valoradas/remuneradas. Sus voces sobre este aspecto fueron incluidas al mencionar las diferentes miradas de los actores que constituyen referentes de su auto-valoración.

Sin embargo, se genera una bifurcación, al incorporar el referente de su condición particular de maestras en estudios judaicos, que pone en juego nuevos elementos y

desafíos de articulación de sus representaciones y que las lleva a una situación particularmente compleja. Por una parte, se sienten valoradas como mujeres-madres-transmisoras de identidad. Saben que en las condiciones contemporáneas, la escuela aparece como depositaria de la tarea de transmitir legado, cultura, tradiciones, valores....Por la otra, sin embargo, saben que no siempre esa es la prioridad de los padres, de los alumnos o de los dirigentes comunitarios, precisamente en un contexto de competitividad y con el peso que adquiere la formación instrumental, científica....de ahí las diferentes miradas que les devuelven referentes para sus construcciones identitarias. Hay como una conciencia de contradicción entre la importancia de su matier y la no importancia: la importancia grupal-simbólica vs. la importancia concreta operativa...

Desde la óptica de las entrevistadas, la mirada como mujer es muy importante y valoriza el papel que ella tiene como educadora, como madre, como abuela central en la formación de los hijos. En este sentido, se sienten transmisoras de identidad colectiva, no solamente en tanto maestras con distintos grados de profesionalización, sino también en tanto mujeres judías, esposas y madres de familia.

“Si tú tienes bien clara tu identidad y estás bien segura de ti misma, no te importa donde te acomoden y donde tengas la silla porque tú sabes donde estás. Soy una feminista comodina: no me interesa ponerme *talit, tzizit, tefilim, kipá*; me gusta que llamen a la *Torá* pero de ahí a tener la obligación prefiero no tenerla” (EP5SR)

“Yo quiero decirte que ha habido una evolución: yo creo que en general el papel de la mujer como educadora en la casa siempre ha sido muy importante, siempre se le ha dado el crédito y el respeto. A lo mejor para cosas fuera de lo cotidiano interviene el papá pero yo sí siento que tiene un papel importante. De hecho el peso de los abuelos es muy fuerte, o sea, las familias son solidarias. La abuela tiene un papel muy importante. De hecho son las que verdaderamente logran mantener a la familia unida y en los festejos y en penas somos muy solidarios y la mujer tiene un papel muy importante en todo esto” (EP10EA)

“Para mí es una carga de mucha responsabilidad, muy feministas somos pero siempre la mujer es el eje. El eje de la familia, el eje para los hijos más aparte con esto de la liberación femenina, que yo no lo llamaría así, si no que lucharía por la igualdad, no la libertad porque qué ha resultado: hemos echado sobre las mujeres una doble carga. Porque es cierto que ahora todas salimos a trabajar. La moneda tiene dos lados: nosotros las mujeres salimos a trabajar, lo hijos se quedan solos y por eso los hijos, las generaciones son diferentes, faltas de valores, faltas de cariño” (EC15SL)

“Yo tuve la experiencia de tener maestros hombres y trabajé con ellos posteriormente. A mí me dan tristeza los niños porque de la mamá y de la criada pasan a la maestra y están todo el tiempo en manos femeninas y luego se casan con una esposa. No sé como logran funcionar en un mundo de mujeres porque los que los han educado siempre han sido las mujeres, empezando por la madre” (EP7JT)

“Pero la familia en México y en la comunidad sigue siendo prioritaria creo yo, en la misión de la sociedad como de las mujeres mismas. Por encima de los intereses profesionales y de la vocación de carrera que pueda tener una mujer su vocación de madre es más fuerte y está más dispuesta a sacrificar su carrera y su profesión en aras de su familia. Creo que esto comunitariamente es bastante obvio, pero creo que es un patrón cultural mexicano también, no creo que sean sólo las mujeres judías. Yo creo que la mujer mexicana en general es así y sobre todo la mujer mexicana que es madre soltera, que tiene un terrible dilema: el estar con sus hijos e irse a trabajar cuando no es una situación de vocación o de una aspiración sino de necesidad. Pero creo que entre las maestras judía este es uno de los criterios más preponderante para la elección de carrera” (EP5SR)

Estas definiciones identitarias que se influyen una a la otra de modos no lineales y a veces contradictorios resultan en valoraciones que relativizan la autonomía personal derivada de su desempeño profesional. Por un lado buscan independizarse de la casa con un trabajo que les da estatus, por la otra, es un trabajo extensión de la casa con las prerrogativas de horarios favorables a los hijos y vacaciones compatibles con las de los hijos, que les complementa ambas actividades, casa-escuela. Las contradicciones y

tensiones en sus narrativas parecen evitar la disyuntivas y enfatizar la importancia de la familia.

“ Pero lo que sí es cierto y creo yo, que muchísimas mujeres que se dedican a la enseñanza lo hacen porque es el trabajo más compatible con su trabajo de mamá, porque tienen los horarios de la escuela como los de los hijos, porque tienen vacaciones como ellos y realmente es el trabajo más cómodo para una madre y no necesariamente porque sea su más profunda vocación sin que yo quiera para nada disminuir la santidad del trabajo que hacen y las que sí lo hacen porque tienen una verdadera vocación” (EP5SR)

“El trabajo en equipo es importante y en cierto momento la autonomía para ser tú, tus opiniones y tu trabajo como maestra para que no te impongan cosas. Y por ejemplo en aspectos más concretos como sueldo, prestaciones, horarios. Yo creo que la mayoría de las maestras judías no necesita mucho el trabajo, no se sienten obligadas a trabajar con las instituciones y eso se refuerza con que no les pagan bien. Hemos muy pocas que somos responsables y nunca hemos faltado y que sabemos usar la responsabilidad en una institución donde necesitan atenderse los niños” (EC25JC)

“Las mujeres ya no queremos vivir en una sociedad patriarcal pero sí queremos las ventajas y las comodidades que la sociedad patriarcal nos otorga. México sigue siendo una sociedad sumamente patriarcal y la comunidad judía de México sigue siendo una comunidad muy tradicional en ese sentido. Con todo y que hay mucha libertad para la mujer, hay mucha aceptación de su igualdad, de su capacidad volvemos a lo mismo: lo importante es la familia. Su primera devoción y lo que se espera de ella es hacia su familia y es lo que espera de ella misma, en su mayoría. Nuestra identidad sigue siendo de madre, esposa, facilitadora y compañera más que ser social autónomo y autosuficiente” (EP5SR)

Algunas de las entrevistadas sienten que estos cambios en la vida de las mujeres las han llevado a tener más presencia en los espacios públicos, pero no ha sido claramente liberador porque hasta ahora tienen la doble carga de trabajo o porque están a años luz de estar igual que los hombres en autonomía, sienten que no hay equidad real.

La mujer se percibe como parte de un colectivo, en cuanto a unir fuerzas para luchar por sus derechos, pero también como individuos. Valoran su trabajo y su formación como una forma de superar las limitaciones de su rol tradicional, pero al mismo tiempo denotan el temor de abandonar el lugar tradicional que es el hogar y los hijos, al adquirir otras posibilidades y mayores responsabilidades en un trabajo. Al construir sus representaciones sobre el binomio mujer-educadora satisfacen sus facultades maternas, las de su formación académica y las de su ocupación. Sin embargo se colocan en un segundo plano en el espacio laboral, donde interiorizan el discurso desvalorizante de su actividad.

“Es tal el miedo de la maestra de perder su puesto que es capaz de rendirse cualquiera. Yo creo que es miedo de adónde voy a encontrar, esto es lo único que sé hacer enseñar *ivrit* o *yidish*, quién me va a dar trabajo en una escuela parecida a la mía. Es muy cómodo para mí porque tengo las mismas vacaciones que mis hijos, no mantengo a mi familia pero me sirve para mis gastitos, entonces no lo quiero perder” (EP8JF)

En el marco de la pluralización de dimensiones identitarias y de actores que valoran a las maestras entrevistadas y en cuyas miradas se buscan para reconocerse o se distancian para afirmarse, hay traslapes. En el proceso relacional de construcción de sus identidades como mujeres-educadoras hay una especificidad identitaria en tanto mujeres judías, miembros de una comunidad. Saben que las mujeres tienen un rol subordinado y simultáneamente hay una vivencia de gran satisfacción porque su rol lo ven como una función comunitaria. Hay una tensión y esta aparece en parte describiendo y en parte construyendo su propio discurso de que la subordinación como mujer la pueden explicar en términos de una ética de sacrificio comunitario. Descubren y se atribuyen un papel muy importante en cuanto a la responsabilidad que poseen en la transmisión de la identidad y su continuidad y hacia un compromiso social en la formación de los alumnos como contribución a la comunidad. Es este ángulo complejo el que les refuerza un discurso de gran satisfacción y entusiasmo y destacan la parte emocional de su vocación como maestras. Es este ejercicio el que se apunala por su función comunitaria.

CAPITULO VI

LA TRANSMISIÓN DE LA IDENTIDAD COLECTIVA A TRAVÉS DE LAS EDUCADORAS EN JUDAICA: UN CAMPO DE DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y DE LAS EDUCADORAS.

El papel de las maestras en judaica ha sido parte esencial en la transmisión de identidad colectiva para varias generaciones de judíos mexicanos. En este capítulo se reconstruyen las voces de las maestras entrevistadas para dar cuenta del sentido de su participación en este proceso durante varias décadas. Por identidad colectiva entiendo el conjunto de valores, costumbres y tradiciones, religiosos o no, que trascienden al individuo y lo hacen parte de una comunidad. Por un lado, la familia cumple un papel esencial en la transmisión de identidad y la define en su caracterización particular. Por el otro, la escuela y las maestras, en un estadio posterior, asumen la transmisión de identidad a través de la socialización y de la normatividad que rige en cada institución. En ese sentido, las maestras se enfrentan a la dualidad: casa –escuela y ellas, de por sí, son y se consideran a su vez, responsables de esa transmisión. Ello se ve fortalecido por los esfuerzos educativos del grupo judío mexicano para mantener la identidad colectiva consistente en la manutención de una variada y amplia red escolar y por la formación profesional del cuerpo de educadoras.

1. LOS ESFUERZOS COMUNITARIOS PARA LA CONTINUIDAD DE LA IDENTIDAD COLECTIVA

El caso de México constituye un sistema educativo singular en el mundo judío, con la existencia de 16 instituciones escolares comunitarias; una matrícula superior al 90% de los niños y jóvenes en edad en escolar; instalaciones modernas... Esta realidad emerge, entonces, como una dimensión altamente positiva para las agentes transmisoras de identidad grupal, en la medida en que un sistema educativo exitoso asegura que los niños y los jóvenes judíos se socialicen en un ambiente judío y le da sentido a la existencia misma de la educación judaica. En un escenario comunitario, el éxito del sistema educativo, medido por sus indicadores duros, envía y alimenta un mensaje compartido de la centralidad e importancia de la educación dentro del grupo.

En la segunda mitad del siglo XX, las maestras-educadoras de cultura judaica han sido sujetos de procesos heterogéneos de modernización y de profesionalización, tanto en términos de su propia formación en pedagogía y en cultura judaica como en términos de reconocimiento y honorarios. Al igual que otras comunidades de educadores, pero específicamente confrontadas con su rol de garantes de la continuidad grupal, se han visto expuestas a un déficit de traducción del reconocimiento comunitario en medidas o políticas institucionales de profesionalización y de remuneración adecuada a la importancia de su labor en la construcción identitaria grupal. Cabe recordar que si bien en los años 70 se había dado una reducción en la matrícula en la red escolar, desde los años 80 y como respuesta a las crisis económicas, la política comunitaria educativa tendió a privilegiar el sistema de becas por sobre el incremento salarial. Ello, si bien atrajo, a partir de entonces, a un amplio número de alumnos de regreso a la red, mantuvo deprimidos los salarios que históricamente habían acompañado a la institución. Esta dimensión resulta a todas luces relevante para poder identificar los hilos de las micro-narrativas de las maestras que, vistas en su singularidad, nos confrontan con una tarea difícil- dar cuenta de la no correspondencia entre la importancia de la educación en los contenidos que dan cuerpo a la identidad colectiva y las remuneraciones y reconocimiento social de las educadoras.

El sostenimiento de la red escolar judía es responsabilidad de los sectores comunitarios que conforman la comunidad judía de México. Los representantes de los padres de familia, los patronatos, voluntariamente se abocan a la administración de las instituciones educativas y en conjunto constituyen el *Vaad Hajinuj* (Consejo Educativo) (véase capítulo 4). En este sentido las maestras perciben el compromiso de la comunidad y sus instituciones, sin embargo, demandan un mayor respaldo a la tarea específica de transmisión de contenidos judaicos, puesto que ellas se sienten copartícipes en esa labor.

Para el consenso cultural de las maestras entrevistadas, el 92.5% afirma que “invertir en educación judía es invertir en la formación de maestros y maestras mejor preparados (as) así como “invertir en educación judaica es más importante que invertir en mejores edificios, aulas y laboratorios” para el 97.5%.

Para un sector de las maestras el reconocimiento implica concretamente apoyo económico por parte de la institución escolar ya que como se mencionó arriba demandan un mayor respaldo a la tarea específica de transmisión de contenidos judaicos.

“Las instituciones siempre han tenido respeto al maestro pero no apoyo. Probablemente por un lado sentíamos que nos daban una palmada en la espalda por la labor tan importante que realizábamos pero por el otro lado, no teníamos el apoyo económico ni el apoyo a nivel comunitario como debería de ser, no el suficiente” (EP9ES)

“No sabría decirte qué tan reconocido es nuestro trabajo. Finalmente estamos trabajando con entusiasmo con niños judíos y podríamos tener un reconocimiento económico, pero te pones a pensar que la situación del colegio no es buena. Sin embargo, no somos una fuerza que luchamos para valorar nuestro trabajo” (EC3RW)

“Si hubieran más estímulos económicos esto posiblemente reforzaría el prestigio porque en esta sociedad estímulo económico es igual a prestigio. Siento que en general la imagen del maestro o de la maestra en judaica es un tanto devaluada, sobre todo ese modelo antiguo. Los modelos nuevos son excepcionales” (EC20JT)

En el capítulo previo (V) hay varios testimonios sobre este reconocimiento de parte de los padres de familia, de los patronatos y de los alumnos.

Sin embargo hay quienes reconocen que sí cuentan con el apoyo institucional, especialmente en cuanto a esfuerzos de profesionalización y estímulo a su tarea:

“Todos los colegios tienen todo el tiempo capacitaciones para los maestros, cursos, *ishtalmuyot* (capacitaciones), viajes a Israel. Esto demuestra la importancia que se le da principalmente al enriquecimiento cultural y afectivo a la identidad misma de los maestros y del reconocimiento de que su papel es trascendental en la transmisión del conocimiento y de la identidad” (EP5SR)

Una señal de la importancia que otorga el grupo minoritario a la preservación de la identidad colectiva es la profesionalización de las educadoras que imparten contenidos judaicos. Entendemos por profesionalización los años de estudios destinados a la adquisición de habilidad pedagógica por las maestras en judaica, pero específicamente hablando de nuestro universo, también por el conocimiento de cultura judaica que adquieren en su formación.

En el estudio sociodemográfico sobre la población judía en México que se llevó a cabo en 1991 se señala que mientras un 61% de los hombres judíos entrevistados tenían educación universitaria o de posgrado, entre las mujeres ese porcentaje era de 39%. Sumando las mujeres que tenían estudios superiores y las que tenían la preparatoria y bachillerato, alcanzaban un 77%. O sea que a comienzos de los 90 cerca del 80% de las mujeres judías tenían estudios post secundarios pero la formación universitaria sola correspondía a un 40%. Cabe destacar, que solamente el 9% de los padres y madres de los entrevistados a comienzos de los 90 accedieron a educación universitaria. Entre los hijos de los entrevistados, mayores de 25 años, los porcentajes de personas con estudios universitarios eran de 70% para los varones y 47% para las mujeres, indicando que en las generaciones jóvenes hay una mayor tendencia de incorporación de las mujeres a los estudios universitarios, pero que seguía siendo inferior a la mitad, mientras que la mayor parte de los hombres alcanzaban este tipo de formación profesional. Sin embargo, un 27% de las mujeres entrevistadas manifestaron tener estudios técnicos, entre los cuales se contemplaba ser maestra o tener estudios de *seminar*, en cambio solamente 2.7% de los hombres entrevistados dijo tener este tipo de estudios. (DellaPergola, S., Lerner, S.)

Estos datos sugieren que la universidad no fue opción ni puerta de entrada para la mayoría de las mujeres judías en los años constitutivos de la comunidad de inmigrantes y hasta las décadas siguientes, pero en los años 90 sí lo era para un 40% de ellas y para el 50% de sus hijas. Antes de los noventa, la formación técnica como maestras fue muy numerosa entre las mujeres judías, al punto que una cuarta parte de ellas tenían esa formación en la época en que se cerró el *Seminar*.

Recordemos (capítulo IV) que los inicios de la educación judía en México responde a las necesidades de los inmigrantes. Las primeras escuelas contaron con maestros que a su vez fueron inmigrantes, y que traían su *background* de Europa. Podríamos decir que estos fueron los profesionales de la cultura judía quienes, a su vez, crearon el *Seminar* para Maestros en 1946.

El *Seminar* actúa acorde a las necesidades de ese momento y pone mucho énfasis en la formación de una cultura judaica complementada con habilidades pedagógicas. En general, el *Seminar* opera de la misma forma que una Normal, donde todas las maestras se formaban en una profesión equivalente. En este proceso, hay una internalización de los atributos femeninos que les permitiría identificarlos cabalmente con el ser educadora, que vimos en el capítulo sobre las representaciones identitarias de las mujeres maestras. En términos de las expectativas comunitarias sobre el papel de las mujeres, la formación en el *Seminar* apareció como una opción adecuada de estudios superiores para las mujeres judías de los años 50 a 70. De este modo, aún atendiendo a los cambios generacionales que existieron entre 1946 y 1991, el grueso de las maestras en el área de judaica se formaron en el *Seminar* y fueron abonando “sobre la marcha”, en la experiencia.

En la motivación para elegir el *Seminar* como espacio de formación convergieron condiciones estructurales con circunstancias coyunturales. Entre estas últimas, por ejemplo, la huelga universitaria (1968) o el hecho que generacionalmente sufrieron el cambio de dos a tres años de estudios en la preparatoria, llevó a algunas a decidir por el *Seminar*. El peso de las primeras, las condiciones estructurales, es indiscutible y muchas veces la coyuntura oculta este factor.

“El hecho de estudiar en el *Seminar* era muy frecuente entre las que terminaban la secundaria o la preparatoria. Era una carrera muy factible porque era un ámbito de mujeres, ibas a trabajar en un lugar seguro, bajo el cobijo de una institución judía. O sea, que a los padres les daba confianza que las mujeres fueran a trabajar en eso” (EP4SL)

“Ya para entonces nadie quería estudiar en el *Seminar*. Todas las niñas tenían proyectado entrar a una universidad para lo cual no necesitaban esos estudios y los veían con menosprecio. Yo me aboqué a ello: a subir la importancia de los estudios judaicos (EC27JB)

“Dedicarme a la docencia fue una casualidad. Por razones familiares tuve que estudiar rápido una carrera y en aquel entonces el *Seminar* era lo más rápido. Con el transcurrir del tiempo fui adquiriendo un gran cariño por lo que hacía y empecé a hacerlo con todo el corazón “(EC21JR)

“Aunque quise entrar a la universidad y presentar el examen de admisión decidí entrar al *Seminar* por comodidad ya que pensaba que en el futuro al estar casada, tener hijos y atenderlos sin necesidad de estar 24 horas en un trabajo, entre muchas cosas buenas” (EC24MM)

“Siempre me ha gustado la docencia desde chiquita y siempre admiré a ciertas personas. Sin querer llegar a ser *morá* yo no iba a estudiar en el *Seminar*, iba a estudiar Pedagogía. Me tocó la huelga del 68 en la Universidad y me tuve que esperar. Además mis padres no tenían la mentalidad de Universidad para la mujer, para los hombres sí. Entré al *Seminar* y a la carrera de Pedagogía por tres semestres hasta que me casé. Tuve que tomar una decisión, preferí trabajar y por seguridad económica dejé la universidad” (EC6AG)

Las maestras entrevistadas expresan conciencia, sin embargo, de la dinámica cambiante en las opciones de profesionalización; y visto en retrospectiva, su deseo inicial de acudir a la Universidad pierde peso a la luz de la satisfacción derivada de su quehacer como maestras.

“La mujer judía que se ocupa de la educación se le presenta menos retos que los que tiene la mujer profesionista, que tiene que salir al mundo amplio y mucho más competitivo que el marco de la educación judía comunitaria. Hoy en día no existe el que la mujer estudie la carrera de maestra porque era la única socialmente aceptada para ella. Hoy en día esta

presión no existe y por lo tanto menos gente va a esa profesión por diversas razones. Uno, es una profesión que requiere de una vocación y dos no es socialmente la más gratificante económicamente no es para nada la más atractiva. El futuro como carrera es bastante limitado pero por otro lado aquellas que si acceden y llegan a ello no van empujadas por motivaciones erróneas” (EP5SR)

Si bien este patrón de la formación como educadoras como alternativa a la educación universitaria y en espacios alternativos a la universidad marca la formación de las educadoras de las décadas de los 50 a 70, se da el caso de aquellas maestras que pensaban ingresar al *Seminar* pero sus padres las impulsaron a tomar carreras universitarias

“Quería estudiar en la Universidad pero mi padre tenía la idea de que una joven judía no va a la Universidad. Entré al *Seminar* muy a mi pesar ya que mis amigas habían entrado a la Universidad. No me la pasé bien al principio pero al tener la oportunidad de suplir a una maestra me pareció una experiencia maravillosa ¡Me encantó! (EC5RM)

Ya en los años ochenta no iban al *Seminar*

“Las mujeres de mi generación no iban al *Seminar*, ellas querían ser universitarias y yo quería ser universitaria. No me enrolé en una carrera por razones familiares, económicas, sociales. Además yo tenía que hacer una carrera rápida que pudiera darme independencia económica lo antes posible. Fue una necesidad del entorno, del tiempo, de mi contexto familiar por el que entré en el *Seminar*. Para mi fue una maravilla, me ví impelida hacia una carrera que yo no la había pensado pero una vez ahí, tal vez no concientemente, pensé que le iba a sacar el mejor provecho posible y me encantó” (EP4SL).

La mayor profesionalización de las maestras constituyó una respuesta paulatina a los cambios en las necesidades de transmisión de la identidad colectiva que se dieron a partir de los años setenta. En los años setenta y ochenta se celebran algunos encuentros comunitarios donde se discute la condición educativa de la comunidad judía en México y se presenta un *Seminar* en crisis por la falta de alumnas y la escasa formación pedagógica que imparte. Hay que considerar en el contexto la consolidación de la composición interna de la

diversidad de la comunidad judía de México, la formación de nuevas escuelas (véase cuadro 1), la centralidad del Estado de Israel y los cambios en el *yidish* y en el hebreo como elementos que contribuyen a plantear nuevas demandas en el ámbito educativo y la necesidad de buscar soluciones alternativas. (Véase capítulo IV)

Respecto al *yidish* y al hebreo, el primero tuvo todo un sentido nacional, de grupo en la generación de inmigrantes, en cuanto que significaba la existencia de una cultura diferenciada del grupo judío en Europa. Para la primera generación de hijos de inmigrantes la noción de pueblo y de historia común y la producción cultural del grupo judío en México se dio en *yidish* pero ya hacia los años 70 la composición del grupo judío es diferente. En las casas no se habla *yidish* y no existe la otrora vasta producción cultural que se dio inicialmente en ese idioma. Se incrementa la enseñanza del hebreo, que si bien existía en el inicio, va adquiriendo una importancia mayor porque simboliza la pertenencia a un pueblo cuya representación nacional es el Estado de Israel y esa pertenencia es un lazo común entre las diversas agrupaciones inter-comunitarias además de una dimensión religiosa y una historia ancestral común.

Algunas maestras consideraron que podía existir una pérdida del énfasis en la transmisión de identidad por parte de la escuela aunada a un desplazamiento del idioma *yidish* (señalado por las maestras que impartían las clases en esa lengua).

“Con los idiomas yo creo que vamos a perder mucho de nuestros valores, creo que parte se tiene que hacer conciente, más que nada los padres y retomar con mucho, lo que es la identidad judía porque en la escuela se está perdiendo” (EC32DF)

“¿Y por qué hablo tanto del *yidish*? No hago de menos el hebreo, *kol acabod*, tenemos a Israel que siempre sea y exista, el hebreo es bellissimo pero, el *yidish* nos funcionó para impartir una serie de valores, de aspectos importantísimos de lo que es la identidad, un cariño para el judaísmo en general. A través de lo que dábamos podíamos conmover el corazón de un niño, hacerlo vibrar, el contarle una *maicéle* (cuento) de no sé cuántos años, identificarse con los valores. Por lo menos sentíamos que ya habíamos hecho algo para

preparar hombres, los del mañana. Yo quiero ser optimista, no quiero pensar que las generaciones que van a salir ahora no van a tener esto, pero de alguna manera tenemos que hacer que lo lleven dentro de sí, porque se pierde algo que es muy valioso, raíces, identificación con el pasado, para saber de dónde vengo, qué soy y cómo vivían mis ancestros. Una serie de valores elementales que hoy en día nos hacen mucha falta” (EP12MB)

“Hubo un cambio dentro de las materias que yo impartí. Por lo mismo que los alumnos ya venían menos preparados en el idioma *yidish* que en los años anteriores era difícil la transmisión de la literatura y de la historia en *yidish*, que eran las dos materias que yo impartía. Le daba énfasis a la historia que la seguí impartiendo en *yidish* con mucha dificultad, utilizando el español y bajándome de nivel. Este fue un conflicto para mí muy grande porque sentía que ya no estaba cumpliendo con los objetivos. Probablemente fue una de las cosas que me hizo sentirme un poco insatisfecha en mi labor” (EP9ES)

“Durante aquellos años vimos una decadencia en el ámbito de la educación comunitaria y le decía a mi compañera: somos testigos de algo, será impotencia o falta ya de fuerzas o estamos fuera de lugar. Estamos viendo esto y lo estamos dejando. Vimos cómo iban quitando poquito a poquito el *yidish* del *Seminar*. Por otro lado, tenemos *lererques* y *morot* con las mejores intenciones pero nada de conocimientos y esto se revierte en todas las materias” (EP6VZ)

Otras voces, en cambio, sienten que los contenidos se pueden transmitir independientemente del uso de la lengua *yidish*

Tal como lo señalan en el consenso cultural, un 70% afirma que “a la escuela le interesa que los alumnos conozcan la historia judía, sin importar el idioma” mientras que el 75% niega que “la forma de mantener y conservar la identidad y la cultura judías es cuando se transmite en hebreo o en *yidish*”

“Es indudable que es otra generación, otro ambiente, otro medio, otras gentes, otra educación. Definitivamente el idioma es secundario, ya no estamos en Europa ni en el pequeño gueto. Los judíos hoy viven en ciudades gigantescas, hipotéticamente están inmersos en la cultura y en la vida del país, ya no están separados. En mi criterio el judaísmo es una totalidad. Exceptuando el idioma, yo acercaría al niño a las generaciones, a los valores judíos y a la cultura judía. No puedes separar el idioma, los valores, la cultura. Prefiero hacerlo en el idioma de los chicos” (EC21JR)

Ante la disminución de las estudiantes, el *Seminar*, en la última parte de la década de los ochenta, invitó a participar como estudiantes a alumnas de las comunidades *halevis*, *shamis* y sefaradí y se inició el proceso de convertir el *yidish*, que era obligatorio, en una lengua optativa.

“A finales de los sesenta cuando se les abre a las muchachas *ashkenazim* la posibilidad irrestricta de ir a la universidad ellas asumen esta entrada y descartan el *Seminar*... Después pasa a ser el reducto de la comunidad árabe y el *Seminar*, que debería ser de la comunidad *ashkenazí*, borra de un plumazo el *yidish*” (EC20JT)

Cabe señalar que, el ámbito escolar, el currículo judío no tiene valor oficial, en las boletas no aparecen las materias ni las calificaciones del programa de judaísmo. Aunque sus contenidos se refuerzan con las actividades co-curriculares que se enseñan a lo largo del año escolar y que los maestros transmiten explícitamente o, por lo general, también a través de mensajes ocultos, las escuelas presionan a los alumnos para que estas materias sean reconocidas como un requisito para obtener la validación del programa oficial. En ese sentido, 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, generando tensión en las docentes.

Consensualmente para el 72.5% de las maestras entrevistadas afirma que “lo importante es que los colegios judíos deben ser competitivos en calidad y mantener un alto nivel de educación general”

“No basta con dar contenidos judaicos sino contenidos humanos y creo que ahí es donde nos falla un poco. A lo mejor ahora que estoy tomando estudios por fuera me estoy dando cuenta que en el *Tanaj* hay valores humanos y creo que estos son los valores que debemos dar. En el colegio se les da judaísmo, pero no se les dan valores humanos y eso es importante. Que dentro de nuestras cosas enseñemos los valores que son parte de la humanidad” (EP3SB)

En los últimos años se ha dado una tendencia a un crecimiento fuerte de nuevas escuelas en cuyo programa se inscribe el inglés como idioma central, además del español y del hebreo. Ello con el fin de favorecer la tendencia a contenidos operativos y actuales-modernizantes del sistema educativo y satisfacer las expectativas de los padres en esta era de globalización. Aún las escuelas tradicionales donde el español, el hebreo o el yidish eran los idiomas de trabajo, actualmente, han venido fortaleciendo la enseñanza del inglés.

Un 87.5% de las maestras entrevistadas 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”

“Todos los colegios judíos están preocupados por el idioma inglés. Entonces los papás que tenían la duda de meterlo a un colegio judío porque el inglés era su prioridad ya lo están viendo compensado, empezando por el colegio *Atid*, que fue uno de sus ganchos” (EC31SL)

“El hebreo es importante para tener las bases como judío, pero el inglés es hoy el más importante, es el que los niños necesitarán para trabajar y para estudiar en una universidad. Allá no les van a enseñar en hebreo” (EC33SS)

“El inglés es algo que para los papás es indispensable, pero la columna vertebral es tradición y hebreo. Pero sí es una parte muy importante para este colegio” (EC38EH)

“Dentro del programa de una escuela lo que hay que fortalecer mucho es el idioma hebreo, este es un punto muy importante; preparar *morot* y fortalecer la didáctica y la pedagogía” (EC30RB)

Como alternativas de solución a la necesidad de profesionalizar más a las maestras del *Seminar* y reforzar la enseñanza del hebreo en los años setenta, se decide enviar a las maestras a prepararse a Israel por un lapso de tiempo, por un lado y por el otro, se promueve la llegada de maestros visitantes (*shlijim*) de Israel para suplir las carencias de personal y de contenidos educativos. Los materiales educativos empiezan a llegar de Israel (véase capítulo 4) Se promueven las capacitaciones para las maestras en ejercicio, entre las cuales destaca el Programa de Estudios Judaicos que se generó con la Universidad Iberoamericana y universidades de Israel. Se propone como alternativa la contratación de madres como maestras aunque no tengan ninguna preparación como tales. Su única experiencia es ser exalumnas de la red escolar judía. Con la creación de la Universidad Hebrea, se plantea la posibilidad de ofrecer nuevas alternativas para las maestras en ejercicio y para la formación de nuevas maestras.

Los *shlijim* aparecen en el panorama de las escuelas a partir de la década de los 70 y su número se incrementa en las siguientes décadas (véase capítulo IV). Su papel como voceros del Estado de Israel, tanto en los contenidos como en el idioma hebreo, ha sido primordial para la mayoría de las escuelas de la red, aunque algunas no cuentan con su presencia. Su privilegiada posición (laboral y económica) los ubica en un estatus superior al de las maestras locales y aunque reconocidos por las mismas, no obstante, las maestras entrevistadas señalan:

“Para mí el *sheliqj* cubre la parte ideológica de la escuela y esta es la identificación con el sionismo, no la *aliá*, darle el lugar que merece Israel dentro de un colegio hebreo” (EC6AG)

“Cuando esa transmisión la hace una persona local, conoce el tipo de formación y de mentalidad de la comunidad. Hoy por hoy es un asunto muy importante porque conoce a

los muchachos. Pero siento que el *sheliaj* trae algo que no tenemos nosotras, es el acercamiento con Israel que es central en una formación judeomexicana” (EC16RO).

“Nosotros los maestros locales hablamos un hebreo, que podemos decir, muy bueno. Si embargo, hay muchas ocasiones, al compartir mi lengua madre con ellos, me doy cuenta de que estoy hablando en español, no sólo en la clase, también afuera en el pasillo. Un *sheliaj*, al no dominar el español, habla con ellos en hebreo todo el tiempo. Esto ya les da algo a los muchachos también, así que creo, que cada uno tiene lo suyo” (EC16RO)

Un aspecto central para las maestras ha sido la contribución que han tenido en su formación con las capacitaciones. Éstas, promovidas por las escuelas, han sido internas y externas y le han dado al maestro la posibilidad de actualizarse.

“Todos los colegios tienen todo el tiempo capacitaciones para los maestros, cursos, *ishtalmuyot* (capacitaciones), viajes a Israel. Esto demuestra la importancia que se le da principalmente al enriquecimiento cultural y afectivo de la identidad misma de los maestros y del reconocimiento de que su papel es trascendental en la transmisión del conocimiento y de la identidad” (EP5SR)

“Qué peso tiene el no tener una formación profesional. Estoy de acuerdo de que muchas no lo tienen, que no saben mucho. Estoy de acuerdo en que mucha gente no tendría que estar, hay mucha gente que no tiene interés en actualizarse. La institución debería de decir en quiénes invierten para que sigan y continúen con la labor y en quiénes no. Hay mucha gente que tiene muchos conocimientos y no los sabe transmitir. Igual hay muchas maestras que aunque no tienen tantos conocimientos sí tienen otro tipo de valores que son los que inculcan, porque para mí un maestro no es sólo un transmisor de conocimientos. Es más un formador de valores” (EC32DF)

En cuanto a las capacitaciones, algunas de las maestras se encuentran muy satisfechas aunque manifiestan una tensión en lo que se refiere a quienes les forman e imparten éstas, incluyendo si son locales o foráneos.

“Vas al patronato y solicitas que vas a tomar un curso y sin muchas investigaciones la escuela te lo proporciona. Yo pienso que cualquier curso sirve, hasta el más malo para saber lo que no hay que hacer. Me siento muy satisfecha en ese sentido. El colegio da capacitaciones y aunque suene feo, es según quien esté en México. Si la línea de los *shlijim* es de *adrajá*, de metodología, entonces vamos hacia eso. Si la línea es de *Tanaj*, es muy dinámica. En eso sí, el vaivén es según el *sheliaj* que esté en México, no tanto de las necesidades. No hay maestros locales en las capacitaciones, no sé si es porque nadie es profeta en su tierra o qué pasa” (EC5RM)

“Todas las capacitaciones me han actualizado muchísimo y me han ayudado a crecer, me han ayudado en áreas que nunca pensé que iba a entrar. He sentido un fuerte apoyo del colegio en esto” (EC9RE)

“De hecho, como maestra judía no sólo voy a capacitaciones ligadas a judaísmo, voy a las ligadas con procesos pedagógicos en general y esto me permite tener una visión clara hacia dónde nos dirigimos. Ser un agente de cambio, el hecho de que puedas servir de modelo te hace sentir pleno, a pesar de ser un trabajo que te desgasta mucho energéticamente al mismo tiempo siento te llena de satisfacciones” (EC12GW)

Sin embargo hay quienes piensan que las capacitaciones no son suficientes y son reiterativas

“Cada una te deja una cosa y esa ya te sirvió para algo. Yo no me siento satisfecha con las capacitaciones. Hay escuelas que capacitan mucho, todo el tiempo, lo más moderno, no importa, siempre es lo mismo, al final de cuentas es lo mismo” (EC10LL)

“Me siento poco satisfecha con las capacitaciones. En cuanto a metodología, no puedo generalizar, hay veces que sí y otras que no, porque de alguna manera hay cosas que sí me han ayudado mucho y hay otras que digo: “otra vez lo mismo”. Por eso dejé de ir a alguna porque era otra vez lo mismo, era repetitivo” (EC17MS)

“Hay dificultades para formarse en el área judaica porque no hay cursos y los que hay son repetitivos y aunque te dicen que te lo van a dar desde otro punto de vista, la realidad es que es lo mismo” (EC23SB)

Como se mencionó, algunas escuelas ante la crisis de personal académico en el área de judaica optaron por la contratación de madres que instruyen en hebreo y en judaica sin tener preparación para ello. La permanente queja de que hay carencia de maestros y la contratación de madres que instruyen en hebreo pero que no tienen formación pedagógica es constante y marca el derrotero de la educación judía en torno a la profesionalización de los maestros. Para algunas maestras los *shlijim* son solución temporal pero no resuelve la verdadera problemática.

“La carencia de maestros en el colegio se está viviendo mal porque tienen mucha gente con muy poca capacidad, con muy pocos conocimientos y que ahí están porque no tenemos otros. Es gente que los tomaron porque saben hebreo, porque necesitan el trabajo, por la emergencia de llenar el vacío” (EC13SS)

Un resumen de esta problemática es expresado por las maestras:

“Las problemáticas que debe atender la escuela judía: ¡ay! número uno, el problema mayor es encontrar maestros judíos, que no sé cómo se va a resolver. Tampoco es una solución traer maestros de Israel, tú lo sabes, es muy costoso y vienen con mentalidad muy diferente a la nuestra; no tienen el idioma, tardan en adaptarse y cuando lo hacen ya se tienen que ir. La Universidad no está produciendo maestros judíos. Número dos, es el económico, que es un problema grande. Si le preguntas a un padre del patronato te va a decir que es el número uno. Los colegios trabajan con números rojos casi todos y pues cada vez hay que salir a buscar dinero en la comunidad y éste es cada vez más difícil de conseguir. Estos son los principales problemas” (EP9ES)

Entre algunas de las propuestas de las maestras destacan:

“Para mí es una ceguera de no discernir las cosas que deberían hacer. Yo no estoy en contra de los *shlijim*, yo creo que el colegio debería tenerlos. Pero ellos no pueden cubrir todas las áreas por la carencia de gente que no tienes, esa es otra cosa. El *sheliaj* debe tener la función de traer el espíritu de Israel al lugar donde viene a trabajar. Por eso son sumamente importantes, pero venir a cubrir todas las carencias de horarios por falta de materia humana local eso es ya dramático, además a un costo elevadísimo. Yo creo que es ceguera, que es una falta de entendimiento de cómo deberían ser las cosas manejadas” (EP4SL)

El *Seminar* como antecedente de la Universidad Hebrea, tuvo sus logros pero también sus limitaciones, mientras que la Universidad al ofrecer otras alternativas, está por abrir la posibilidad de formar profesionales a nivel licenciatura en estudios judaicos, como esperanza para el futuro docente de la comunidad.

Las entrevistadas enfatizan la formación pedagógica y educativa que otorga la Universidad, pero señalan la carencia de formación en estudios judaicos. Cabe señalar que la historia de la Universidad es reciente y ha estado ligada a la legalización de los estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública. La legalización en la especificidad de los estudios en judaica es parte del proceso que vive la Universidad para que en un futuro se plantee una formación más completa en esa área.

“La desaparición del *Seminar* y su incorporación o metamorfosis en la U Hebrea acabó en forma total con el semillero de maestras. Porque al *Seminar* iba la gente que sabía que quería trabajar en educación judía y que recibía un bagaje de cultura judía bastante más alto que el que tiene una mujer que salió de una prepa judía y que después hace una carrera y su nivel de conocimientos y de cultura se quedaron a nivel de egresado de un colegio y no creció ni se desarrolló en ese sentido. El *Seminar* no era una Universidad pero era una *Midrasha* (Seminario o *Yeshivá* para mujeres). No estoy convencida de la explicación de que el *Seminar* se cerró porque no había candidatos. Yo pienso que la idea era que la

profesión de maestra a nivel *Seminar*, como equivalente a una Normal, ya no era atractivo para una persona de finales del siglo XX que consideraba que un mínimo académico debería ser una licenciatura y una maestría y que la única manera de acceder a un nivel académico de ese tipo era una universidad. Ahora no hay en México ninguna expectativa de formación de maestros con currículo de judaísmo en las escuelas, porque ninguna de las chicas que estudia en la U. Hebraica en la licenciatura de Ciencias de la Educación o en Pedagogía tiene como aspiración ser *morá*. Las que llegan a ser *morot* son porque ya tienen sus hijos y les resulta cómodo, pero no porque sea la vocación de su vida” (EP5SR)

“Lo que sí pienso que es una diferencia muy importante es la experiencia universitaria. No es despreciar ni hacer menos a la gente que se formó en el *Seminar*, sobre todo en el *Seminar* de hace años que tenía maestros europeos excelentes, con una formación muy sólida; pero también esa gente transmitió un poco una información que se quedó estacionada en el tiempo por lógicas razones y a la hora de no tener contacto con profesores nuevos, con las nuevas tendencias de la educación judía de Israel, se quedaron encasillados en su modelo. A veces, un modelo de pre-guerra incluso, que fue muy valioso en su momento. No es que haya perdido valor pero creo que debió actualizarse y modernizarse y la mayor parte de esas personas no lo hicieron. Esto hace que no operen como debiera con los chicos de hoy. En la parte de las maestras de secundaria de judaica, me atrevería a decir que el 100% (aunque son pocas) siguen ese modelo hoy y no se han movido de su esquema (fines de los años 50 y tempranos los 60). A nivel de preparatoria ha habido más cambios y a nivel de primaria y del kinder tienes allí maestras más jóvenes y que vienen de otros rubros de la educación. Ellas no vienen del *Seminar*. Tú tomas por ejemplo, chicas que estudiaron Pedagogía o Educación que tienen una formación universitaria y están más abiertas a recibir cursos de actualización. Por ahí habría un cambio” (EC20JT)

Como se mencionó, vale la pena destacar el papel que la Secretaría de Educación Pública por una parte y la misma Universidad Hebraica por la otra, han tenido en la institucionalización legal de las carreras que en ella se imparten en la formación y profesionalización de las maestras en ejercicio. Esto fue un atractivo para las maestras en ejercicio que vieron coronados sus esfuerzos cuando la Universidad les reconoció parte de

su experiencia laboral y accedieron al título de licenciatura. Hoy parte de estas maestras están cursando la maestría y forman parte de los cuadros directivos y de coordinación en sus respectivas escuelas.

En la reconstrucción de intentos y proyectos de formación profesional, desde 1982 a 1995, la Universidad Iberoamericana con el Centro para las Universidades de Israel llevaron a cabo el Programa de Estudios Judaicos, donde un sector importante de las maestras participaron, siendo éste un precedente a la profesionalización docente. Aunado a ello, hoy ellas sienten que la profesionalización (formación universitaria en pedagogía) permite una mayor retribución económica y de estatus. (Véase Perfil de las maestras entrevistadas en el Anexo)

¿Cuáles consideran las maestras entrevistadas que deberían ser los ejes de la profesionalización de las maestras? Aquí se manifiesta una tensión entre la importancia de una formación universitaria de excelencia en pedagogía, por una parte, y el carácter de transmisión de valores y de identidad colectiva que tienen los estudios en judaica.

“Yo creo que es parte de un proceso el valorar la profesión de maestra. Somos el único preescolar que tiene como personal docente a un 80% titulado en alguna licenciatura. Es gente que tiene otro nivel. Yo creo que el respeto se gana así. Entre más preparadas estemos, más profesionales, ¿por qué vamos a perder el estatus?” (EC4DS)

“Si tuviéramos más retribución económica, más satisfacción en el sentido de que uno puede avanzar profesionalmente, obviamente no tendríamos el problema de encontrar docentes en este colegio. Pero de nuevo este es el problema y cuando tienes que la solución está en manos de los patronatos se niegan rotundamente. Llevo años luchando por mejorar o por igualar el sueldo de un maestro judío con el de secundaria y prepa en una institución judía, demostrando que el equipo se ha capacitado porque hace 10 años tal vez el 90% de los maestros no tenía un grado académico; hoy un 80% sí lo tiene y debería haber un cambio en la retribución” (EC12GW)

El problema que se presenta es cómo cubrir las plazas de las maestras en judaica sin recurrir a solucionar el reconocimiento y la remuneración de la labor de enseñante en judaica desde preescolar, primaria, secundaria y preparatoria y sobre todo las aspiraciones de una profesora egresada de una licenciatura o una maestría

El panorama que hoy presentamos es una radiografía de un momento de transición en la educación judía de México. Lo consideramos de transición puesto que hay una demanda real de maestros preparados en judaica en todas las escuelas de la red. Las maestras entrevistadas representan, en su mayoría, a aquellas formadas en el *Seminar*, aunque una parte importante ha cubierto estudios en la Universidad Hebrea o en otra universidad o se han capacitado en los diversos programas sostenidos por las escuelas y la misma universidad y quizás por los años que han laborado, y porque hace más de una década que el *Seminar* no forma nuevas maestras, ya están de salida.

En este sentido, las voces de las *morot* expresan sus preocupaciones sobre el futuro:

“Esto es grave, a estas alturas no hay una propuesta clara para el futuro, yo estoy preocupada por quiénes van a ser las *morot*” (EC4DS)

“No hay *morot* y no hay quien quiera ser *morá*. Se tiene que hacer un estudio mucho más profundo de lo que pasa con la educación, tenemos que pisar fondo y entonces empezar a construir en todos los niveles” (EC9RE)

“Yo veo gravísimo de que no haya maestros jóvenes porque es el futuro de las escuelas judías y de la continuación de identidad. Lo que creo que va a pasar con las escuelas judías es que se van a volver religiosas porque no va haber el punto medio de transmisión de tradiciones *light*. Yo sí veo muy grave de que no haya maestros porque la educación judía forzosamente va a cambiar. A menos de que vuelvas a traer *shlijim* que no siempre son garantía” (EC8EM)

En el consenso cultural externalizan esa preocupación. El 92.5% de las maestras entrevistadas afirma que “contar con suficientes y adecuados profesores y directores judíos permite a la comunidad afianzar la continuidad judía”.

2. DESAFÍOS IDENTITARIOS

2.1. El lugar de la religión: los reclamos de la identidad

La diversidad de respuestas y formulaciones de lo que significa ser judío se manifiestan, expresan y se redefinen en el campo educativo. El deslinde conceptual y práctico entre religión y laicidad y, dentro del propio campo religioso, las diversas corrientes que pugnan por su espacio y su legitimidad han encontrado no sólo una expresión en la diferenciación institucional sino también en las propias percepciones y concepciones de las maestras. Ello se expresa en diferentes dimensiones, desde la concepción del lugar de la religión en la construcción de identidad, hasta el papel de la cultura, la historia (el pasado común) y la etnicidad misma en la transmisión de valores y de identidad.

La tensión sobre la importancia que le atribuyen las maestras a estas diferentes dimensiones se expresa en sus narrativas. Para algunas la dimensión religiosa es la única que juega un papel fundamental en la transmisión de identidad.

“En mi caso lo tengo mentalizado...ser mujer, judía y maestra, para mí como religiosa no es difícil definirlo porque una mujer religiosa tiene muy en claro la posición en la que ella se encuentra y la tiene muy asimilada” (EC30RB)

“Quiero que estas niñas tengan preparación. En nosotros está la obligación, no queremos que sea una escuela *light* donde esté tambaleando el *derej*, (el camino) el ideal, la obligación y la responsabilidad de lo que hacemos y a la vez la responsabilidad de actualizarnos y no quedarnos atrás. Que no sea más atractivo estudiar en una escuela que no sea religiosa” (EC35ME)

“Mi fuerte es en *Torá* y en tradiciones. Aparte el sentir que les estamos dando a nuestros niños, a nuestro pueblo esa formación como *yehudí* (judío) con *derej erez*. Cuando un tema no es de la *Torá*, lo impartimos de tal manera que corresponda a la misma” (EC40EH)

Entre quienes resaltan el papel de la religión en la transmisión identitaria hay distintos matices:

“Hay diferencias entre las escuelas religiosas. En la más light, las niñas pueden usar pantalones y ver la televisión. En otra de las escuelas no se puede ver televisión, leer el periódico diario, cuidan *Shabat*, *kashrut*, *taarat hamishpajá*, no usan pantalones. En otra más, hay poca diferencia, pero ahí hay dos grupos. Uno es de las alumnas de casa *dati* (religiosa) y el otro, son alumnas que en su casa ven televisión, la mamá se pone pantalones. Hay diferencias porque todo lo que haces está prohibido y es malo” (EP13DB)

Las maestras religiosas participan en su mayoría en escuelas religiosas cerradas, ortodoxas y ultra ortodoxas, con reglas limitantes donde ellas como mujeres se sienten seguras, definidas y sin cuestionamientos frente a la religión.

“Como comunidad siento que el hombre es el hombre y la mujer está en un nivel más bajo, esto desde los estudios de la *Torá* se ve. Pero la *Torá* dice algo muy bonito: que gracias a que todos los patriarcas lo fueron por las mujeres que tuvieron, entonces, la mujer tiene mucha importancia pero no la valoran como es” (EC28MM)

Las maestras no religiosas reflejan que la vida secular, la vida moderna, competitiva y el estatus profesional les producen una tensión en el contexto de mantener las tradiciones, la cohesión comunitaria y se vuelve un dilema dentro de la comunidad.

Destaca que este sector de mujeres señala que en parte la religión es eje central y en parte, el judaísmo es más amplio, extenso y vasto que el núcleo de la religiosidad.

“Soy la imagen de lo que significa ser judío dentro del colegio. El colegio me ha reconocido, tiene confianza porque saben que la forma en la que yo los represento es la forma correcta, la forma en la que estoy llevando el judaísmo dentro del colegio es más o menos *ad hoc* al acuerdo con todos los papás, que saben que no soy una persona demasiado religiosa, que soy una persona que tiene su identidad muy bien fija, que amo el sionismo, que amo Israel, se sienten seguros con lo que yo transmito. Yo sí creo que es un reconocimiento” (EC7AB)

“Aunque no soy una judía ortodoxa, no me identifico con esa parte del judaísmo, sí soy una persona que comparto los valores, estoy identificada con ellos, me gusta que sean parte de mi vida, me gusta convivir con mi pueblo, comparto sus preocupaciones, su dolor y los momentos difíciles. Somos uno” (AC1PB)

Entre ellas existe una concepción amplia del judaísmo que incorpora y o rebasa lo religioso.

“Para mí el judaísmo siempre ocupó un lugar preponderante. Yo no soy religiosa. Estoy de acuerdo con la transmisión de valores a través de los conocimientos que se les dan, el ejemplo y las festividades. La enseñanza es práctica, se lleva a cabo dentro y fuera del colegio (EC19JC)

“Sin duda que el judaísmo es una cultura muy particular, no es una religión solamente pero no se puede negar que el elemento religión es nuclear y medular para el judaísmo. Sin embargo, es un hecho de que la mayor parte de los judíos no son religiosos en el sentido de observantes y practicantes de la religión, lo cual hace todavía más paradójico el asunto” (EP5SR)

Aún en las posturas de un judaísmo más religioso, algunas maestras sostienen que la religión es un aspecto central para la continuidad.

“Hemos trasladado el elemento religión hacia el elemento tradición. Pero todas las tradiciones en realidad tienen bases religiosas. *Shabat* tiene una base religiosa, *Pesaj* tiene una base religiosa, los *jaguin* (fiestas) tienen una base religiosa. La no observancia de las *mitzvot* (mandatos) convive con las prácticas religiosas, de alguna manera depurada o purificada de los elementos rituales más ortodoxos. Esto cuesta trabajo explicárselo a un no judío, el porqué el judaísmo no es sólo una religión, es una cultura, es una civilización y como tal tiene muchos componentes. Para el judío moderno esto de identificarse como judío a través de múltiples componentes no tiene que ser necesariamente el componente religioso” (EP5SR)

“Pero el sector religioso siempre ha pesado mucho y enviaban a los niños a cuestionar el tema siempre desde el punto de vista religioso. Esto hacía que tenías que estar con los niños en constante diálogo diciéndoles que además de ser una religión, el judaísmo es una cultura y es un pueblo con historia” (EP10EA)

“En el momento en que la religión perdió su centralidad, muchos judíos decidieron ya no apelar sólo a este elemento en la forma clásica, en la forma tradicional. Encontraron una forma de religión *light* de continuar sin abandonar la religión, aferrarse a ella, sentirse parte de ella. No son religiosos, se han convertido en gente común y corriente, como todos, nos parecemos todos y perdimos gran parte de nuestro bagaje de identidad y nos aferramos a las tradiciones pensando que con ello estamos todavía sostenidos, porque durante 2,800 años consiste en la única forma judía y no hay otra. El problema fue cuando se vinieron las alternativas, las opciones: aferrarse a las tradiciones fue una manera de seguir siendo pero también poder pertenecer. Por eso la tradición sigue siendo sumamente importante además de que te permite llevar a cabo la parte vivencial. Ésta tiene una fuerza tan grande como la académica porque es, al fin de cuentas, de lo que te vas a acordar después de años y años” (EP4SL)

Otra manifestación es la de quienes critican estas posturas señalando sus tensiones y aunque reconocen la centralidad de la religiosidad en ser judío defienden la posibilidad de que existen diferentes maneras de ser judío e incluso diversas formas de ser religioso.

“Para mí la religión es un pilar central y fundamental en la identidad porque la religión ha sido la historia del pueblo judío. O sea, no puedes entender al pueblo judío sino está ligado con sus manifestaciones religiosas en todas las vertientes donde se ha desarrollado. Sin embargo, en lo que no estoy de acuerdo es con la intolerancia que se ha formado últimamente en nuestra religión. Que no me digan que no soy tan buen judío como el otro porque no soy idéntica al otro. Eso sí que no es como yo me eduqué ni como yo estaba acostumbrada” (EP4SL)

A pesar de este reconocimiento de la diversidad de probabilidades de pertenencia al mundo judío, que incluye la posibilidad de ser judío sin ser religioso, en sus testimonios, algunas maestras expresan preocupación por la pérdida de la importancia de la religión en la vida comunitaria y la imaginan como una posible fuente de pérdida de identidad.

“En una escuela religiosa no tienes problemas, no hay cuestionamientos y así son las cosas. La escuela es muy apoyada por la casa. ¿Qué es lo que pasa en las escuelas judías no religiosas? ¿Qué tanto la casa transmite esa identidad y ese judaísmo y ese amor al judaísmo? Habría que ver. No creo que sea cuestión sólo de las maestras, yo creo que es la casa. Si a mí me preguntan por la experiencia que he tenido, creo que es más la casa que la escuela. Ésta lo que hace es reforzar, apoya con conocimientos. Pero si en ésta no hay nada, está muy difícil que la escuela supla todo lo que le faltó a la casa” (EP11NF)

De estos y otros testimonios se desprende que la transmisión y construcción de identidad enfrenta serios desafíos cuando la concepción rebasa un núcleo determinado por los preceptos religiosos. Tanto más problemático con el descenso de la centralidad de las ideologías y las pugnas ideológicas que alimentaron la construcción de la vida comunitaria y de la red escolar judía. De allí que sin poca ambivalencia, las maestras seculares consideran que la religión es un componente fundamental de la transmisión de la identidad colectiva. Tal vez aquí se refleja de un modo más que contundente los propios límites de la secularización judía en los tiempos modernos y contemporáneos. Mientras que las ideologías de vuelta de siglo pugnarón por reforzar la dimensión propiamente secular del

judaísmo moderno, la propia práctica judía mantuvo un entrelazamiento muy significativo entre valores, preceptos, normas, creencias y prácticas cotidianas tanto individuales como colectivas (ciclo vital: circuncisión, *bar-mitzvá*, casamiento y muerte). Cabe destacar, sin embargo, que el universo de maestras no religiosas que reconoce el valor de la religión cuestiona, simultáneamente, la intolerancia y la falta de aceptación de pluralismo que acompaña al desarrollo de las instituciones educativas ortodoxas y sobre todo las ultra ortodoxas.

De allí que un dilema fundamental, desde la experiencia de las maestras, gire en torno a ¿cuáles son los contenidos de la educación judaica que refuerzan la identidad colectiva?

Para estas mujeres el potencial de la educación judía significa una integración en la vida diaria de la identidad judía y la forma de como ellas perciben la transmisión de valores, costumbres y tradiciones. Para gran parte de las no religiosas, lo central es la identificación con los valores. La transmisión de los valores judaicos que son valores humanos. Seguir una identidad, sentirse parte de un pueblo, de una cultura, herencia cultural, de tradiciones de una herencia histórica, una literatura y de unas raíces que permiten interpretar el mundo de una manera particular. Una interpretación de vida cotidiana. En fin, pertenencia, continuidad, futuro.

“Para mí la identidad judía es sentirse parte de un pueblo que es el pueblo judío, sentirse ligado a una historia y a unas raíces judías. A qué le doy más énfasis: yo creo que a todo. Yo le doy igual importancia a las raíces de la historia, al idioma, incluso a la religión, aunque no la llevo a cabo, pero sí les hablo de la religión” (EC9RE)

“Mi identidad judía es una forma judía de ver al mundo. Yo siento que una persona que recibe educación judía ve al mundo diferente. Yo creo que la educación judía implica muchos valores que tú vas adaptándote a ellos desde chiquito y tienes otra forma diferente de ver las cosas que las personas no judías” (EC18ML)

“Le doy un significado enorme a la identidad judía, de primer orden. Creo que transmisión de la religión, de la cultura y de las tradiciones judías son el factor para la continuidad de la comunidad judía, no me queda la menor duda” (EP9ES)

“Yo creo que las instituciones educativas sí están cumpliendo su papel, sobre todo si hay niños que conocen su judaísmo a través de la escuela y los papás están poco involucrados con la vida judía. Pero la convivencia con otras familias judías, la transmisión de valores judíos y sobre todo lo vivencial, lo del día con día, forman muchísimo la identidad de los muchachos” (EC18ML)

“Para mí es transmitirles valores. Es muy importante y es algo que me apasiona mucho. Hoy en día se están perdiendo mucho los valores, entonces si tú aportas un granito de arena, ojalá y sirva algo en el futuro” (EC22PP)

“Para empezar me siento identificada con lo que soy como judía. El hecho de pertenecer a una escuela judía...me siento como lo que yo soy, no tengo que fingir ni tengo que ir a un lugar a la fuerza. Voy con ganas, me siento como que estoy realizándome” (EC29BG)

“La transmisión judaica va relacionada con las identidades y ésta con la forma de vida, con lo que crees, con los valores y la forma cómo lo interpretas en tu vida cotidiana” (EP4SL)

“La identidad es una parte natural de todos los seres humanos y todos tenemos múltiples identidades pero entre ellas la identidad grupal o nacional es muy importante, sobre todo, en un grupo minoritario como el judío. Yo creo que el tema de la identidad es sumamente relevante, en particular, si se trata de una minoría que se quiere quedar y significa lo que nos hace diferentes: el seguir manteniendo nuestras diferencias y querer mantener esa particularidad” (EP5SR)

“No somos simples transmisoras de conocimientos sino para mí la educación es mucho más que eso: son valores, es una forma de vida, es todo” (EC16RO)

La amplia gama de contenidos de esta visión no parece acompañar al universo de las maestras religiosas. Para ellas la religión es el contenido principal, sino exclusivo, que dicta el cumplimiento de preceptos individuales y la pertenencia grupal. La religión es modo de vida y es recurso para mantener la identidad...

“Mi opinión es que el mundo laico está mal, está falto de valores, de ética y se ven cosas muy raras en la calle y a los papás les da mucho miedo de esa situación. Nos da mucho miedo la asimilación, toda la temática de drogadicción, alcoholismo. En mi opinión es por eso que los papás se vuelcan mucho a instituciones cerradas judías. Por lo menos, estoy tranquila de que mis hijos están en un ambiente judío y va a ser más difícil una situación de asimilación” (EC30RB)

“Yo siento que tienen mucho miedo de perder a sus hijos con lo que sucede en el mundo. Realmente hoy, la calle presenta muchos peligros para los muchachos, en especial y sienten que tenerlos en una escuela judía tienen más probabilidades de no perderlos. Aunque desgraciadamente lo que se está viendo en las escuelas judías no religiosas es espantoso. La verdad es que ya no hay mucha diferencia entre escuelas no religiosas y escuelas no judías desgraciadamente. La comunidad tiene que tomar cartas en el asunto. Lo que yo percibo es que cuando uno ve a un muchacho judío y a un muchacho *goi* (no judío), no se ve la diferencia. Los dos viven su vida destrampados, sin tener ningún tipo de límites y eso es una de las cosas básicas de la *Torá*. La *Torá* nos marca límites como seres humanos para poder llevar una vida digna” (EC36SS-R-S-30-35)

“A futuro siento que si no se mete más religión en esas escuelas a la larga se va a acabar el tradicionalismo. Definitivamente se está perdiendo la tradición. Yo siento que es la falta de religiosidad. Siento que la escuela tiene que meter más esto y tiene que empezar con los *morim*” (EC41DM)

“En el nivel de kinder el idioma se da en forma de canciones y hablado. En cuanto a identidad judía damos tradiciones y *dinim* (leyes) que no es lo mismo. Nosotros siendo una escuela religiosa trabajamos todo bajo los lineamientos de la *Torá*. Toda la programación

de actividades, el currículo todo esto lo trabajo con base en la tradición judía del lado ortodoxo” (EC41DM)

El reclamo de una educación religiosa es tanto para el espacio educativo como para el hogar.

“Lo que ha variado más que nada ha sido el hogar. El alejamiento, sobre todo, de la comunidad *ashkenazí*, de los valores judíos yo creo que hizo o causó en el alumno una apatía hacia las materias judaicas. El haber un alejamiento de la religión, de las costumbres, de las tradiciones judías ha sido para los padres como para los hijos” (EP9ES)

En el estudio sociodemográfico (DellaPergola, Lerner, 1995) se señalaba como las comunidades Maguen David y Monte Sinaí se caracterizaban por tener una intensa práctica religiosa en comparación con la comunidad *ashkenazita* y sefaradita. Estudios más recientes (Hamui, L. 2005) destacan el incremento de *yeshivot* y de escuelas, sobre todo de la comunidad Maguen David con un alto grado de religiosidad.

Ambas poblaciones, la *ashkenazita* y la sefaradita como la de Maguen David y Monte Sinaí comparten desde ópticas diferentes el desafío de una educación que busca preservar, mantener y garantizar identidad judía; unas desde un universo de mayor aislamiento grupal, otras, desde la búsqueda, a partir de la especificidad grupal, de canales y vías de interacción con la sociedad.

Este es un proceso que ha marcado la modernidad judía –en torno a que refuerza el lugar de la educación en la transmisión de la identidad – no emerge como eje que separa a la población entrevistada. Hay un núcleo imbricado de judaísmo –pertenencia, historia, religión, continuidad que une la percepción que tienen las maestras entre lo secular y lo religioso. Esto se puede explicar, uno, por la propia red escolar judía que subraya el eje comunitario y dos, por la des-secularización y el incremento de la educación religiosa.

2.2. Dilema integración – asimilación:

Este es el punto nodal de la identidad que pone en juego una multiplicidad de interpretaciones con respecto a la integración y la delimitación del grupo comunitario con el fin de preservar su continuidad. En el nivel empírico, el judaísmo se sitúa en la confrontación de mantener sus formas propias de pensar, actuar y sentir, al mismo tiempo, que sufre profundas influencias de su entorno que le exige respuestas adecuadas para poder sobrevivir eficazmente. Frente al modelo donde la integración responde a una inclusión social intercultural, la asimilación está orientada por la idea de que la cultura, aunque diversa, es una y exige la identificación de todas las identidades culturales particulares con una identidad cultural única y englobante. Los límites se marcan con la diferenciación y la exclusión que el grupo comunitario distingue frente a los otros.

Como ejemplos de este dilema, que marca la dialéctica entre permanencia y cambio, continuidad y discontinuidad, cohesión de grupo o alejamiento de las raíces y la adopción de otros esquemas con otros significados, la preocupación es significativa.

“Creo que entre más identidades el muchacho posea, tiene más fuerza para enfrentarse al mundo circundante como judío. Antes se hablaba de la integración de las comunidades y del por qué había separación entre ellas, pero me he convencido a través del tiempo que entre más identidades tenga el alumno, primero como judío, después *ashkenazí* o *sefaradí*, tiene más posibilidades de preservarse como judío, en un mundo que le ofrece mil posibilidades diferentes. En toda la historia del judaísmo lo hemos visto: en aquellas comunidades donde se les ha dado mayor apertura los judíos se han integrado y como resultado se han asimilado. Ha habido aislamiento comunitario por razones del medio circundante y también lo han hecho los judíos” (EP9ES)

“Para mí es muy importante una continuidad, que el muchacho se siga sintiendo parte de un pueblo judío. Obviamente que se integre a México. Ya no somos la primera generación. Ya nacimos en México, nuestros hijos nacieron en México y de alguna manera hay una integración con el país cada vez mayor. Pero por el otro lado es muy importante para

preservar, que los muchachos sigan estando dentro de la comunidad, sigan casándose con judíos, sigan enviando a los hijos a colegios judíos. Porque siento que en el momento en que no se sigan haciendo este tipo de cosas la apertura, de alguna manera, va llevando a la asimilación que sin querer se va llevando de una manera gradual, sin percatarse de que en unas cuantas generaciones estaremos como el judaísmo norteamericano. Es algo que a mí en lo personal no me gustaría” (EC16RO)

“Yo creo que es mucho el temor a la asimilación. Otra, a que están más concientes a lo que los niños viven en casa lo vivan en la escuela, que no sean mensajes contradictorios. Al menos en nuestra comunidad, el sector religioso está creciendo impresionantemente. Entonces ha acarreado que familias que antes eran tradicionales no religiosas se hayan hecho más religiosas y busquen colegios judíos religiosos. Pero para los padres fundamentalmente es la asimilación” (EC31SL)

“En el momento en que tú tienes un programa que ocupa dos terceras partes del programa de estudio y una tercera parte de un programa judía está conjugando tu integración al país. Esta integración al país, mientras más cerrado era éste más difícil para la comunidad judía hacerla y no creo que la buscaron. Por qué querrían recién formada la comunidad y como que cada quien quería conservarse dentro de ella. Yo creo que por la problemática del país por su conformación étnica, religiosa, lingüística, es muy homogénea. Dentro de la misma somos los diferentes por eso la integración no es tan sencilla y la comunidad se fue integrando en los nichos que se le fueron permitiendo. Con la globalización, México tuvo que abrirse en muchos aspectos y esto ha permitido que la gente de la comunidad se integre a las áreas que antes no eran accesibles. No es que estaban cerradas totalmente pero se han abierto más. La conformación de una identidad judío-mexicana se va dando de por sí, de lo que tú vas mamando, absorbiendo de la cultura del país, tu forma de ser, con tu vida cotidiana, con tu forma de comer, de respirar, de hablar, de cantar, de expresar tus sentimientos y demás” (8EP4SL)

2.3. Contenidos identitarios y ambiente judío

En las micro-narrativas de las maestras se identifican dos dimensiones de transmisión de la identidad grupal a través de la educación. Una de ellas es la creación de ambientes judíos propicios para niños y jóvenes y la otra es la transmisión de contenidos judaicos.

Recordemos, como lo habíamos mencionado (vid. Capítulo 4) que en la selección de escuelas judías y no judías para los hijos, los padres señalaron como primera razón para elegir escuela judía, el ambiente judío (73.7%) y como segunda razón, educación judía (45.2%). Como primera razón para elegir escuela no judía, el aprendizaje de idiomas (63.4%) y como segunda razón una cultura más amplia (29.4%) (DellaPergola, S., Lerner, S., 1995).

En las narraciones de las maestras se destaca el ambiente judío como dimensión importante de la transmisión de la identidad grupal, si bien estas aseveraciones no están exentas de tensión.

Consensualmente, el 100% de las maestras entrevistadas afirma que “los niños y los jóvenes judíos conviven mayormente dentro de la comunidad”, mientras que el 75% afirma que “los niños y los jóvenes judíos refuerzan su identidad en la convivencia con la sociedad general”.

“Yo creo que a los padres en México les interesa mucho que sus hijos permanezcan en una atmósfera judía. Primera razón importante el que sus niños se relacionen con otros niños judíos, crezcan con amigos judíos. Pueden haber otras razones: que quieran que los niños reciban una formación judía, que tengan una identidad más sólida, más fuerte, que complemente al hogar, puede ser que esto sea también muy importante” (EC1PB)

“A los padres les interesa un ambiente judío pero no creo que les interesen los contenidos. Tal vez ahorita más, porque los padres jóvenes quieren estar más inmiscuidos” (EC3RW)

“A los padres les interesa una continuidad judía, crearles un ambiente judío, mantenerlos en un espacio en el que conozcan sus raíces y su pertenencia” (EC9RE)

“Por continuidad...el judaísmo...un marco donde del alguna manera quieren preservar tradiciones y costumbres. Podría incluir un nivel académico, pero si lo hiciera hay muchas otras escuelas que te lo pueden otorgar. Pero buscas las dos cosas: un nivel académico y la parte judaica. Tienes a tus hijos 15 años en la escuela durante los cuales les pueden tocar años muy buenos, regulares y malos, en términos de excelencia académica. Pero yo creo que si estás buscando eso, estás buscando la continuidad, si no te irías a una escuela americana si fuera sólo por la cuestión académica” (EC16RO)

“Las razones por las que los padres envían a sus hijos a un colegio judío es por su pertenencia. Yo creo que les interesa que sus hijos adquieran valores judíos, que no se asimilen y también para que la escuela se encargue de su educación judía” (EC42)

“Ahora yo creo que los padres tiene muchas razones. Yo veo padres que los mandan por la cuestión social, les da miedo involucrarse en escuelas no judías, que se lleguen a relacionar con ellos y se casen. Lo cual yo siento que es una tontería porque yo siento que todo esto viene de la casa. También creo que para algunos padres es por la comodidad. Lo que yo no les puedo dar que se lo dé la escuela. Pero también siento que hay padres que sí están identificados y que sí luchan para que sus hijos sigan con las tradiciones, desafortunadamente son los menos” (EC29BG)

“Yo creo que por lo mismo que nos mantenemos como comunidad, siempre buscamos mantenernos en un mismo círculo, en un mismo ambiente, mucho miedo por la asimilación, por lo menos en nuestra *Kehilá* (comunidad)” (EC25JC)

En cuanto al papel de las familias en la transmisión de identidad, las maestras entrevistadas reconocen que la casa juega un papel importante. Para las maestras religiosas, en su sector comunitario, la escuela es continuidad de la casa y ellas se sienten parte de esa continuidad, pero algunas maestras no religiosas piensan que la casa ha abandonado en parte su papel de transmisora y ha delegado a la escuela la educación

judaica. Consideran que los padres de familia juegan un papel muy importante, pero piensan que ellos no asumen completamente su responsabilidad y a veces aparecen como un obstáculo en la formación de los niños en cultura judaica. En este sentido, se da un contraste entre el papel de la familia y el de la escuela en la transmisión de la identidad colectiva. Cabe señalar que también se marca el papel del padre y el de la madre en esa colaboración con la transmisión de contenidos judaicos.

De acuerdo con el consenso cultural, el 95% de las maestras entrevistadas opina que “la familia no es la única que transmite la identidad judía”; un 87.5% afirma que la familia transmite la identidad judía y la escuela la refuerza” así como para un 97.5% considera que “para la transmisión de la identidad judía la escuela necesita el apoyo del hogar”

“Cuando la familia dejó de ser la constructora de la personalidad del hijo en la identidad, se depositaron todas las esperanzas en las escuelas yo creo que fue el momento en que la mujer empezó a ser el brazo de la casa en la escuela” (EP8JF)

“Personalmente creo que al final el colegio es el que da la información pero estoy absolutamente convencida de que la transmisión de la identidad, de la religión, de la cultura, de la cercanía que tú puedas tener con las raíces, viene de la familia. Creo que en un porcentaje muy alto, más de la mujer que del hombre” (EP10EA)

“Para mí la familia es la transmisora de la identidad judía, es el núcleo. La escuela no puede asumir la responsabilidad de crear la identidad judía sola. Porque el que no predica con el ejemplo no es guía. Yo te puedo enseñar en la escuela de memoria todas las *mitzvot*, pero si llego a mi casa y no aplico todo lo que me enseñaste, la credibilidad de quién se viene abajo” (EP8JF)

Apoyando esta visión, consensualmente, el 82.5 niega que “no es preocupación de la casa la transmisión de la identidad judía puesto que es función de la escuela”

“Muchos papás delegan a los colegios. Pero hay algo muy bonito. Los papás sin darse cuenta o tal vez sí crean un marco de vida dentro de la casa, que sí es judío y que sí les da a

los niños judaísmo. Yo creo que los niños tienen una identidad judía muy marcada, una identidad afectiva, yo la llamo una identidad sin entendimiento, pero sí con sentimiento, con mucho sentimiento” (EC7AB)

Frente a la posibilidad de que un papel menos subordinado de las mujeres debilite la cohesión familiar y comunitaria, algunas maestras proponen una participación semejante de ambos padres en la colaboración familiar con la transmisión de la identidad colectiva.

Hay quienes proponen que ante la inevitabilidad del trabajo femenino la colaboración familiar con la preservación de la identidad comunitaria ahora corresponde a ambos miembros de la pareja.

“Ahora en la sociedad si no trabaja la pareja no hay dinero que alcance” (EC15SL)

“Ahora los roles se han invertido. Ya los padres empiezan a ser más partícipes de lo que es la educación de los hijos. En ese momento sí puede haber un cambio ya que la imagen no es que el hombre sólo tiene que dar el dinero sino que está entrando otra vez en la educación y ojalá y así sea porque los niños necesitan la parte del hombre para identificarse con ellos. Actualmente hay un fuerte involucramiento de los padres jóvenes. Los hijos no son sólo de la madre, son del padre y de la madre por eso deben compartir la responsabilidad juntos, no sólo el factor económico” (EP3SB)

La escuela se afirma como uno de los principales espacios, el hogar y el templo empiezan a perder importancia y se inicia la delegación de la transmisión de la identidad judía a las escuelas. Este es un asunto que emerge en el discurso de las maestras, quienes también enfatizan la responsabilidad de la continuidad grupal que depositan de regreso en la familia.

“El papel de la familia es primordial pero hay un alejamiento general en la comunidad *ashkenazí*, no lo mismo en la comunidad *halevi*. Bueno, en el mundo, en general, los valores han decaído, no sólo los judíos. En este caso, lo que nosotros resentimos en los colegios judíos son los valores judíos” (EP9ES)

“Hay familias en donde juega un papel muy importante la transmisión, se llevan a cabo las tradiciones, se respetan las festividades en conjunto con la escuela y hay ocasiones, donde un porcentaje depositan a los niños en la escuela y ésta debe cumplir la función de transmitir. Con el hecho de haber escogido una escuela judía ya es suficiente. Hay ocasiones en que hay una contradicción tremenda porque en la escuela reciben una cosa y en la casa se hace lo contrario. Si te puedo decir que en la comunidad *sefaradí* y en las comunidades orientales se ve mucho más la transmisión. Los muchachos van con sus papás al templo y la cena de *Shabat* en la casa de la abuela es obligatoria. El papá juega un papel muy importante en esto porque es el que estudia con el joven, es el que va con él al templo. A veces creo que el papá, en la transmisión de judaísmo, se vuelve más importante que la mamá” (EC16RO)

“Siento que los padres creen que la enseñanza del judaísmo es de las escuelas y cada vez es más progresiva esta actividad. Lo viví a través de todos esos años, aunque no todos los padres, no hay que generalizar, hay padres muy concientes de lo que les toca hacer, pero sí te podría decir que cada vez más le delegan a la escuela el papel educador y transmisor” (EP10EA).

2.4. El sentido de la transmisión identitaria

Las maestras son concientes de la importancia de los contenidos judaicos para la transmisión de la identidad colectiva. Sin embargo, consideran que el reto es cada vez mayor porque las generaciones han cambiado y se exige un mayor esfuerzo para trabajar acorde a las necesidades de los jóvenes. La dinámica educativa contemporánea, con su fuerte peso tecnológico e instrumental, se hace presente. Sin embargo, paralelamente, se mantiene el referente de la continuidad judía y el papel de la educación judaica en la transmisión de la identidad. Así, por un lado, son los desafíos de la profesionalización, el requerimiento de una formación de los docentes, los nuevos retos de la sociedad actual, el uso de nuevas tecnologías que impone una necesidad de una renovada formación profesional y, por la otra, se observa una reafirmación muy importante del valor de las

tradiciones comunitarias, como el bagaje educativo más importante para que los jóvenes puedan enfrentar al mundo contemporáneo y seguir siendo judíos.

“El mundo es cambiante. Yo creo que el maestro del *shtetl* (aldea tradicional) no se encontraba con este problema donde la vida seguía el mismo curso. Hoy el mundo es tan cambiante que quién podría preparar realmente a un alumno de preparatoria para el futuro si no sabemos qué va a pasar mañana. El mundo cambia constantemente, las dinámicas son diferentes, los países sufren cambios radicales, estamos viviendo un torbellino diario. Decirte en estos momentos que los alumnos salen preparados para un futuro no te lo puedo asegurar. Y como judíos, es parte de lo mismo, los retos son tan diferentes. Hace 10 años, el chico que salía del colegio no se sentía tan amenazado como el que sale este año que termina, que sabe que está saliendo a un mundo muy hostil. Pero sí te puedo decir, de que estoy convencidísima, que entre más la educación sea de tipo religiosa- tradicional el muchacho va a tener muchas más armas para enfrentarse al mundo, tanto para conservarse como judío como para enfrentarse al mundo de afuera” (EP9ES)

“Yo creo que se debería tener un poco más de conciencia, de amplitud de criterio, de hacia dónde va la comunidad y de cuestionamientos más profundos de qué implica una comunidad judía, qué implica el judaísmo dentro de la comunidad judía, cómo lo traduces, cómo se puede reforzar, qué elementos se necesitan” (EP4SL)

Como la pedagogía moderna basa su práctica en la distinción entre los contenidos informativos y las prácticas “formativas”, lo que cuenta son los procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado, y no solamente la transmisión de información. La preocupación de las maestras para educar y formar en ser *mentchn* (seres humanos en sentido cabal) implica todo el contenido valorativo de una fuerte transmisión judaica. Es la transmisión de un pasado vivo que se transmite en el presente y se preserva en el futuro.

“La parte formativa es muy importante. Cuando tratamos cualquier tema de literatura o de historia, es importante aplicarla a su vida diaria, que ellos sientan que es importante algo

que pasó hace mucho tiempo pero que puede ser actual y obtener de ello una experiencia y además de todos los valores judaicos y humanos que implica todo esto. Mi acento está puesto en los valores, en ser *mentchn*, (seres humanos) saber reconocer el trabajo, el sacrificio, la labor de los demás, de sus padres, de sus antepasados, de ellos mismos. Que tomen conciencia de que ellos van a ser los próximos trasmisores” (EC19JC)

“Para mí es 1) la posibilidad de sembrar una semillita que permita la continuidad de ese árbol. Un árbol hay que abonarlo porque puede morir.2) A mí me hace reforzar la identidad judía en mi persona 3) Tener ese sentimiento de pertenencia a la comunidad. Ser parte de un equipo docente 4) Tener la posibilidad de estar en un lugar de cambios sociales dentro de tu comunidad e incluso en el campo educativo en general que posibilita también tener el encuentro cotidiano con un judaísmo cultural” (EC12GW)

“Voy marcando en lo que sea posible para hacerles entender qué significa el judaísmo, por qué es importante el hebreo, por qué la existencia de un colegio judío, qué es la identidad. Yo creo que los papás me ven a mí como la persona que cumple con algo que ellos no saben hacer en la casa y confían en mí como educadora, no nada más como judía (EC7AB)

“Desde la parte docente yo siento que los contenidos del judaísmo -cuando estamos hablando de una educación en general, como desarrollo de habilidades para que puedan enfrentarse a una vida universitaria- tendrían que tenerlos. Tener los contenidos sin estar realmente reforzando una identidad judía no sirve de mucho. Todo lo que me inculcaron mis maestros para que yo desarrollara estas habilidades docentes me lo transmitió la cultura que pertenecía al pasado, el *shtetl*, (aldea) me hizo querer seguir esa identidad como docente. Cuando algunos alumnos nos preguntan y ¿eso para qué nos va a servir?, entonces no estamos cumpliendo con el objetivo” (EC12GW)

“Porque para mí el campo del judaísmo es riquísimo, porque es importantísimo mantener a los jóvenes dentro del judaísmo, informados, reforzarles su identidad. Me parece una labor muy importante y a mí me gusta, me siento satisfecha” (EC1PB)

“En la escuela tienes la obligación de engancharlos de alguna manera con algo. El trabajo de una *morá* tiene más responsabilidad que el maestro de matemáticas, de inglés o de computación. Si tú no das una buena impresión, tu imagen es importantísima. De la *morá* depende lo de judaísmo, es un paquetazo, poca gente se da cuenta de eso” (EC10LL)

“Yo creo que como educadores judíos aunque es muy difícil de luchar por ello, por la transmisión de valores, por la unidad, por una supervivencia” (EC16RO)

“Para mí el ser judío es parte integral y es importantísimo que los alumnos sepan sus raíces. No basta con decirles tú eres judío, tú naciste judío sino tratar de darle la enseñanza y la riqueza que tienen nuestras cosas” (EP3SB)

“¿Qué es lo importante de la educación judaica? Que a pesar de que lo de afuera sea tan atractivo, brillante y padrísimo, ellos lleven en su maleta aquellas herramientas que en el momento en que las quieran volver a abrir les vayan a servir pero que no puedan cerrar lo de afuera. Yo diría que no se olvidaran de su judaísmo, yo quisiera pensar que está ahí en el momento cuando lo necesito y saber qué soy, cuándo soy y en dónde estoy. Eso sería el éxito de la educación judía” (EP8JF)

Para algunas maestras, transmitir los valores humanos de los contenidos en los estudios judaicos es la base de la formación de la identidad colectiva:

“Para mí era muy importante de que los niños se ubicaran en su mundo, que supieran quiénes son, de dónde vienen sus antepasados, de dónde viene el judaísmo, que lo cultivaran hoy para que lo pudieran transmitir en el futuro. Para mí era muy importante que se ubicaran siempre tratando de rescatar partes muy positivas que hay en el judaísmo: valores, religión, historia, personajes dignos de admirarse e imitarse y siempre enseñando que existen las otras partes” (EP10EA)

“Porque yo me dedicaba mucho no sólo a dar la clase, sobre todo cuando trabajaba en la preparatoria, sino a dialogar mucho asuntos de valores, de identidad, cómo te sientes, cómo

te ves y todas esas cosas. Yo si siento que es un privilegio trabajar en educación” (EP10EA)

“Yo me aboqué a subir la importancia de los estudios judaicos. Por un lado es muy importante que seas un ingeniero, pero saber quién eres, cuál es tu camino, qué camino necesitas enseñarles a tus hijos. Yo tenía que acercarme a ellos de otra manera. Lo que yo tenía que proyectar en la clase y la relación que yo tuviera con ellos sí podía ser significativa y esto podría ser todo el cambio. Y a esto me he dedicado” (EC27JB)

“En realidad, te debo confesar, que en la escuela estamos muy satisfechos porque se le da mucha importancia a la transmisión de la educación judaica. De hecho todas las guías son judías y también transmiten lo que son las tradiciones” (EC17MS)

“Como mujer que soy tengo una responsabilidad muy grande porque en mí está crear a gente para un futuro y que es lo que yo quiero transmitirles. Tengo que ser congruente con lo que yo hago y lo que transmito y mi papel dentro de una comunidad, dentro de un mundo donde estamos tan globalizados. Es un peso muy grande y no sé si estamos tan conscientes de ese peso. De a poquito se están perdiendo cosas que nosotras somos las únicas que las podamos dar” (EC6AG)

“Yo diría que los objetivos del programa oficial (SEP-UNAM) son más que nada formativo-académicos y el programa judaico es por formación de la identidad judía. La parte académica te sirve para sustentar la identidad y si no lograste eso, no lograste nada, perdiste el objetivo. El punto de encuentro es en la parte formativa de ambos programas, esto es, los valores judíos se convirtieron con el paso del tiempo en valores universales de la humanidad” (EP4SL)

El sentido que le otorgan las maestras a la transmisión de identidad colectiva es diverso. A las maestras en judaica les corresponde ser el eslabón de la transmisión intergeneracional de patrones de conducta, de valores, de información, de saberes en todo aquello que hemos denominado identidad colectiva. Como plantea Yerushalmi (1989, p.17-18) cuando un pueblo “recuerda”, en realidad decimos primero que un pasado fue

activamente transmitido a las generaciones contemporáneas [...], y que después ese pasado transmitido se recibió como cargado de un sentido propio. En consecuencia, un pueblo “olvida” cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente o, cuando ésta rechaza lo que recibió o cesa de transmitirlo a su vez, lo que viene a ser lo mismo.

¿Quién y qué se intenta transmitir? ¿A quiénes? Para poder transmitir los sentidos del pasado hay al menos dos requisitos: el primero, que existan las bases para un proceso de identificación, para una ampliación inter-generacional del “nosotros”. El segundo, dejar abierta la posibilidad de que quienes “reciben” le den su propio sentido, reinterpreten, resignifiquen –y que no repitan o memoricen-.

En ese sentido, el énfasis de las maestras es contundente en la transmisión a los alumnos de los valores judíos, del bagaje cultural, histórico, tradicional y educativo, del compromiso de pertenencia, de las herramientas que les van a servir para la sobrevivencia como judíos y la toma de conciencia de que ellos van a ser los próximos transmisores.

Las maestras formadas en el *Seminar* asumieron esta tarea con vocación y compromiso y esta percepción es formulada por muchas voces:

“Es una responsabilidad muy grande, somos muy importantes para poder transmitir a la próxima generación los valores judíos para su continuidad” (EC36SS)

“La mujer...como mujer judía es además transmisora de toda una herencia cultural, histórica, tradicional, folklórica, etc. Que pertenece a una parte de la identidad grupal sumamente importante. La madre y la escuela, el padre, no le quitamos su importancia, todos somos socios en la generación de una identidad grupal cultural judía de nuestros hijos y de nuestros alumnos y muchísimo de que esa identidad sea sana y positiva depende de nosotros. Para poder transmitir una identidad positiva tiene que tener uno una identidad positiva y ahí es donde sí puedo hablar a nivel personal: me defino como la presidenta del club de admiradores del judaísmo. Siento que mi identidad judía es muy fuerte, muy positiva y muy sana y por eso siento que mi enseñanza de los temas de judaísmo es

relevante. En lo personal me puedo considerar una buena mujer maestra judía porque me siento una judía muy orgullosa de serlo, con conocimiento de causa. O sea, mi judaísmo no es solamente visceral sino que es estudiado, reflexionado y admirado desde lo intelectual” (EP5SR)

“Siento que es una responsabilidad mía transmitir todos estos conocimientos y con amor. Hacer que amen estos contenidos y no nada más transmitir $2 \times 2 = 4$. (EC9RE)

“Yo veo mi papel como muy importante y es una de las razones por las que no quiero dejar de enseñar. Para mí ser *morá* es dar el 100%, no sé si hay otro que lo haga igual que yo o si lo va a hacer” (EC35ME)

El rol comunitario de transmisión de contenidos identitarios no sólo es expresado en términos de contribución, sino también de su propia ubicación en el seno de la comunidad.

“También me identifico como una persona, a nivel comunitario, que es conocida por muchísima gente. A veces esto es muy bonito y otras es muy molesto porque hay mamás que invaden el espacio privado. Soy la *morá* en todos lados, en el Deportivo, en el templo, en la escuela porque eres maestra más allá de las paredes y esto es muy gratificante. La educación es el karma de mi vida y me gusta esa responsabilidad” (EC18ML).

“Ser maestro en materias judaicas debe ser automotivante: la motivación la trae uno y trabajar en equipo con los demás maestros es muy enriquecedor. Siento que sí jugamos un papel importante dentro de los alumnos, aunque se requiera mucho tiempo para ver estos resultados, no se ven inmediatamente” (EC19JC)

“¿Qué es lo que siento? Hablando de *Yahadut*, (judaísmo) tienes tanto a qué llegar, que siento que si tocas el corazón de una persona puedes causar un cambio tremendo, pero al mismo tiempo estoy logrando algo para mí misma, es una satisfacción tremenda” (EC43RS)

“Yo creo que cuando uno trabaja en una escuela judía, en educación judía está un poco como un don Quijote luchando todo el día contra molinos de viento. Para mí era de mucha responsabilidad, no sólo tenía un grupo de gente muy cooperativa y apoyadora siempre y para nosotros era un reto: tenemos que darles a estos muchachos los que son los mejores años de sus vidas, su identidad está en nuestras manos, lo que van a ser depende de nosotros. Era mucha responsabilidad pero lo dábamos con mucho entusiasmo” (EP8JF)

Para ellas es un orgullo, un privilegio, una satisfacción personal ser maestra en judaica y poder transmitir judaísmo, con libertad, siendo religiosas o no religiosas.

“Me siento muy bien de poder hacer esto porque de alguna manera es transmitir mi herencia a los que no son mis propios hijos de sangre, pero que los siento como mis hijos porque yo estoy con ellos todo el día, más que con mis propios hijos” (EC17MS)

“Para mí es un orgullo. Lo importante es si voy a dejar una huella marcada en cada pequeñito, en cada persona que yo trate, es el gran valor de la vida. Más siendo una mujer judía, siento que tengo un compromiso muy fuerte con la sociedad y ante todo lo que es el ambiente judío: el poder transmitir lo poco que yo sé a todas aquellas personas que están bajo mi tutela” (EC41DM)

“Me encanta mi trabajo porque a la hora de estar con el grupo, dentro de mi clase, me siento libre. Siento que trato de expresarle y transmitirle a los niños lo que yo siento como persona judía religiosa, como mujer” (EC28MM)

Es por ello que consensualmente el 95% de las maestras entrevistadas afirman que “la transmisión de la identidad está a cargo de los maestros y maestras judías (indistintamente)”

La educación, tal como analizamos en los capítulos previos, se ha convertido, a partir de la modernidad, en un territorio diferenciado de transmisión, creación y recreación identitaria. Los roles que tradicionalmente desempeñaba la familia u otras instituciones comunitarias han pasado a ser asumidas por un sistema especializado escolar. Este proceso

se vio a su vez reforzado en el proceso migratorio, cuando las instituciones educativas asumieron de un modo concentrado las tareas de transmisión cultural y socialización. Ser mujer-ser maestra-ser educadora judía son dimensiones que se convocan entre sí de manera compleja y se relacionan con la mirada de los diversos actores que conforman su pertenencia colectiva en el seno de una minoría en la que se refuerzan en el “nosotros” y en el “nosotras”, los valores de cohesión, identificación y solidaridad. En las percepciones y concepciones de las maestras se expresa la diversidad de respuestas y formulaciones de lo que significa ser judío. Las diferentes dimensiones plantean la concepción del lugar de la religión en la construcción de la identidad, hasta el papel de la cultura, la historia y la etnicidad en la transmisión de valores y de identidad. El proceso de creación y recreación identitaria a través de la educación, adquiere sentido como un compromiso de pertenencia para la sobrevivencia y continuidad como judíos.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

La trascendencia del fenómeno de la modernidad se reflejó en la identidad étnica y colectiva del grupo judío, tal como aparece en una diversidad de significados y de formas expresadas en las discusiones teóricas y prácticas que provocó la misma al cancelar el discurso único de la religión. Dichas identidades se convirtieron en novedosas opciones de respuestas para los judíos, principalmente religiosas, políticas y culturales hacia el interior y hacia y desde el exterior, que se expresaron en diversidad de planteamientos sobre su definición como individuos y como grupo, así como en la participación e involucramiento que tendrían en las sociedades donde radicaron. Estos planteamientos no estuvieron exentos de contradicción y de tensión -individual y colectiva- y promovieron una permanente rearticulación de la identidad y de la vida judía a través de un largo y complejo proceso, con miras a la supervivencia grupal, donde la educación y la mujer se convirtieron en elementos sustantivos para la transmisión del ser judío.

Este fenómeno social emerge, a partir del eje religioso- secular y desarrolla distintas respuestas que, en el transcurso de este proceso, se han dado hasta nuestros días y han incidido en el ámbito educativo. Desde la ortodoxia religiosa y tradicional, las respuestas educativas fueron consistentes con los factores conceptuales básicos del judaísmo y su interpretación teológica. En cambio, con el proceso de secularización, emergieron diversas respuestas que atendieron más a interpretaciones de índole histórica y cultural de la judeidad.

En este marco, se manifiesta un escenario donde la identidad apegada a la religión - tradición ofrece la continuidad y “la seguridad” como formas de sobrevivencia para algunos sectores, y estos se comportan diferencialmente con una mayor tolerancia o ninguna tolerancia hacia las otras opciones de ser judío. Otro escenario es aquel donde la secularización y la integración juegan un papel importante en la construcción de identidad (es), de manera adaptativa como un acomodo en el marco de fuerzas políticas, económicas y sociales.

Estas confrontaciones se dieron, como vimos, a raíz de los cambios estructurales que impactaron a las comunidades judías y se vieron expresadas en la educación judía como sistema de vida. El esquema tradicional, fundamentado en el estudio de los libros sagrados y sus interpretaciones, atendido por y mayoritariamente para hombres, se enfrentó a la diversidad de posturas ideológicas y metodológicas que ofrecía la educación moderna. Como respuesta, aquellos grupos judíos que se alejaron del marco tradicional incorporaron materias judaicas tradicionales, de manera secularizada, a las materias generales y les abrieron la oportunidad a las mujeres de ingresar a la educación formal. Esta situación se presentó de manera diferenciada, dependiendo del momento histórico en que surgió la *emancipación*, con el consiguiente planteamiento de innovadores modelos culturales y educativos.

De esta forma, las comunidades judías respondieron de diferente manera frente al compromiso de la educación judía pero concordaron en los cambios, a pesar de que los judíos tradicionales del este europeo y en los países islámicos se negaron a aceptarlos como respuesta a la amenaza de la modernización.

Como resultado del proceso de la modernidad, también la comunidad judía mexicana se va a caracterizar por la diversidad étnica cultural y religiosa. Hemos caracterizado al grupo judío en México como un grupo étnico diferenciado hacia el exterior, producto de la inmigración de las primeras décadas y de las últimas décadas del siglo XX, que se ha mantenido, a su vez, diferenciado internamente, por medio de una amplia red de instituciones sociales, religiosas, culturales y educativas privadas, y que participa en el entorno institucional y cultural nacional.

La diversidad de las procedencias y del pasado de los inmigrantes derivó en la formación de cuatro sectores comunitarios que se mantienen a la fecha: *askkenazí*, sefaradí, alepino y damasqueño. La sectorización respondió a la procedencia de origen apegada a la clasificación regional de los inmigrantes judíos.

Cada sector comunitario estableció sus propias modalidades organizativas para la atención de las necesidades de los inmigrantes. La pluralidad cultural de los inmigrantes se expresó en la valoración diferenciada de las necesidades de reproducción y continuidad judías.

Mientras que los sectores judeo árabes orientales dieron prioridad a la creación de instituciones para atender las obligaciones y educación religiosas, el sector *ashkenazí* manifestó la diversidad ideológica y política en la continuación de viejas polémicas y en la inauguración de nuevas pugnas que respondían tanto a los acontecimientos globales del mundo judío como a la nueva realidad en México y a la inserción de los inmigrantes.

Un elemento sustantivo en la diferenciación del sistema educativo judío, además del idioma y del elemento religioso, fue la etnicidad- “como pertenencia que abarca los elementos religiosos y culturales- que operó como principio rector de la estructuración comunitaria en México” (Bokser, J. 1995, p.273-274). La inmigración proveniente de los Balcanes y de los países árabes (comunidades Monte Sinaí y Maguen David) desarrolló su línea educativa tradicionalista y religiosa, mientras que los *ashkenazitas* (comunidad Nidje Israel) incorporaron a la dimensión religiosa, los principios de la secularización y la politización.

La polarización del sistema educativo judío en México refleja los embates que tuvo para la identidad la modernidad en el pueblo judío. La modernidad cuestionó, sin cancelarla, la postura religiosa tradicional (fuente reguladora de la vida en general y cotidiana) y ofreció otras opciones de ser judío en un mundo secularizado. Surgió la necesidad de construir nuevas estructuras cohesivas y de preservación de la identidad judía. Posturas que presentaron un carácter étnico comunitario y ofrecieron la posibilidad de optar por ser judío, igual que otras identidades que el individuo podría adquirir en su vida, sin que éste tuviese un carácter adscriptivo. En su afán por semejarse a cualquier ciudadano, el judío tendió a privatizar el espacio religioso y a convertirlo en un espacio simbólico, lleno de tradiciones y costumbres. Desde la ortodoxia religiosa y tradicional, las respuestas educativas fueron consistentes con los factores conceptuales básicos del judaísmo y su

interpretación teológica. En cambio, con el proceso de secularización emergieron diversas respuestas que atendieron más a interpretaciones de índole histórica y cultural del judaísmo.

En función de las interrelaciones y combinaciones diversas, las diferencias culturales –tanto étnicas como de origen (Estado-nación), subrayan los límites políticos de pertenencia. Estas han generado múltiples tensiones donde se muestra el frágil equilibrio en que se inserta la temática desde el espacio de la educación. En este sentido los actores sociales de grupos minoritarios, han elaborado su propia construcción social identitaria con base en diversas instituciones como son, entre otros, la familia, la escuela y la comunidad, y consideran consensualmente que la transmisión de la identidad es la piedra angular de la educación y su principal propósito es preservar la continuidad y supervivencia del grupo

Para los fines de nuestro trabajo, hemos destacado aquellos aspectos de la identidad que caracterizan al grupo étnico y su aplicación en el grupo judío. La identidad étnica es concebida como la suma de las cualidades en conjunto: ancestros, idioma, valores, costumbres, percepciones, comportamientos y reglas de interacción social. Estas cualidades no siempre son directamente visibles o medibles, pero son reflejadas como hechos de identificación con un grupo y con articulaciones verbales acerca de “quién soy” y “cómo me veo” en relación al propio grupo o con los otros grupos, alimentando su referencia a un colectivo como fuente de socialización en todo sentido.

Las diversas respuestas que ha dado el mundo judío a la identidad colectiva se manifiestan en esta comunidad y señalan su participación e involucramiento con la sociedad en general, mismas que se plasman en el ámbito educativo.

El lugar social que ocupa la educación para la comunidad es por lo tanto reflejo de los procesos de secularización, los embates de las migraciones y de sus repercusiones y la entrada de las mujeres a la sociedad.

Las luchas que tuvieron que librar las mujeres para hacer significativas la igualdad de condiciones en los mercados de trabajo aparentemente quedaron atrás. Sin embargo, aún

hoy, las mujeres tienen que luchar contra estereotipos e imágenes negativas que inciden en el lugar que ocupan en la sociedad y en la comunidad y en la valoración de las actividades que realizan. En especial, sus identidades se construyen orientadas a servir a los demás y no en torno al desarrollo personal. Aun cuando trabajen de manera remunerada, sus actividades son consideradas secundarias frente a las que realizan sus parejas, sus directivos, los líderes comunitarios, etcétera. En el caso de las maestras, no son ellas quienes toman las grandes decisiones de política educativa. Aún después de los cambios que trajo la modernidad, las mujeres judías todavía se enfrentan a situaciones donde el reconocimiento identitario se encuentra relacionado con la discriminación por género, afectando en alguna medida la distribución de responsabilidades en el hogar, el acceso a los espacios públicos y la toma de decisiones, las condiciones de trabajo y las posibilidades de autorrealización y desarrollo profesional.

En el ámbito comunitario judío, la subordinación de las mujeres se analizó no sólo con base en los significados que las maestras atribuyen a su condición de mujeres sino también en cuanto a su formación como especialistas de la educación judaica. Muchas de las percepciones en torno a lo que se expresa en la práctica es que no hay hombres y mujeres capacitados que quisieran trabajar en el marco educativo, puesto que ser docente no es atractivo, no es bien remunerado ni es profesionalmente prestigioso y refleja una relación asimétrica de posición y de ordenamiento que señala, en todo momento, una valoración de subordinación. Sin embargo, este estudio contempló cómo esta situación se ve también reflejada en la transmisión cultural e identitaria en el quehacer cotidiano que el grupo de mujeres docentes expresa. Se trata de percepciones, que en parte, explican y en parte justifican la condición de marginalidad y centralidad como educadores (as) en y de judaísmo y como mujeres.

En la actualidad, la comunidad judía en México cuenta con una población aproximada de 40,000 judíos, y tiene una red educativa conformada por 16 escuelas y *yeshivot*, tanto en la capital, como en Guadalajara y en Monterrey que atienden aproximadamente a más de 9,448 niños y jóvenes en todos los niveles. (Censo 2003-2004). La mayoría de las escuelas seculares presentan, después de casi ochenta años del arraigo de

la comunidad judía al país, más similitudes que diferencias por la pérdida de las ideologías iniciales. La transmisión de la herencia religiosa y cultural se ha ido adaptando a las condiciones de México y a los modelos educativos, modificándose acorde a los cambios pedagógicos mundiales, principalmente en la utilización de materiales provenientes de Israel. En las escuelas judías mexicanas, escuelas integrales, como se planteó previamente donde se estudian dos programas: el oficial y las materias judaicas, conviven niños y jóvenes durante 15 años, desde preescolar hasta la preparatoria. Por un lado, la calidad de las escuelas y por el otro, el ambiente social y el temor, como antaño, a la asimilación y a los matrimonios exogámicos, mantiene esta segregación. De las 14 escuelas que conforman la red escolar judía en el Área Metropolitana, seis son religiosas –ortodoxas, tradicionalistas- y ocho seculares. En ellas, en el fondo se percibe la tensión de un judaísmo tradicional versus un judaísmo religioso como reflejo de la diversidad religiosa secular. La proliferación de escuelas religiosas a partir de los años setenta y el incremento de alumnos en las mismas es parte del fenómeno del resurgimiento religioso en los últimos años. Si bien este crecimiento en la educación religiosa refleja el modo como políticas sociales inciden sobre los perfiles culturales de una comunidad, no se da al margen de un incremento general en la religiosidad y en la observancia.

Desde el siglo pasado, al hacerse universal, la educación ha ido adquiriendo nuevos tintes y hoy cumple el papel central de aportar los contenidos esenciales y tradicionales religiosos, culturales y de forma de vida judía. Podría suponerse que muchos hogares dejaron de cumplir ese rol transfiriéndole a la escuela esa función. Para las educadoras, el problema es complejo, ya que interactúan entre la enseñanza formal que la sociedad demanda y la transmisión de valores y contenidos judíos, que requiere el grupo minoritario. La transmisión de la identidad en dicho sistema denota el carácter paradójico de la tensión entre el valor social de una educación judía que contribuya a la misma en su carácter religioso- secular y del valor social que el grupo judío asigna a aquellas quienes la transmiten.

El papel y el reconocimiento de las educadoras, la importancia y la validez de los temas que enseñan, no es una condición sólo de género. El efecto que ocasiona la reducción de los contenidos judaicos en el currículo general, el énfasis reciente en la tecnología, así

como el significado ambivalente que se le otorga a las materias judaicas en la escuela y en la casa, se convierten en retos del futuro de la educación judía.

Dadas las transformaciones profesionales y económicas que se han venido suscitando desde la década de los setenta, en la actualidad, las mujeres han incursionado de manera diferente en el espacio laboral. La estructura ocupacional se ha diversificado y se ha incrementado el número de mujeres que encuentran hoy mayores y más interesantes oportunidades profesionales que en el pasado. Esto ha significado que la enseñanza ya no resulta tan atractiva desde el punto de vista de remuneraciones y se encuentra en crisis la tradicional tendencia de personal femenino formado en el Seminar en la fuerza de trabajo docente. Paralelamente, sin embargo, amplía opciones de formación académica para nutrir áreas específicas de la educación. La capacitación y formación de maestros en judaica y su profesionalización ha sido una preocupación comunitaria constante.

La situación de las maestras ha tenido un sentido inverso en la educación. La no inversión y las reducciones han desalentado que entren nuevos maestros en este campo, generando una problemática que atañe a la comunidad en su conjunto. No obstante, la problemática previamente descrita, hoy en día, existe la preocupación comunitaria de fortalecer a la red escolar judía de México, uno de los sistemas educativos más cohesivos de la diáspora. Además, por ser el grupo judío, un grupo heterogéneo, desde el origen y desarrollo de la estructura institucional escolar, la mayoría de las escuelas se impregnaron de esta diversidad, combinándola con la búsqueda de vías de adaptabilidad e integración hacia la sociedad receptora. La permanencia y los significados que la educación asumió en el entorno mexicano adquirieron nuevos tintes que se incorporaron al elemento de la diferenciación étnica-comunitaria.

No obstante que se ha venido dando una lenta desaparición de los diversos matices y diferencias que, en un principio, caracterizaban a las escuelas y sus programas de estudios, no se puede hablar de una dilución de las diferenciaciones internas del grupo judío. Sin embargo, ésta se ha enriquecido con una serie de vínculos que, desde sus inicios, se establecieron con la cultura y la educación del entorno nacional.

De esta manera, producto de la diferenciación y especificidad internas, tanto de la comunidad de origen -sectores étnicos comunitarios- como en su momento, la diferenciación ideológica y funcional comunitaria, que tuvieron una marcada influencia en la reproducción de espacios similares en las instituciones educativas en México, generaron las interacciones frente a la sociedad nacional que contribuyeron a configurar su propia especificidad identitaria: la judía mexicana.

Ésta, como identidad colectiva, tendría un contenido mexicano que quiere expresar un patrimonio nacional y simbólico: ser parte de una cultura con una identidad distintiva y coherente y, un contenido judaico que parte de la diversidad de definiciones de ser judío, destacando la convergencia que se da entre la multiplicidad de componentes religiosos, históricos, tradicionales, morales, éticos, costumbres, sentimientos, actitudes, normas y valores que se organizan de maneras diferentes según sea el énfasis o la dominancia que se elija para caracterizarlo. Cómo entonces, se construye y se negocia la identidad cuando hoy aparecen, en el escenario, múltiples referentes de la misma. Incluso a diferencia del pasado, se ha venido dando un vaciamiento de identidad judía en la familia, quien hasta hace poco era el núcleo de esos contenidos y tradiciones, incrementándose en ese sentido, el lugar de la escuela.

En este contexto, lo universal, lo nacional, lo comunitario, lo judío y lo no judío, lo mexicano, lo plural en los modelos y patrones educativos (incluida la reproducción de las relaciones de género) definen los signos de identificación y pertenencia grupal de la comunidad judía de México. El impacto que esto causa puede ser percibido en la valoración o desvalorización de los propios contenidos y en la proyección hacia el futuro de la educación judía.

Ante la apertura de las sociedades a lo plural y al reconocimiento de las reivindicaciones de las minorías, se ha incrementado el reto para las instituciones judías de preservar y mantener una identidad judía acorde con los cambios mundiales y nacionales; mantener la transmisión de contenidos particulares relacionados con cuestiones culturales,

educativas y religiosas propias, para evitar la asimilación; fortalecer el vínculo de la integración, fomentar el respeto y el reconocimiento de conocer y vivir en coexistencia con otros grupos y culturas en el marco de la sociedad nacional. Hoy, la tercera y cuarta generación de judíos nacidos en México asisten masivamente a las universidades, participan y se involucran en las actividades públicas y recién empiezan a participar en la política. Buscan atender una serie de vínculos con el entorno nacional: inserción política, cultural y social que paralelamente atestiguan la diferenciación de sus rasgos específicos, individuales y colectivos, históricos, culturales y tradicionales.

En el discurso de las maestras como actores centrales en el proceso de transmisión identitaria y en su subjetividad se perciben las diferentes experiencias de valorización-desvalorización de su papel como educadoras mujeres que se retroalimentan en la construcción de sus ejes identitarios (mujer, maestra, educadora judía) con la importancia que para ellas y para el grupo judío mexicano tiene la transmisión de identidad colectiva.

Uno de los ejes identitarios que sirven de referente a sus autovaloraciones se refiere a su ser y quehacer como maestras. Su condición de mujer y judía, desde su percepción, las limitaron en algún periodo a la docencia como única opción profesional aceptable para la mayoría. En sus valoraciones hay un reconocimiento de satisfacción y de permanencia laboral que concuerda con un compromiso personal y comunitario, aunque no hubiese sido la única opción profesional que reforzara una identidad positiva del ser educadoras.

Las distintas miradas institucionales sobre los papeles profesionales de las mujeres y su relación con los domésticos y comunitarios interactúan con otras dimensiones del reconocimiento y la autovaloración. Las percepciones de falta de valoración comunitaria se relacionan con la feminización masiva en la educación. En la escasa valoración social de la labor de maestras en judaica muchas sitúan la clave de las miradas de escaso reconocimiento expresadas en las remuneraciones y en la preferencia por maestros varones y del extranjero. Las condiciones que aquí se han planteado no son privativas de las maestras judías, este es un problema de las maestras en toda la educación. Sin embargo, esta percepción se ve compensada con la satisfacción que les produce estar prestando un

servicio a su grupo de pertenencia –la transmisión de contenidos identitarios y la educación de los niños y jóvenes- y en la satisfacción profesional de hacer bien su trabajo. De esta manera, las miradas de los otros refuerzan uno u otro de sus ejes identitarios, y el poco reconocimiento remunerativo se contrapuntea con la importancia de su entrega al grupo de pertenencia y con la abnegación del papel de educadoras judías. Desde la óptica de género, la dimensión de mujer se ve contrabalanceada por una ética de sacrificio comunitario cuya recompensa es doble: la incorporación de hombres y mujeres en el servicio de la comunidad y la contribución a la continuidad comunitaria.

Las diversas miradas que retroalimentan la valoración del ser y el quehacer de las maestras se expresan en su auto-valoración en el binomio mujer-educadora, en el cual confluyen de manera contradictoria sus representaciones de ser madres y maestras dedicadas a la familia y la comunidad con sus aspiraciones de desarrollo personal como mujeres, poniendo en tensión su deseo de superación profesional con su vocación de servicio a los demás. El referente compensatorio será precisamente su rol de transmisoras de identidad, de depositarias de la misión de continuidad.

Es importante destacar que entendemos por profesionalización los años de estudio destinados a la adquisición de habilidad pedagógica por las maestras en judaica, pero específicamente hablando de nuestro universo, también por el conocimiento de cultura judaica que adquieren en su formación. Sin embargo, el déficit de formación académica ha sido un elemento que se repite en la experiencia de las maestras y se ha tratado de solventar con la preparación de las mismas en el extranjero o con las capacitaciones locales impartidas por maestros locales y extranjeros.

La respuesta comunitaria hacia la formación de maestras locales fue con el *Seminar* (1946-1991) que acorde con las necesidades del momento pone énfasis en la formación de una cultura judaica complementada con habilidades pedagógicas. En los años setenta las mujeres empiezan por optar entrar a las universidades y para los ochenta son escasas las participantes en el Seminar y ello se traduce en una crisis de déficit de personal académico en las materias judaicas. Como respuesta se propone como alternativa la contratación de

maestros visitantes (*shlijim*) provenientes de Israel para suplir las carencias de personal y de contenidos educativos. En fechas más recientes se han contratado madres como maestras aunque no tengan ninguna preparación como tales. Con la creación de la Universidad Hebrea, se plantea la posibilidad de ofrecer nuevas alternativas para las maestras en ejercicio y para la formación de nuevas maestras.

El sentido que le otorgan las maestras a la transmisión de identidad colectiva es diverso. Tanto las maestras religiosas como no religiosas reflejan la tensión que les produce mantener las tradiciones, las costumbres y la cohesión comunitaria. Destacan que, en parte, la religión, como modelo de vida y recurso para mantener la identidad, es eje central y en parte, el judaísmo es más cultural y amplio que el núcleo de religiosidad y la posibilidad de que existen diferentes maneras de ser judío e incluso diversas formas de ser religioso. A las maestras en judaica les corresponde ser el eslabón de la transmisión intergeneracional de patrones de conducta, de valores, de información, de saberes, en todo aquello que hemos denominado identidad colectiva. En ese sentido, el énfasis de las maestras es contundente en la transmisión a los alumnos de los valores judíos, del bagaje cultural, histórico, tradicional y educativo, del compromiso de pertenencia, de las herramientas que les van a servir para la sobrevivencia como judíos y la toma de conciencia de que ellos van a ser los próximos transmisores.

Las maestras son conscientes de la importancia de los contenidos judaicos para la transmisión de la identidad colectiva. Consideran, ante el fuerte peso tecnológico e instrumental, la exigencia de un mayor esfuerzo para trabajar acorde a las necesidades de los jóvenes. Así, por un lado, son los desafíos de la profesionalización, el requerimiento de una formación de docentes, los nuevos retos de la sociedad actual, el uso de nuevas tecnologías que impone una necesidad de una renovada formación profesional y, por la otra, se observa una reafirmación muy importante del valor de las tradiciones comunitarias, como el bagaje educativo más importante para que los jóvenes puedan enfrentar al mundo contemporáneo y seguir siendo judíos.

El universo de estudio de esta tesis, las maestras judías en judaica, se enfrentan a una diversidad de elementos histórico-étnico-culturales que conforman su papel como transmisoras de identidad en un mundo donde la modernidad es también tradición y ello se refleja en los contenidos, en los valores y en su condición de género. La valoración-desvalorización que le asigna la comunidad a la transmisión de identidad colectiva a través de la educación está mediada por esa realidad y de ahí los matices que las maestras presentan. Su labor, caracterizada por la responsabilidad y el compromiso de transmisión de identidad, es invaluable en una comunidad que presenta a su vez una diversidad étnica y religiosa y un sistema educativo cohesivo y exitoso, a pesar de los retos que las maestras enfrentan como son su condición de género, la falta de profesionalización y la falta de reconocimiento, éstas han abogado por la continuidad y la perdurabilidad del judaísmo.

Esta es una de las contradicciones que presenta la centralidad que ocupa la educación judía para la comunidad. La valoración se ha dado en otros espacios: en un sistema autofinanciado, con una alta participación de trabajo voluntario de los patronatos, quienes representan al liderazgo comunitario así como en la concurrencia del 90% de la población judía en edad escolar. Sus políticas, sin embargo, no lograron permear la transformación y los sujetos de transmisión de identidad, las maestras en judaica, quienes sufrieron las limitaciones, las deficiencias y las contradicciones en términos de desvalorización de su quehacer. De ahí su misión de redención al saberse y valorarse como promotoras y continuadoras de la cultura y de la identidad judaicas.

A N E X O S

ANEXO 1

PERFIL DE LAS MAESTRAS ENTREVISTADAS

Este es un perfil de las maestras en ejercicio entrevistadas (45) que deriva de las preguntas cerradas del cuestionario.

Las mujeres judías docentes entrevistadas que trabajan en la red educativa judía de México se caracterizan por ser en su mayoría adultas. Un 58% (26) tiene entre 45 y 65 años; el 29 % (13) tiene entre 35 y 45 años y un 13% (6) tiene entre 25 y 35 años de edad. En su mayoría están casadas ,91% (41) y son nativas de México, 87% (39).

El tiempo que laboraron las maestras retiradas (13) va desde los 15 a los 23 años, 7 y de los 32 a los 54 años, 6. Las maestras en ejercicio se distribuyen, en cuanto a años de servicio:

De 5 a 10 años:	6	13%
11 a 20:	17	38%
21 a 30:	14	31%
Más de 31:	8	18%

Las 45 maestras han servido a la comunidad un promedio de 20.3 años.

En relación con el sector étnico comunitario al que pertenecen, un 62.2% (28) señaló el sector ashkenazí, 22.2% (10) sector Maguen David, 8.9% (4) sector sefaradí y un 6.7% (3) sector Monte Sinaí.

En cuanto a afiliación religiosa:

Un 55.6% (25) se identificó con una postura tradicional; un 33.3% (15) con la ortodoxia; 6.7% (3) conservadora; 2.2% (1) reformista y 2.2% (1) no religiosa.

El número de hijos señalado, un 48.9% (22) tiene entre 3 y 4 hijos; un 35.6 % (16) tiene entre 1 y 2 hijos; 8.9% (4) no tiene hijos; 6.6% (3) tiene entre 5 y 7 hijos.

Los ingresos se distribuyen de la siguiente manera:

		%
De 3,000 a 6,000	8	17.8
6,000 a 9,000	6	13.3
9,000 a 12,000	9	20
12,000 a 15,000	10	22.2
15,000 a 20,000	4	8.9
Más de 20,000	8	17.8

Las maestras apoyan al gasto familiar

		%
Con el 100%	18	40
Con el 75%	3	6.7
Con el 40-50%	10	22.2
Menos del 25%	10	22.2
No apoya	4	8.9

Tipo de vivienda

		%
Casa propia	36	80
Renta	9	20

ESCOLARIDAD

		%
Sólo Seminar	13	29.0
Seminar y estudios superiores	19	42.0
Estudios superiores sin seminar	11	24.0
Otros estudios	2	4.0

SEMINAR

Kehilá ashkenazí	17
Keter Torá	1
Maguen David	1
Bet Yaacov	2
Monte Sinaí	1

Horas que trabaja

		%
6-12	6	13.3
13-18	3	6.7
19-24	7	15.6
25-30	9	20
Más de 31	20	44.4

Nivel que imparte		
		%
Preescolar	4	8.9
Primaria	14	31.1
Secundaria	4	8.9
Preparatoria	10	22.2
Sec-preparatoria	6	13.3
Prim.- Secundaria	1	2.2
Los 3 niveles	4	8.9
Otro	2	4.4

Posición en la ocupación		
		%
Maestra	18	40
Coordinadora	1	2.2
Maestra y Coord.	18	40
Subdirección	1	2.2
Dirección	6	13.3

ANEXO 2

EDAD	
1. 20-25	4. 36-40
2. 26-30	5. 41-45
3. 31-35	6. 46-50
7. Más de 51	

SEXO	ESTADO CIVIL
1. Femenino	1. Casado (a)
2. Masculino	2. Divorciado (a)
	3. Viudo (a)
	4. Soltero (a)
	5. Otro

LUGAR DE NACIMIENTO	1. México: área metropolitana	<input type="text"/>
	2. México: Otra entidad federativa ¿Cuál?	<input type="text"/>
	3. Otro país ¿Cuál?	<input type="text"/>
005.RADICA	Si contesta una de las opciones 2 ó 3, anotar el tiempo que radica en esta ciudad	
ICA	<input type="text"/>	

DATOS FAMILIARES:

N° DE HIJOS	EDAD	TIPO DE ESCUELA
Hijo 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Hijo 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Hijo 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Hijo 4	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Hijo 5	<input type="text"/>	<input type="text"/>

6. No tiene hijos
1. Escuela judía
 2. Escuela no judía privada
 3. Escuela pública
 4. Escuela judía y no judía
 5. Sólo formación tradicional judía
 6. Ninguna escuela
 7. Otra

SECTOR COMUNITARIO	IDIOMA	Idioma Materno	13. Idiomas que comprende o habla
1. Ashkenazí 2. Sefaradí 3. Halevi-Maguen David 4. Shami-Monte Sinaí 5. No judío 6. Otro	1. Español 2. Inglés 3. Francés 4. Hebreo 5. Yidish 6. Ladino 7. Árabe 8. Otro	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Persona <input type="text"/> Espos(a) <input type="text"/>			

Identificación religiosa
1. Ortodoxo 2. Conservador 3. Reformista 4. No religioso 5. Tradicionalista 6. Otra

Tipo de educación en casa	Actualmente
1. Religiosa 2. Tradicional 3. No religiosa 4. Sionista 5. Otra	<input type="text"/>

Tipo de prácticas religiosas, nacionales	1.Sí	2.No	Formación sionista
1. Prende velas de Shabat			1. Participó en organizaciones juveniles judías
2. Kabalat Shabat			2. Casa
3. Guarda Shabat			3. Escuela
4. Consume alimentos Kosher			4.Otro (1y2; 1 y 3; 2y 3; 1,2 y 3)
5. Kashrut en la casa			5. Formación no sionista
6. Kashrut dentro y fuera de la casa			
7. Vajilla separada			AÑOS DE ESCUELA JUDÍA
8. Seder Pesaj			1. Menos de 6 años
9. Pan Azimo únicamente			2. De 7 a 9 años
10. Velas de Januká			3. De 10 a 12 años
11. Sucot, Shavuot			4. De 13 a 15 años
12. Yom Haatzmaut			5. Ningún año
13. Yom Hashoá			

FORMACIÓN EDUCATIVA

TIPO DE ESCUELA

1. Escuela judía

2. Escuela no judía privada

3. Escuela pública

4. Escuela judía y no judía

5. Sólo formación tradicional judía

6. Ninguna escuela

7. Otra

Razones por las que se dedicó a la docencia:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

ULTIMO NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO

1. Secundaria

2. Estudios técnicos

3. Montessori

4. Seminar Lemorim

5. Preparatoria

6. Pasante

7. Licenciatura

8. Maestría

9. Doctorado

ESTUDIOS PROFESIONALES EN

ESTUDIOS NO FORMALES EN

1. Diplomado en:
2. Otros estudios en:

TIPO DE ESTUDIOS FORMALES Y NO FORMALES EN JUDAÍSMO (Después de la preparatoria)				
Estudios	DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS	LUGAR	Situación curricular de los estudios en judaísmo	
Universitarios		R		
1. Con grado universitario	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Diplomado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Estudios en Centros comunitarios	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Seminario Lemorim *	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Capacitaciones escolares	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Otras	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
De qué años a qué años cursó los principales estudios	1. Años 2. Meses 3. Semanas 4. Permanente	1. México 2. Israel 3. Estados Unidos 4. Otro país	1. Con reconocimiento oficial por una institución académica superior (universitaria) local o internacional 2. Diploma 3. Constancias con calificación, número de horas cursadas, fecha, institución 4. Constancias incompletas 5. Ningún tipo de reconocimiento	

* En particular, si estudió en el SEMINAR, de qué año a qué año estudió?

Considera que su formación en judaísmo

1. Es adecuada

2. No es suficiente y siente necesidad de prepararse más

3. Quisiera prepararse más pero no tiene oportunidad de hacerlo

4. Considera que no tiene que prepararse más

5. Otra

Qué tipo de razones le dificultan continuar estudiando, capacitándose y profundizando en el área de los estudios judaicos?

1. Incompatibilidad de tiempos: laboral-familiar Tres

2. Horarios

3. Otros intereses profesionales o laborales

4. Razones personales

5. Razones económicas

6. La falta de incentivos por parte de la institución

7. Otras

026. Tipo de reconocimiento de los estudios en el campo laboral

1. Mayor remuneración económica

2. Progreso en su trabajo

3. Nuevas opciones en el mercado de trabajo

4. No ha obtenido ningún tipo de reconocimiento

TRAYECTORIA LABORAL

Cuando inició su experiencia laboral como docente:							
Año	<input type="text"/>	Materia que impartió	<input type="text"/>	Nivel	<input type="text"/>	Tiempo que la impartió	Escuela
							1.misma escuela 2.otra escuela
Continuidad							
Año	<input type="text"/>	Materia que impartió	<input type="text"/>	Nivel	<input type="text"/>	Tiempo que la impartió	
año	<input type="text"/>						.Escuela
							a
Actualmente							
		Materia que imparte	<input type="text"/>	.Nivel	<input type="text"/>	.Tiempo que la imparte	
							.Escuela
							a
							65
Labora además en otra institución educativa. Cuál?				Años de trabajo en la red escolar judía			
<input type="text"/>				<input type="text"/>			

Horas de trabajo semanal que dedica como docente 1. Menos de 6 horas <input type="text"/> 2. De 7 a 12 horas 3. De 13 a 18 horas 4. De 19 a 24 horas 5. De 25 a 30 horas 6. 31 horas y más horas	Años de trabajo en el sector educativo 1. De 0 a 3 años <input type="text"/> 2. De 4 a 8 años 3. De 9 a 13 años 4. De 14 a 18 años 5. 18 años y más
---	---

Además, labora en otro espacio no educativo

1. Negocio propio-familiar 2. Empresa privada 3. Institución pública 4. Otra	<input type="text"/>
---	----------------------

En cuantos niveles imparte clases actualmente

Cuál es el área de especialidad en judaica	Nivel	Niveles
1. Tradiciones y costumbres	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Idioma Hebreo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Idioma Yidish	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Historia Judía	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Judaísmo contemporáneo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Literatura hebrea	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Literatura judía	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Tanaj	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. Otro	<input type="text"/>	<input type="text"/>

1. Primaria y secundaria
 2. Secundaria y Preparatoria
 3. Los tres niveles
 4. Otro

Posición en la ocupación	
1. Sólo maestra	<input type="text"/>
2. Maestra y coordinadora	
3. Maestra y algún puesto directivo	
4. Maestra y algún otro puesto administrativo	
5. Otro	

Si trabaja también en el programa oficial, cuál materia

imparte

Materia Nivel

Grado de interés institucional en capacitaciones	Tipo principal de capacitaciones
1. Mucho <input type="text"/>	Internas <input type="text"/> Externas <input type="text"/>
2. Poco	
3. Ninguno	

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Pláticas y conferencias | 7. Apoyo económico |
| 2. Cursos, talleres, seminarios | 8. Otros |
| 3. Capacitación en estudios especializados | |
| 4. Viajes a Israel: excursiones, cursos, capacitaciones | |
| 5. Apoyo económico total o parcial | |
| 6. Otros | |

112. Capacitaciones por área de actividad	
1. Área pedagógica en general	<input type="text"/>
2. Metodología y didáctica	<input type="text"/>
3. Capacitación laboral	
4. Profundización y didáctica en judaísmo	
5. Didáctica de la lengua hebrea	
6. Didáctica de la lengua yidish	
7. Otros	

Está usted satisfecho o insatisfecho con las capacitaciones	
1. Contenidos <input type="text"/>	1. Muy satisfecho
2. Metodología <input type="text"/>	2. Algo satisfecho
3. Horarios <input type="text"/>	3. Algo insatisfecho
4. Alicientes laborales <input type="text"/>	4. Muy insatisfecho
5. Actualización <input type="text"/>	

La siguiente es una lista de aspectos que la gente considera importante en un trabajo. Cuáles son los que usted personalmente considera que son importantes en su trabajo como maestro o maestra, en cuanto a su interés y utilidad personal?

Un espacio que le permita:

Mucho	Poco	Nada	No sé
-------	------	------	-------

Qué tipo de beneficios le ofrece la institución en la que usted labora?	
1. Becas totales o parciales en las colegiaturas para los hijos	<input type="text"/>
2. Descuentos en la inscripción de los hijos	<input type="text"/>
3. Seguro médico	<input type="text"/>
4. Pensión y jubilación	<input type="text"/>
5. Apoyo económico para tomar cursos	
6. Gratificación extra por excelencia en el desempeño de la labor docente	
7. Reconocimiento por la labor docente efectuada (ascensos)	
8. Otros	

Qué tan satisfecho o insatisfecho está usted con la forma en que la Institución maneja los asuntos laborales?

- 1. Muy satisfecho
- 2. Algo satisfecho
- 3. Algo insatisfecho
- 4. Muy insatisfecho

Qué otro tipo de beneficios le ofrece la institución donde usted labora para su desarrollo profesional?

Qué tipo de asociación o asociaciones de maestros judíos existen actualmente?

Como maestro, maestra, según su experiencia, cuál es la razón principal por la que usted cree que los padres eligen una escuela judía?

- Educación judía
- Aprendizaje del idioma hebreo
- Aprendizaje del idioma yidish
- Ambiente judío
- Educación religiosa
- Transmisión de identidad judía
- Mejor nivel educativo
- Tradición familiar
- Educación sionista
- Para evitar la asimilación
- Otro

Qué tan satisfecho o insatisfecho está usted con la forma en que la Institución donde labora está manejando los asuntos en educación judía?

- 1. Muy satisfecho
- 2. Algo satisfecho
- 3. Algo insatisfecho
- 4. Muy insatisfecho

Considero que ser mujer, judía y maestra es

En cuanto a su participación comunitaria	Tipo de instituciones en las que participa	Si ocupa un puesto comunitario
1. Trabaja como profesional <input type="text"/>	1. Organización femenina <input type="text"/>	1. Directivo
2. Trabaja como voluntario	2. Institución comunitaria <input type="text"/>	2. Servicios administrativos
3. Actualmente no, pero lo hizo en otro momento	3. Educación no formal	3. Activista
4. Nunca he participado	4. Organización no judía	4. Otro
	5. Otra	
	Cuántas horas le dedica mensualmente?	

ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS

Lugar de residencia	Tipo de lugar en que reside
Colonia <input type="text"/>	1. Casa propia <input type="text"/>
	2. Casa rentada
	3. Departamento en condominio
	4. Departamento en renta
	5. Otro

Ocupación principal de esposo(a)	Rama de actividad
1. Patrón o empresario	1. Industria
2. Profesionista	2. Comercio
3. Empleado	3. Servicios
4. Vendedor	4. Personal de servicios
5. Trabajador manual	5. Construcción
6. Jubilado	6. Docencia
7. Desempleado	7. Otros
8. Otro	

Nivel de ingresos totales mensuales aproximados	Porcentaje con el que apoya al ingreso familiar
1. Menos de \$3,000.00 pesos	100%
2. De 3,001.00 a 6,000.00	75%
3. De 6,001.00 a 9,000.00	50%
4. De 9,001.00 a 12,000.00	25%
5. De 12,001.00 a 15,000.00	Menos del 25%
6. De 15,001.00 a 20,000.00	No apoya
7. Más de 20,000.00	

Tipo de educación de la institución donde usted labora		
1. Religiosa		
2. Tradicional		
3. No religiosa		
4. Sionista		
5. Otra		
1. Colegio Israelita de México	5. Colegio Yavne	9. Keter Tora
2. Colegio Hebreo Tarbut	6. Colegio Maguen David	10. Bet Hayeladim
3. Colegio Hebreo Sefaradí	7. Colegio Monte Sinaí	11. Colegio Emuna
4. Colegio Atid	8. Nuevo Colegio Israelita	

ANEXO 3

Consenso Cultural

El consenso cultural es un indicador del acuerdo que tiene entre sí el conjunto de maestras de educación judaica. En esta metodología las respuestas pueden ser contestadas en forma dicotómica: sí o no.

Según el planteamiento del problema se va a estudiar el sentido que otorgan las maestras judías en judaica, como agentes, a la transmisión de la identidad colectiva tomando en cuenta el análisis de su valoración social, desde el punto de vista de ellas mismas.

Al hablar de maestras judías se establece un grupo o segmento de la sociedad que tiene características propias, una cultura común. Por el hecho de ser maestras de judaica, eso las circunscribe a una cultura aún más estrecha, pues deben saber los valores, tradiciones, costumbres, todos aquellos elementos judíos que otorgan la identidad al colectivo. Finalmente, son ellas mismas quienes van a valorar socialmente su quehacer. Ello daría pie a creer que todas van a coincidir en sus apreciaciones, pero, el ser humano es tan complejo que percibe, internaliza y valora su entorno de manera sui generis o idiosincrática.

De las preguntas, las que tengan 68% (0.675) como mayoría. Menos de eso puede pensarse que es por el azar.

PERCEPCIÓN DEL ENTORNO HACIA ELLAS

1. En la comunidad judía a los maestros en judaísmo se les valora más que a las maestras.	67.5	NO	
Response	frecuency	Proportion	
0	27*	0.6750*	1.0000*
1	13	0.3250	0.0000
2. La docencia en contenidos judaicos es un trabajo respetado por los padres y por los alumnos	70	NO	
Response	frecuency	Proportion	
0	28*	0.7000*	1.0000*
1	12	0.3000	0.0000
3. Las instituciones comunitarias manifiestan respeto por el trabajo que desempeñan las mujeres.	52.5	SI	

FORMACIÓN Y TRANSMISIÓN DE IDENTIDAD JUDÍA

4. La escuela es la única que transmite la identidad judía. 92.5 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	37*	0.9250*	1.0000*
1	3	0.0750	0.0000

5. Contar con suficientes y adecuados profesores y directores judíos permite a la comunidad afianzar la continuidad judía 92.5SI

Response	frecuency	Proportion	
0	3	0.0750	0.0000
1	37*	0.9250*	1.0000*

6. Las maestras mujeres son las únicas que transmiten la identidad judía 85 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	34*	0.8500*	1.0000*
1	6	0.1500	0.0000

7. La docencia en estudios judaicos es menos respetada cuando la desempeñan mujeres. 72.5 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	29*	0.7250*	1.0000*
1	11	0.2750	0.0000

8. Existe un vacío en tratar el tema de la continuidad judía en el espacio educativo. 82.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	7	0.1750	0.0000
1	33*	0.8250*	1.0000*

9. Lo importante es que los colegios judíos deben ser competitivos en calidad y mantener un alto nivel de educación general.72.5
SI

Response	frecuency	Proportion	
0	11	0.2750	0.0000
1	29*	0.7250*	1.0000*

10. La educación judía es sólo un marco adicional, importante pero no prioritario. 55 NO

11. No existe un modelo educativo a seguir para la educación judía 62.5 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	25*	0.6250*	1.0000*
1	15	0.3750	0.0000

12. Invertir en educación judía es invertir en la formación de maestros y maestras mejor preparados (as).92.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	3	0.0750	0.0000
1	37*	0.9250*	1.0000*

13. Invertir en educación judaica es más importante que invertir en mejores edificios, aulas, laboratorios. 97.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	1	0.0250	0.0000
1	39*	0.9750*	1.0000*

14. Es más redituable invertir en maestras que en maestros. 60 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	16	0.4000	0.0000
1	24*	0.6000*	1.0000*

CONTENIDOS EN LA TRANSMISIÓN JUDAICA E IDENTIDAD

15. La identidad judía que se transmite en su escuela judía posee un alto contenido religioso 72.5 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	29*	0.7250*	1.0000*
1	11	0.2750	0.0000

16. La identidad judía que se transmite en su escuela judía posee un alto contenido tradicional 95 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	2	0.0500	0.0000
1	38*	0.9500*	1.0000*

17. Israel es un aspecto determinante en la transmisión de la identidad judía 87.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	5	0.1250	0.0000
1	35*	0.8750*	1.0000*

18. La diáspora mantiene un papel primordial en la educación y en la cultura judías 92.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	3	0.0750	0.0000
1	37*	0.9250*	1.0000*

19. Asuntos como el sionismo y el Holocausto son temas difíciles de transmitir para los jóvenes de hoy en día 52.5 NO

20. La educación judía vincula a los alumnos con su condición judía a través del folclore y de otras manifestaciones culturales. 82.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	7	0.1750	0.0000
1	33*	0.8250*	1.0000*

21. A la escuela le interesa que los alumnos conozcan la historia judía, sin importar el idioma 70 SI.

Response	frecuency	Proportion	
0	12	0.3000	0.0000
1	28*	0.7000*	1.0000*

22. La forma de mantener y conservar la identidad y la cultura judías es cuando se transmite en hebreo o en yidish.75 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	30*	0.7500*	1.0000*
1	10	0.2500	0.0000

23. Los estudiantes de preparatoria pierden el interés en las costumbres y tradiciones judías. 57.5 NO

24. La escuela, en el nivel de preparatoria se le da menor importancia a las costumbres y tradiciones judías.57.5 SI

25. Tantos años de escuela judía provocan una saturación de la temática judaica. 75 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	30*	0.7500*	1.0000*
1	10	0.2500	0.0000

26. La educación judía termina cuando termina el colegio. 67.5 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	27*	0.6750*	1.0000*
1	13	0.3250	0.0000

27. La educación judía implica temas que no contribuyen para los estudios universitarios posteriores. 65 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	26*	0.6500*	1.0000*
1	14	0.3500	0.0000

EDUCACIÓN JUDAICA Y SUBORDINACIÓN FEMENINA

28. Son más los hombres que están a cargo de los puestos directivos académicos que mujeres.	50	NO		
29. Los puestos directivos los ocupan preferentemente personas extranjeras.	77.5	SI		
	Response	frecuency	Proportion	
	0	9	0.2250	0.0000
	1	31*	0.7750*	1.0000*
30. Las (os) maestras (os) tienen participación en la selección de los puestos directivos académicos	97.5	NO		
	Response	frecuency	Proportion	
	0	39*	0.9750*	1.0000*
	1	1	0.0250	0.0000
31. Existe discriminación en los puestos directivos para que los ocupen las mujeres.	82.5	NO		
	Response	frecuency	Proportion	
	0	33*	0.8250*	1.0000*
	1	7	0.1750	0.0000
32. Los maestros y las maestras judíos participan en las decisiones sobre la continuidad de la educación judía en México.	67.5	NO		
	Response	frecuency	Proportion	
	0	27*	0.6750*	1.0000*
	1	13	0.3250	0.0000
33. Los patronatos participan en la toma de decisiones sobre la educación judía.	95	SI		
	Response	frecuency	Proportion	
	0	2	0.0500	0.0000
	1	38*	0.9500*	1.0000*
34. La participación de los patronatos se circunscribe a los aspectos administrativos y financieros de la institución educativa.	65	SI		
	Response	frecuency	Proportion	
	0	14	0.3500	0.0000
	1	26*	0.6500*	1.0000*

FEMINIZACIÓN Y EDUCACIÓN

35. La educación judía en México está más en manos de las maestras (mujeres) judías que en la de los hombres.100 SI

Response	frequency	Proportion	
0	0	0.0000	0.0000
1	40*	1.0000*	1.0000*

36. La transmisión de la identidad está a cargo de los maestros y maestras judías (indistintamente). 95 SI

Response	frequency	Proportion	
0	2	0.0500	0.0000
1	38*	0.9500*	1.0000*

37. Las (o)s maestras (o)s judíos locales influyen más en la transmisión de la educación y de la identidad judía que los shlijim. 75 SI

Response	frequency	Proportion	
0	10	0.2500	0.0000
1	30*	0.7500*	1.0000*

38. Los únicos que están preparados para transmitir educación judía e identidad son los shlijim 97.5 NO

Response	frequency	Proportion	
0	39*	0.9750*	1.0000*
1	1	0.0250	0.0000

39. Las condiciones de las maestras del área judaica son mejores en relación con las maestras que imparten estudios generales.52.5 NO

40. Las condiciones de las maestras del área judaica son similares a las de cualquier maestra del país y del mundo.62.5 NO

Response	frequency	Proportion	
0	25*	0.6250*	1.0000*
1	15	0.3750	0.0000

VALORES

41. Las escuelas judías preparan a los alumnos para enfrentarse al mundo como personas. 67.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	13	0.3250	0.0000
1	27*	0.6750*	1.0000*

42. Las escuelas judías preparan a los alumnos para enfrentarse al mundo como judíos 65 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	14	0.3500	0.0000
1	26*	0.6500*	1.0000*

43. 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. 57.5 NO

DESDE EL CONTEXTO DE LA FAMILIA

44. La familia es la única que transmite la identidad judía 95 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	38*	0.9500*	1.0000*
1	2	0.0500	0.0000

45. La familia transmite la identidad judía y la escuela la refuerza. 87.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	5	0.1250	0.0000
1	35*	0.8750*	1.0000*

46. Dentro de la familia, las mujeres y las madres judías son las transmiten la identidad 57.5 NO

47. No es preocupación de la casa la transmisión de la identidad judía puesto es función de la escuela. 82.5 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	33*	0.8250*	1.0000*
1	7	0.1750	0.0000

48. Para la transmisión de la identidad judía la escuela necesita el apoyo del hogar. 97.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	1	0.0250	0.0000
1	39*	0.9750*	1.0000*

49. Para la familia, hoy es más importante que los alumnos salgan con amplios conocimientos tecnológicos y del inglés que en judaísmo y en hebreo. 87.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	5	0.1250	0.0000
1	35*	0.8750*	1.0000*

50. Los dobles mensajes sobre la condición judía se manifiestan tanto en la casa como en la escuela. En la escuela se aprenden tradiciones, costumbres, la importancia del Shabat y de las fiestas judías, la lengua hebrea, Tanaj, historia judía, religión y en la casa se escuchan mensajes que desvalorizan este aprendizaje. 77.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	9	0.2250	0.0000
1	31*	0.7750*	1.0000*

51. En la casa 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. 65 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	14	0.3500	0.0000
1	26*	0.6500*	1.0000*

CONTEXTO MEXICANO Y DEL MUNDO

52. Los niños y los jóvenes judíos refuerzan su identidad en la convivencia con la sociedad general. 75 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	10	0.2500	0.0000
1	30*	0.7500*	1.0000*

53. Los niños y los jóvenes judíos en México conviven mayormente dentro de la comunidad. 100 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	0	0.0000	0.0000
1	40*	1.0000*	1.0000*

54. La transmisión de la identidad y la cultura judías se ve afectada por la influencia de los medios tecnológicos y por los medios de comunicación masivos. 85 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	6	0.1500	0.0000
1	34*	0.8500*	1.0000*

ASPECTOS LABORALES

55. Los maestros y las maestras judíos (as) ganan buenos sueldos. 87.5 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	35*	0.8750*	1.0000*
1	5	0.1250	0.0000

56. Los maestros y las maestras judíos (as) gozan de muchas prestaciones. 82.5 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	33*	0.8250*	1.0000*
1	7	0.1750	0.0000

57. Las maestras perciben menos que los maestros por desempeñar la misma función. 62.5 NO

Response	frecuency	Proportion	
0	25*	0.6250*	1.0000*
1	15	0.3750	0.0000

58. En la contratación de maestros en materias generales la institución exige experiencia y preparación universitaria 100 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	0	0.0000	0.0000
1	40*	1.0000*	1.0000*

59. Muchos de los profesores de las materias judaicas son improvisados. Los contratan porque saben hebreo o estuvieron en Israel 95 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	2	0.0500	0.0000
1	38*	0.9500*	1.0000*

MISIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

60. Los maestros que participan activamente en otras instituciones comunitarias transmiten esa actitud a los alumnos. 82.5 SI

Response	frecuency	Proportion	
0	7	0.1750	0.0000
1	33*	0.8250*	1.0000*

61. Ser docente no requiere necesariamente participar como activista en otras instituciones comunitarias 57.5 SI

ANEXO 4

GLOSARIO

ABREJ. Término con el que se designa a aquellos que se dedican de tiempo completo a estudiar los textos del Judaísmo (principalmente el Talmud) dentro de un *Kolel* (institución dedicada a este propósito. El término tiene su origen en su definición como AB= decano (en conocimiento, y RAJ= tierno (en edad)

ASHKENAZITA. Derivado de la palabra *Ashkenaz*, según Génesis. *Ashkenaz* era descendiente de Gomer, hijo de Jafet, hijo de Noé. En la Biblia también se usaba para indicar una región. La palabra significa en hebreo Alemania. Con el término *Ashkenazí* o *ashkenazim* se designan hoy en día a los judíos provenientes de Alemania, el norte de Francia, Europa Central y Oriental.

BAR MITZVÁ Ceremonia de iniciación donde el niño de 13 años se integra a la comunidad judía religiosa.

BET MIDRASH. Casa de estudios. Casa de oraciones y de estudios talmúdicos adyacente a la sinagoga.

BUNDISMO Organización política de trabajadores judíos creada en Vilna en 1897. El nombre es una abreviación del *yidish Algemener Idisher Arbeterbund in Lite, Poilen und Ruslan* (Unión General de Trabajadores de Lituania, Polonia y Rusia. El Bund se oponía al Sionismo, descartando la inmigración a Israel como solución a los problemas de los judíos y veía al *yidish* como el único idioma judío

CAHAL. Congregación

CONSERVADURISMO. Generalmente asociado con la teología de Zajarías Frankel. Un intento para encontrar un camino entre la Reforma y la Ortodoxia, donde se insiste que la comunidad judía practicante es la última fuente de autoridad en el judaísmo en oposición al individuo como a los rabinos

DER ALTER HEIM. Yidish (el viejo hogar) Nombre que le daban los inmigrantes judíos ashkenazitas a su pueblo de origen de la Europa Oriental

GUEMARA Nombre del *Talmud* que proviene de la voz aramea *G'mar* (aprender) Por Guemará se entiende la parte explicativa del *Talmud* escrita por los amoraítas. El *Talmud* incluye esa parte y además la *Mishná*

HALAJÁ. Ley rabínica; aquellos mandamientos que los judíos están obligados a observar de acuerdo con la interpretación de la tradición rabínica.

HASHOÁ. Holocausto. Latin. Significa sacrificio u ofrenda. El Holocausto también es conocido como *Shoá*, el *Jurbán* es el periodo más trágico de la diáspora judía en su historia. Empezó en Alemania el 30 de enero de 1933 con el ascenso del poder de los nazis y de Adolfo Hitler, terminó el 8 de mayo de 1945 con la rendición de la Alemania Nazi. El número aproximado de judíos exterminados en las cámaras de gas, en campos de concentración y de exterminio es de 6 millones

HASKALA. Nombre que se le dio al movimiento judío de la Ilustración en Alemania y en el este europeo durante los siglos XVIII y XIX.

HEBREO. Lengua semítica del grupo cananeo.

JAJAM. (Sabio). Plural. *Jajamin* Entre los judíos sefaradés es frecuente la denominación del oficiante o rabino

JASIDISMO Movimiento místico y religioso que surgió en el siglo XVIII en Europa Oriental. Fundado por *Rabi* Israel Val Shem Tov, de Podolia, El nombre proviene de *Jasid*. El movimiento tiene características propias, es esencialmente activo. Su doctrina parte del hombre y sus relaciones con Dios. El rasgo que distinguió más claramente al jasidismo fue el entusiasmo místico, la dedicación absoluta y la alegría del cumplimiento de los preceptos y el acercamiento a Dios.

JEDER, JADARIM. (Cuarto) Nombre de la escuela primaria judía donde se enseñaba a leer y escribir el hebreo, la Biblia y algunas otras materias, en estilo antiguo.

JUMASH. Pentateuco que es el nombre griego de los cinco libros de Moisés: Génesis, Éxodo, Levítico, Número y Deuteronomio.

KASHRUT: Conjunto de observancias. Su uso más general se relaciona con los alimentos ritualmente puros

KEHILA-KEHILOT (plural). (Congregación o Comunidad) Es una organización con base religiosa que regula las actividades rituales, educativas y administrativas de una comunidad.

KETER TORÁ (Corona de la Torá) Adornos de plata en forma de corona que se colocan en las dos extremidades superiores de los rollos de la *Torá*.

KETER MALJUT (Corona del Reinado). Hace alusión al gobierno de la comunidad.

KITAB Escuela tradicional judía en los países árabes.

LERER. Singular. Yidish. Maestro

LERERQUES. Plural. Yidish. Maestras

MAGUEN DAVID. Los judíos de Alepo, Siria, a pesar de estar oficialmente integrados a la Alianza Monte Sinaí desde 1912, desarrollaron sus propias casas de culto, instituciones educativas y comités de ayuda mutua. En 1938 fundaron su propia organización denominada *Sedaká Umarpé*. En 1984 cambia su nombre a Congregación Maguen David.

MAZKIL-MASKILIM (plural): Hebreo Partidario de la *Haskalá* (Ilustración). Abogaba en los siglos SXVIII y XIX por la cesación de las condiciones sociales y espirituales que implicaba el ghetto.

MELAMED. Nombre hebreo del maestro de primaria

MISHNA. Nombre de una obra legalista compilada por Judá el Príncipe (hacia 135-219 E.C.) y los maestros de la Ley llamados *tanaítas*. La palabra *Mishná* proviene del hebreo *shaná* y significa originalmente repetir y posteriormente enseñar.

MITZVOT. Plural. Significa mandamiento, precepto, buena acción.

MONTE SINAI. Alianza Monte Sinaí, es la más antigua entre las congregaciones judías de México. Se compone de judíos originarios principalmente de Damasco. Se fundó el 14 de junio de 1912

MORÁ, Singular. **MOROT, MORIM** Plural. Maestra. Maestras, maestros

NEO ORTODOXIA. La teología del Judaísmo asociada con Samson Rafael Hirsch Donde se argumenta una versión moderna de la Ortodoxia alentando una educación secular con un firme compromiso con la práctica tradicional

NEVIIM. (Profetas) Uno de los tres libros de la Biblia hebrea. Los otros son *Torá* (Pentateuco) y *Ketuvim* (Hagéografos)

ORTODOXIA. La construcción de una teología judía que surge en el siglo XIX en el campo tradicional, definiéndose en oposición a los judíos conservadores y reformistas alegando una desviación de las creencias y prácticas del judaísmo tradicional.

PURIM (Sorteo) Fiesta que se celebra el 14 de *Adar* para conmemorar la milagrosa salvación de los judíos de Persia de los designios de Hamán

RECONSTRUCCIONISMO. Movimiento para reconstruir el Judaísmo como una civilización, definido en términos antropológicos y naturalistas. Inspirado en los escritos de Mordejai Kaplan

REFORMISMO. Movimiento judío que surge en el siglo XIX en Alemania que argumenta que el Judaísmo evoluciona constantemente y que los individuos tienen el derecho para modificar su práctica religiosa de acuerdo con las necesidades de su edad.

SEFARADITA. La voz hebrea Separad o Sefard quiere decir originario de Occidente o de España. Se designa a aquella rama del judaísmo que por su ascendencia genealógica, rito, cultura y lengua se relaciona con los antiguos judíos de España y Portugal expulsados en el siglo XV. A México llegó un pequeño grupo procedente de Turquía, Grecia y países vecinos a principios del siglo XX

SEMINAR. (Seminario). Hace alusión al Seminario para Maestros creado en México en 1946.

SHMIRÁ SHABAT. Significa guardar el Shabat (Sábado)

SHLIJIM. Plural. (Representantes o enviados). Se utiliza para la gente que viene de Israel a la Diáspora para cumplir con un trabajo o una función, principalmente en el espacio educativo.

SHTETELAJ Yidish. Pueblos pequeños. Nombre que se le daba a las aldeas o pueblos pequeños en donde habitaban pequeñas comunidades judías situadas en Europa Oriental

SIONISMO. Movimiento nacional judío que se originó en el siglo XIX y encaminó la creación del Estado de Israel.

TAHARAT HAMISHPAJÁ Literalmente “pureza de la familia”. Se refiere al conjunto de normas y preceptos que rigen las relaciones maritales. Notablemente incluye la abstención de relaciones sexuales durante la menstruación y “siete días de pureza” que le siguen, y la inmersión en un baño ritual al término de estos siete días.

TALMUD. Compendio muy amplio y enciclopédico de las leyes de la tradición oral, preceptos, discusiones y explicaciones bíblicas, principios éticos y relatos que constituyen el fundamento del judaísmo y el pensamiento teológico y filosófico del pueblo de Israel

TALMUD TORA. Nombre de escuelas comunales judías en que se proporciona enseñanza a los niños en materias tradicionales, como la lectura de las oraciones hebreas, traducción de la Biblia y extractos del *Talmud*.

TANAJ. Contracción de tres libros de la Biblia hebrea que son *Torá* (Pentateuco), *Neviim* (Profetas) y *Ketuvim* (Hageógrafos)

TORÁ. Biblia, Pentateuco. Nombre genérico a todas las leyes y preceptos otorgados al pueblo de Israel en Sinaí. Incluye la ley oral y la ley escrita

TORÁ IM DEREJ ERETZ Término utilizado por Samson Rafael Hirsch (1808-1888) para referirse a su promoción del cumplimiento de la *Torá* al lado de una educación secular. Este enfoque aboga por la apertura a la cultura moderna, pero se niega rotundamente a cualquier doctrina que ponga en peligro la validez de la *Halajá* (ley judía)

VAAD HAJINUJ. Consejo de Educación

YESHIVA. Academia talmúdica o escuela rabínica superior.

YIDISH. Es el idioma empleado por los judíos de Europa Oriental y gran parte de los judíos ashkenazitas desde la Edad Media hasta la época actual. Es utilizado, sobre todo en los siglos XIX y XX para la creación de importantes obras literarias de gran alcance popular.

BIBLIOGRAFIA

----- (2004) Unidad de Equidad de Género. Secretaría de Economía

A. M. (1942) Dos idishe shulvezn en *Algemeine Encyclopedie in Idish*. New York: Grenich Printing Corp. Citado en Finkelman de S. M. (1993) Instruye a tus hijos en *Generaciones Judías en México. La Kehilá Ashkenazi (1922-1992)* Tomo 5, México: Grupo Editorial Eón, S.A. de C. V.

Acker (1983) en Martínez R. L. (Febrero-diciembre 1996) “En el salón me dijeron “mami”. Reflexiones en torno a las mujeres, la educación y la búsqueda de alternativas pedagógicas al sexismo” **HOMINES**, Vol. 19, Núm.2, Vol.20, Núm.1.

Aguilar, C. y Etelvina Sandoval (1991) “Ser mujer, ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical” en Vania Salles (coord.) Textos y pre-textos. Once estudios sobre la mujer, PIEM, El Colegio de México.

Alcoff, Linda: “Feminismo cultural versus postestructuralismo: la crisis de la identidad en la teoría feminista”, en **Feminaria**, Año II, N°4, Buenos Aires, Nov. 1989 citada por Montesinos, R. (2002) *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa editorial

Apple, M (1989) Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación. Barcelona, Paidós

Atmor, David (2004) Encuentro Educativo Comunidades Amlat Norte, México

Avni, H. (dir.) (1990) Testimonios de la Historia Oral en México. México: UHJ y Amigos UHJ.

Azkenasi, A. La minoría discriminada de la sociedad: la universalidad de lo extraño y lo extranjero y un nuevo concepto del conflicto étnico

Bankier, D. (1983) *La Emancipación Judía. Antología de artículos en Perspectiva Histórica*. Jerusalem: Publicaciones Monte Scopus

Barbieri T. de Sobre la categoría género. Una introducción teórica-metodológica. **Revista Interamericana de Sociología**

Baron, S.W. (1983) Nuevos enfoques acerca de la Emancipación judía en Bankier D. (Ed.) *La Emancipación Judía. Antología de artículos en Perspectiva Histórica*, Jerusalem: Publicaciones Monte Scopus

- Barth, F. (Ed), (1994) *Ethnic Groups and boundaries*, London: Allen&Unwin
- Basaglia, Franca: *Mujer, locura y sociedad*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1983
- Bayón, L. (2000) La educación judía en México en *Moisés Rosenberg 1904-1942. Una vida dedicada al periodismo*. México: Lito Offset Artísticos, S.A.
- Beauvoir, S. (1949)*La Deuxieme Sexe*, Paris : Gallimard
- Belausteguigoitia M., Mingo A. (Eds.) (1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*, PUEG, UNAM, Col. de la Paz Vizcaínas, México: Paidós
- Berian, J. (Comp.) (1996) Prólogo. **El doble “sentido” de las consecuencias perversas de la modernidad** en Giddens, Z. Bauman, N. Luhman, U. Beck *Las consecuencias perversas de la modernidad*. España: Ed. Anthropos
- Berman, M. (1989) Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. México: Siglo XXI
- Bilbeny, N. (2002) *Por una causa común. Ética para la diversidad* Barcelona: Gedisa Editorial
- Blancarte, Roberto J.(2002) Educación laica e instrucción religiosa en *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva*, Guadalupe T. Bertussi y Roberto González V. (coord.)
- Bokser, L.J. (enero-abril 1989) Reencontrando identidad. Apuntes metodológicos para el estudio de los judíos en América Latina. *Secuencia. Revista americana de Ciencias Sociales*. México
- Bokser, L. J. (1992) Imágenes de un encuentro. La presencia judía en México durante la primera mitad del siglo XX. México: UNAM, Tribuna Israelita
- Bokser L.J.(1995) Judaísmo, modernización y democracia en Roberto Blancarte (ed.), *Iglesias y Democracia en México*, Mexico:UNAM
- Bokser, L. J. (1999) La inmigración judía a México. Dinámica de un encuentro en la Comunidad Judía en México. *Babel*. México: Instituto de Cultura de la Ciudad de México
- Bokser L. J. (1999) **Cómo ser otro sin dejar de ser uno mismo. Los dilemas del judaísmo en la modernidad** en *Humanismo y cultura judía*. México: UNAM, Comité Unido Tribuna Israelita.
- Bokser L. J. (2000) **The impact of the Six-Day War on the Mexican Jewish Community** in *Six-Day War and World Jewry*. Edited by Eli Lederhendler, *The Six Day War and World Jewry*, Maryland, University Press of Maryland

Bokser L. J. (2005) El lugar cambiante de Israel en la comunidad judía de México: centralidad y procesos de globalización en Judaica *Latinoamericana. Estudios Históricos, Sociales y Literarios*, Tomo V, Jerusalem, Editorial Universitaria Magnes

Bokser L. Judit (2002) **Globalization and Collective Identities**, Social Compas 49 (2)

Bonilla A. (1998) Los roles de género en Fernández J. (Coord.) *Género y Sociedad*, Madrid: Ediciones Pirámide

Brunner J.J. (1992) *América Latina: Cultura y Modernidad* México: Grijalbo

Bunge, M. (1996). *Finding Philosophy in Social Science*, New Haven and London: Yale University Press

Carreño, G. (1993) Pasaporte a la esperanza en *Generaciones Judías en México. La Kehilá Ashkenazi (1922-1992)* Tomo 1, México: Grupo Editorial Eón, S.A. de C. V.

Casanova, Martha et. al.(1989) *Ser mujer. La formación de la identidad femenina*. México, UAM Unidad Xochimilco

Cecil Roth (Ed.) (1972). (16vols.) *Encyclopaedia Judaica*. Jerusalem: Keter Publishing House

Chazan, B. (octubre- diciembre 1982) Tradición y autonomía: la paradoja de la educación judía contemporánea en *MAJ'SHABOT.PENSAMIENTOS* Jerusalem, Año 21, N° 4.

Cohen (1994) en Vermeulen, H, Govers, C. (eds.) *The Anthropology of Ethnicity*, Het Spinhuis, Amsterdam, 1994 citado en Etxeberria, X. (2000) *Ética de la diferencia*. Bilbao: Universidad de Deusto

Cohen, S., Horenczyk, G. (Eds.) (1999) Introduction in *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*, Albany: State University of New York Press

Comas d'Árgemir D. (1995) *Trabajo, género y cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria

Conway, J., Bourque, S.C., Scott, J. (1996) El concepto de género en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. M. Lamas (Comp.) México: PUEG, Miguel Ángel Porrúa

Cortina, R. en García Junco, J.M. (1994) Maestras. El Nacional

Cortina, Regina (1989) Trabajo, familia y participación sindical de las maestras mexicanas, Documento de trabajo. México (mimeo)

- De León, V., Pelcastre, B., Díaz, A. Mujeres y salud. Una metodología para su estudio. [Rehue.csociales.uchile.cl / publicaciones/ moebio/09 / leon,htm-26k](http://Rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/09/leon,htm-26k)
- DellaPergola, S. (1999) Asimilación/Continuidad judía: tres enfoques en Bokser L.J. y Gojman B.A. (Coords.) *Encuentro y Alteridad. Vida y Cultura Judía en América Latina*, Judit México: F.C.E.
- DellaPergola,S., Lerner,S. (1995) La población judía de México: Perfil demográfico, social y cultural.México, UHJ, Colmex, Asociación Mexicana de Amigos de la UHJ.
- Di Nicola, G.P. (1989) *Reciprocidad hombre/mujer. Igualdad y diferencia*. Madrid: Nircea
- Dressler-Halohan, W., Morin, F. y Quere L.(1986) L'Identité de "pays" a l'épreuve de la modernité, Paris: Centre d'Etude des Mouvements Sociaux- E.H.E.S.S. en Giménez, G.(julio-diciembre 1997) Materiales para una teoría de las identidades sociales *Frontera Norte*, Vol. 9, N° 18
- Dubnow, S. (diciembre 1902) El grupo Mefitzel Haskalá; y los números 6, 7, 8 de 1903 Vosjod, citado en Finkelman de S. M. (1993) Instruye a tus hijos en *Generaciones Judías en México. La Kehilá Ashkenazi (1922-1992)* Tomo 5, México: Grupo Editorial Eón, S.A. de C. V
- Dubson, N.;Galante,S.; Levy, S. (1990) México ¿libertad de enseñanza?, México: PEJ-UIA. [mimeo]
- Durkheim, Emile,(1989) *Educación y Sociología*, México,Colofón,S.A.,
- Eisen, A.M. (1998) *Rethinking Modern Judaism. Ritual, Commandment, Community*. Chicago: The University of Chicago Press
- Eisenstadt, S.N. (1972) *Modernización,movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires:Amorrortu.
- Elazar D. (1984) El liderazgo voluntario y la educación judía. World leadership Conference for Jewish Education. Jerusalem: Institute of Contemporary Jewry
- Elazar, Daniel (1984) El liderazgo voluntario y la educación judía. World Leadership Conference for Jewish Education, Jerusalem
- Ettinger S. (1978) Las raíces del antisemitismo contemporáneo en Bankier D., (Ed.) *Introducción a la Historia del Pueblo Judío. La época Moderna. Textos*. (Vol. 1), Jerusalem: UHJ

- Ettinger, S (1978) Las tendencias fundamentales de la Historia de Israel en los tiempos modernos en Bankier D., (Ed.) *Introducción a la Historia del Pueblo Judío. La época Moderna. Textos.* (Vol. 1), Jerusalem: UHJ
- Ettinger, S. (1988) La Edad Moderna y Contemporánea (Vol.3) en Ben-Sasson H.H. (Dir.) *Historia del pueblo judío.* Madrid:Alianza Editorial.
- Etxeberria, X. (2000) *Ética de la diferencia.* Bilbao: Universidad de Deusto
- Farr, R.M. (1984) Las representaciones sociales en Serge Moscovici (Comp.) *Psicología Social II*, Barcelona: Paidós
- Finkelman de S. M. (1993) Instruye a tus hijos en *Generaciones Judías en México. La Kehilá Ashkenazi (1922-1992)* Tomo 5, México: Grupo Editorial Eón, S.A. de C. V.
- Foucault, M. (mayo-diciembre 1988) **¿Qué es la Ilustración? (Was ist aufklärung? Crisis de paradigmas. Reflexiones sobre modernidad y posmodernidad.** *Sociológica* año 3 números 7-8. México: UAM Azcapotzalco
- Fraisse, G. y Perrot, M. (1993) Introducción en Duby, G. y Perrot, M. (Dir.) *Historia de las mujeres. El Siglo XIX* .España: Taurus
- García Junco, J.M. (1994) Maestras. *El Nacional*
- Germani,G. (1965) *Política y sociedad en una época de transición.* Buenos Aires: Paidós
- Giménez, G. (1993) Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa en Bonfil, G. (Coord.) *Nuevas Identidades Culturales en México*, México: CONACULTA
- Giménez, G. (1994) Comunidades primordiales y modernización en México en Giménez G. y Pozas R. (Coords.) *Modernización e identidades sociales.* México:UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Instituto Francés para América Latina.
- Giménez, G. (julio-diciembre 1997) Materiales para una teoría de las identidades sociales *Frontera Norte*, Vol. 9, N° 18
- Golomb, A. (1942) Tradizionale Dertziung en *Algemeine Encyclopedie in Idish.* New York: Grenich Printing Corp. Citado en Finkelman de S. M. (1993) Instruye a tus hijos en *Generaciones Judías en México. La Kehilá Ashkenazi (1922-1992)* Tomo 5, México: Grupo Editorial Eón, S.A. de C. V.
- Green, N.(2001) La formación de la mujer judía en Duby, G. y Perrot ,M. (Dir.) *Historia de las mujeres. El siglo XIX* (Vol. 4) España: Taurus.
- Habermas, J. (1989) **Modernidad: un proyecto incompleto** en Casullo N. (Comp.) *El debate modernidad posmodernidad.* Argentina: Puntosur

- Hamui, L. (1987) *Identidad Colectiva. Rasgos culturales de los inmigrantes judeo-alepinos en México*, México: JGH Editores
- Hamui Sutton, Alicia (2003). Transformaciones en la religiosidad de los judíos en México tradición, ortodoxia y fundamentalismo en la modernidad tardía. *Tesis Doctorado en Ciencias Sociales*, México, Universidad Iberoamericana.
- Hanono Askenazi, Linda. **Linaje y Vida Empresarial: el caso de una familia judeo mexicana.** *Tesis Doctorado en Antropología*, México, I.N.A.H., 2004
- Herman S. (1977) *Jewish Identity: A Social Psychological Perspective*, Beverly Hills: Sage
- Hierro, Graciela (1990) *Ética y Feminismo*, México: UNAM.
- Hyman, P.E. (1999) National Contexts Eastern European Immigrants and Jewish identity: A Comparative Analysis in *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*, Albany: State University of New York Press
- Ibañez, T. (1988) *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona: Sendai
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. España, Siglo XXI de España Editores
- Jodelet, D. (1984) La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Serge Moscovici (Comp.) Barcelona: Paidós
- Jodelet, D. (1989) *Les représentations sociales*. París : Presses Universitaires de France
- Katz I. (1978) El Iluminismo y su visión del futuro en *Masoret Umashber* (Tradición y Crisis) en Bankier D., (Ed.) *Introducción a la Historia del Pueblo Judío. La época Moderna. Textos*. (Vol. 1), Jerusalem: UHJ
- Katz, I. (1978). **El ascenso de la sociedad neutral** en Bankier D., (Ed.) *Introducción a la Historia del Pueblo Judío. La época Moderna. Textos*. (Vol. 1), Jerusalem: UHJ
- Katz, I. (1978) La Emancipación y los Estudios Judaicos en **Bankier D. (Ed.)** *Introducción a la historia del pueblo judío. La época moderna. Textos*, (Vol.1) Jerusalem: UHJ
- Kazdan Ch. S. (1956) Di gueshijte fun idishn shulvezn in Umophengikn Poiln, México: Edición de la Sociedad pro cultural y ayuda citado en Finkelman de S. M. (1993) Instruye a tus hijos en *Generaciones Judías en México. La Kehilá Ashkenazi (1922-1992)* Tomo 5, México: Grupo Editorial Eón, S.A. de C. V
- Kymlicka, H. (1996) *Ciudadanía multicultural*. España: Paidós
- Lagarde, Marcela. *Género y Feminismo*, Madrid: horas y Horas, 1996

- Lamas, M. (1986) La antropología feminista y la categoría de género, en *Nueva Antropología*, n° 30, Ciudad de México
- Lamas, M. (1994) Introducción en Amorós C. *Feminismo, Igualdad y diferencia* México: UNAM
- Lamas, M. Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de “género” en Lamas M. (Comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG
- Lamas M. (1996) Introducción en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. M. Lamas (Comp.) México, PUEG, Miguel Angel Porrúa.
- Latapi, P. (2000) La laicidad escolar: cinco vertientes de investigación en Blancarte, R. (comp.) *Laicidad y valores en un Estado democrático*. México: Sría de Gobernación, Colmex
- Lauretis, T. de (1984) *Alice Doesn't*, Indiana University Press, Bloomington, citada en Riquer F.F. La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social en Tarrés M.L. (1997) *La Voluntad de Ser. Mujeres de los noventa*, Ma. Luisa Tarrés (comp) México: Colmex
- Lechner, N. (1993) Modernización y modernidad: la búsqueda de ciudadanía en *Modernización Económica. Democracia política y democracia social* .México: Centro de Estudios Sociológicos, Colmex
- Leonardo P. de (1983) *La educación privada en México. Bosquejo histórico*. México: Ed. Línea S.A. de C.V. con UAG, UAZ
- Levitt, L.(1997) *Jews and Feminism. The ambivalent search for home* New York: Routledge
- Lewin, H. (1999) Identidad judaica: reflexión sobre la Comunidad de Río de Janeiro en Bokser L.J. y Gojman B.A. (Coords.) *Encuentro y Alteridad. Vida y Cultura Judía en América Latina*, Judit México: F. C. E.
- Lewis, B. (1984) The Jews of Islam. New Jersey: Princeton University Press citado en Halabe de H.L. (1987) *Identidad Colectiva. Rasgos culturales de los inmigrantes judeo-alepinos en México*, México: JGH Editores
- Lipiansky,E.M. (1992)Identité et communication, Paris: Presses Universitaires de France en Giménez, G.(julio-diciembre 1997) Materiales para una teoría de las identidades sociales *Frontera Norte*, Vol. 9, N° 18
- London, P., Chazan, B. *Psychology and Jewish Identity Education* (falta fuente)

Lorenzi- Cioldi, F.(1988) Individus dominants et groupes dominés, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble citado en Giménez, G.(julio-diciembre 1997) Materiales para una teoría de las identidades sociales *Frontera Norte*, Vol. 9, N° 18

Martínez, R. L. (febrero-diciembre 1996) “*En el salón me dijeron “mami”. Reflexiones en torno a las mujeres, la educación y la búsqueda de alternativas pedagógicas al sexismo*” **HOMINES**, Vol. 19, Núm.2, Vol.20, Núm.1.

Meyer, M. A. (1999) Being Jewish and... en National Contexts, Eastern European Immigrants and Jewish Identity: A Comparative Analysis in Cohen, S., Horenczyk, G. (Eds.) *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*, Albany: State University of New York Press

Meyer, M.A. (1990) *Jewish Identity in the Modern World* .Seattle: University of Washington Press.

Mollo, S. (1977) *La escuela en la sociedad. Psicología de los modelos educativos*, Buenos Aires: Ed. Kapelusz, S.A.

Montesinos, R. (2002) *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa editorial

Mora, Martín (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

Moscovici, Serge (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul

Moscovici, S. (Ed.) (1984) *Psicología Social II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Ortner, S. B, Whitehead, H. (2000) Indagaciones acerca de los significados sexuales en Lamas M. (Comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG

Pastor, R (1998). Asimetría genérica y representaciones del género en Fernández, J. (Comp.) *Género y Sociedad*. Madrid: Ed.Pirámide

Peña, Zepeda, J., Gonzáles, O. La representación social. Teoría, método y técnica en Tarrés, M.L. (Coord.) (2001) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Miguel Angel Porrúa, Flacso, Colmex

Pollack (1986) en Giménez, G. (julio-diciembre 1997) Materiales para una teoría de las identidades sociales *Frontera Norte*, Vol. 9, N° 18

Pozo F. (1994) El nacimiento de la ideología sionista: una respuesta judía a la modernidad. Tesis Licenciatura. México:UNAM

- Reggiani, A. Notas sobre la presentación del libro de Y. Yerushalmi, México D. F. 25 de agosto de 2002
- Rex, J. (enero- marzo 1998) La identidad nacional en el Estado democrático multicultural. *Revista Mexicana de Sociología*, Año 60, N°1/98, México: Instituto de Investigaciones sociales
- Riquer, Florinda, op. Cit. en Ma. Luisa Tarrés, comp. (1997) *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*, (Colegio de México p.13).
- Roosens, E. (1989) *Creating Ethnicity. The process of Ethnogenesis*, Newbury Park, citado en Etxeberria, X. (2000) *Ética de la diferencia*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Rosenak, M. (1993) Educación hacia la identidad Judía. Lineamientos teóricos *Dispersión y Unidad*, N° 24-25, Jerusalem,
- Rotnberg, I. (1947) A vort tzu di eltern en *Eltern Tribune*, México: Comité de Madres del Colegio Israelita de México, n° 1 citado en Finkelman, M. (1993) Instruye a tus hijos en *Generaciones Judías en México. La Kehilá Ashkenazi (1922-1992)* Tomo 5, México: Grupo Editorial Eón, S.A. de C. V
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la “Economía Política” del sexo en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. M. Lamas (Comp.) México, PUEG, Miguel Angel Porrúa.
- Ruderman, D.B.(2002) *Jewish Intellectual History 16 th to 20 th Century*. USA: The Teaching Company
- Rürup, R. (1983) La emancipación judía y la sociedad burguesa en Bankier, D. (1983) *La Emancipación Judía. Antología de artículos en Perspectiva Histórica*. Jerusalem: Publicaciones Monte Scopus
- S. T. (1942) Dos idishe shulvezn: Idishe shul in mizraj Eirope en *Algemeine Encyclopedie in Idish*. New York: Grenich Printing Corp. Citado en Finkelman de S. M. (1993) Instruye a tus hijos en *Generaciones Judías en México. La Kehilá Ashkenazi (1922-1992)* Tomo 5, México: Grupo Editorial Eón, S.A. de C. V
- Sanday, P. R. (1981) *Poder femenino y dominio masculino. Sobre los orígenes de la desigualdad sexual*. Barcelona: Mitre, citado en Pastor, R (1998). Asimetría genérica y representaciones del género en Fernández, J. (Comp.) *Género y Sociedad*. Madrid: Ed.Pirámide
- Sandoval, E. (1997) Mujer, maestra y sindicalista en Maria Luisa Tarrés (comp.) *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*, México, El Colegio de México

- Schonfeld, S. (1991) Three survey approaches to Jewish Identity and their implication for research on Jewish Education, *Conference of Research Network on Jewish Education*, Cleveland,
- Scott, Joan W., “Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista” en **Debate feminista**, México, marzo 1992, p.85
- Scott, J. W (1996) El género: una categoría útil para el análisis histórico en ***El género: la construcción cultural de la diferencia sexual***. M. Lamas (Comp.) México, PUEG, Miguel Angel Porrúa.
- Seligson, Silvia (1983) Los judíos en México: un estudio preliminar. México. Cuadernos de la Casa Chata 88.
- Senderey M. (1959) ***Breve Historia del Pueblo de Israel***. Buenos Aires: Editorial Yehuda
- Slutzky, Y. (1978) Haskalá en Bankier D., (Ed.) ***Introducción a la Historia del Pueblo Judío. La época Moderna. Textos***. (Vol. 1), Jerusalem: UHJ
- Smeke, D. J. (1999) ***Historia de una Alianza***. México: Comunidad Monte Sinaí
- Staropolsky, F. (1997) Los estudios judaicos en la Universidad Iberoamericana. Quince años en cifras. Ponencia presentada en el Coloquio 1997. Estudios Judaicos, México
- Staropolsky, F. (2002) La feminización en la educación. Ponencia presentada en LAJSA, Rio de Janeiro, Brasil
- Subirats M, Brullet, (1999) Rosa y Azul, en Belausteguigoitia M. y Mingo, A. (Comps.) ***Géneros Prófugos, Feminismo y Educación***, México: PUEG, UNAM, Colegio de la Paz Vizcaínas
- Tarrés, M.L. (Comp.) (1977) ***La voluntad de ser. Mujeres en los noventa***. México: Colmex
- Tarrés, M.L. (Coord.) (2001) ***Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social***. México, Miguel Angel Porrúa, Flacso, Colmex
- Todd, E. (1984) ***El Destino de los Inmigrantes. Asimilación y segregación en las democracias occidentales***. Barcelona: Tusquets Ed.
- Torenberg-Edelson, R., Fainstein, D.(2005) Demographic and sociological analysis of the Jewish educational network in Mexico City 1999-2005. NRJE Brandeis University
- Trahtemberg, León (1988) Alternativas y estrategias para la educación judía en Latinoamérica, Lima
- Trepp, L. (1980) ***Una historia de la Experiencia Judía***. Buenos Aires: Ed. Seminario Rabínico Latinoamericano

- Tudesco, Juan Carlos (1995) El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. España, Grupo Anaya
- Webber, J. (1992) Modern Jewish Identities: The Ethnographic Complexities in *Journal of Jewish Studies* 43:12
- Webber, J. Modern Jewish Identities (1994) in *Jewish Identities in New Europe*. London: Littman Library of Jewish Civilization
- Weinfeld, E., Babani, I (Eds.) (1950) (10 vols.) *Enciclopedia Judaica Castellana*, México: Enciclopedia Judaica Castellana
- Yerushalmi, Y.H. (2002) **Zajor. La historia judía y la memoria judía** España: Ed. Anthropos
- Yerushalmi, Y.H. (1989) Reflexiones sobre el olvido, en AAVV, *Usos del olvido*. Buenos Aires, Nueva Visión
- Zadoff, E. (1995) Ponencia (Mimeo)
- Zadoff, E. (1988) Un análisis comparativo de las redes educativas judías de México 1935-1955. *Judaica Latinoamericana. Estudios Histórico-Sociales*, Jerusalem, Editorial Universitaria Magnes.
- Zadoff, E. (2001) La disputa en torno al idioma nacional en los colegios judíos ashkenazitas de México a partir de la década de 1930 en *Judaica Latinoamericana, Estudios Histórico Sociales* (vol.4) Jerusalem: Magnes Press
- Zaga de A., O. y Attach de S., L. (1999) Y enseñarás a tus hijos... en Smeke J. (Dir.) *Historia de una Alianza*, México: Comunidad Monte Sinaí
- Zondowicz, E. (1990) Algunas observaciones sobre el acatamiento de la legislación educativa en México. México: PEJ-UIA. [mimeo]