



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**HASHOMER HATZAIR: UNA EXPERIENCIA DE
EDUCACIÓN NO FORMAL**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A

ERIKA MARTÍNEZ MUÑOZ

ASESOR: *MTRO. RENATO HUARTE CUÉLLAR*



MÉXICO D. F., CIUDAD UNIVERSITARIA, 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

*Gracias a mis **padres** por enseñarme con su ejemplo el valor del trabajo, la importancia de ayudar, el significado de la palabra **fuerza**. Gracias por estar unidos y mostrarme que todos tenemos la capacidad de transformarnos y ser mejores personas. Gracias por soportar el largo y a veces tortuoso proceso que significó esta tesis. Pero creo que al final todo valió la pena.*

*Gracias a mis **hermanos** porque siempre han estado para escucharme, apoyarme, regañarme y pelearse conmigo. Gracias por **enseñarme** a compartir, a ceder, a enseñar, a guiar y a ser guiada. De ustedes he aprendido y sigo aprendiendo cada día. Gracias por desvelarse conmigo, por preguntar y por presionarme para que terminara mi proyecto.*

*Gracias a mi **familia**: mi **abuela**; mis tíos **María, Esteban e Ignacio**; y mi primo **David**, porque han acompañado todo mi proceso, porque siempre estuvieron al pendiente de mis avances. Pero sobre todo, porque nunca “me dejaron caer”, siempre tuvieron una frase de apoyo o un gesto que me ayudó para poder seguir. Gracias por alegrarse con mis triunfos y compartirlos conmigo.*

*Gracias a **José Antonio** por **amarme** tanto y demostrármelo de múltiples formas. A tu lado he aprendido el significado de la frase “darlo todo sin esperar nada a cambio”. Eres mi inspiración y parte inseparable de lo que soy. Definitivamente sin toda tu ayuda esta tesis no hubiera sido posible. Pero sobre todo, gracias por ser mi pareja, es decir, el apoyo incondicional en cada uno de mis proyectos y el que comparte conmigo su vida.*

*Gracias a mis **amigas**: **Isabel, Ivonne, Lucía y Paola**, por acompañarme, guiarme, impulsarme e inspirarme. De ustedes aprendí el significado de la amistad y el compañerismo, pero también me quedo con su entusiasmo, dedicación, amor por el trabajo y la lucha incesante de cada día. Sin el apoyo de todas ustedes no hubiera podido alcanzar esta primera meta.*

*Gracias a mis **maestros**: **Margarita Fregoso, Pilar Martínez y Martha Corenstein**, porque han sido un ejemplo a seguir, porque he aprendió de ustedes no sólo los conocimientos académicos, sino una multiplicidad de saberes que me han permitido crecer profesional y personalmente. Gracias por apoyarme y respaldar mis decisiones, por impulsarme para que me siga formando.*

*Gracias a **Renato Huarte** por no dejar que me diera por vencida. Por mostrarme que existen múltiples posibilidades. Sin tu guía, retroalimentación y apoyo nunca hubiera logrado construir esta investigación. Gracias por respaldarme en cada momento y **acompañarme** en todo el proceso. Gracias por ser mi asesor y cómplice.*

ÍNDICE

Agradecimientos

Introducción

5

Capítulo 1 Educación no formal e informal judía	11
<i>1.1 Antecedentes de la educación no formal</i>	12
1.1.1 Contexto y orígenes	12
1.1.2 Desarrollo de los proyectos en América Latina	16
1.1.3 El caso de México	17
<i>1.2 Problemáticas de conceptualización de la educación no formal</i>	20
1.2.1 Delimitaciones y conceptos	21
1.2.2 Características	26
1.2.3 Clasificaciones	27
<i>1.3 Educación no formal desde el posicionamiento judío</i>	29
1.3.1 Educación judía	31
1.3.2 Educación judía informal	33
1.3.3 Características de la educación judía informal	36
<i>1.4 Movimientos juveniles judíos como espacio de educación judía informal</i>	39
1.4.1 Fundación	39
1.4.2 Dinámicas con la comunidad	45
1.4.3 Investigaciones	47
Capítulo 2 Hashomer Hatzair (Joven Guardián)	53
<i>2.1 Reconstrucción histórica</i>	53
2.1.1 Inmigración judía a México	54
2.1.2 Los jóvenes judíos	59
2.1.3 Fundación y desarrollo de Hashomer Hatzair	64
<i>2.2 Fundamentos ideológicos y educativos</i>	68
2.2.1 Principios ideológicos	69
2.2.2 Planteamientos educativos	72
2.2.3 Ideología de Hashomer Hatzair México	74
2.2.4 Los cinco pilares del movimiento en México	77
<i>2.3 Organización y funcionamiento actual</i>	80
2.3.1 Estructura y organización	81
2.3.2 Elementos simbólicos	87
2.3.3 Proceso educativo (contenidos y metodología)	91
Capítulo 3 Experiencias y significaciones	102
<i>3.1. El referente de las entrevistas</i>	103
3.1.1 Identidad y sentido de pertenencia	103
3.1.2 Elección de las experiencias	106
<i>3.2 Significaciones de los entrevistados</i>	109

3.2.1	El carácter lúdico-educativo	110
3.2.2	El reconocimiento de la identidad	113
3.2.3	La <i>Shomer</i> como forma de vida	117
3.2.4	La seguridad de ser ellos mismos	125
3.2.5	La dirección del movimiento. Los valores de la <i>Shomer</i>	131
3.2.6	Una vez <i>shomer</i> , <i>shomer</i> por siempre	141
Conclusiones		150
Fuentes consultadas		159
Anexos		164
1.	Glosario	165
2.	Estructuración del trabajo de campo	167
3.	Guiones de entrevista	168

INTRODUCCIÓN

[...] somos enanos subidos sobre hombros de gigantes; vemos más que ellos y más lejos no porque nuestra mirada sea penetrante ni nuestra talla elevada, sino porque su estatura gigantesca nos eleva, nos ensalza.

Bernardo de Chartres¹

Lo que motiva a un sujeto para realizar una investigación normalmente tiene que ver con elementos de índole personal, ya que atiende a experiencias que se anclan a través de cuestionamientos y miradas particulares, lo que va perfilando agendas de indagación.

En este sentido, las motivaciones para elaborar la presente tesis están directamente relacionadas con las experiencias que, inicialmente como educando y posteriormente como pedagoga, he tenido respecto al campo de lo educativo. Jugando de manera particular desde estas dos referencialidades, es que comencé a cuestionarme acerca de las posibilidades y riqueza de los múltiples espacios donde el acto educativo tiene lugar, principalmente aquellos ajenos a la institución escolar, actualmente denominados educación no formal.

A lo largo de mi trayectoria personal y profesional he tenido la oportunidad de experimentar, presenciar y reflexionar acerca de la importancia y papel que juega en la vida de los sujetos la participación en espacios no formales. A partir de ello, he reafirmado que estas experiencias educativas suponen metodologías y dinámicas características, a través de las cuales construyen ideales de sujeto con habilidades, conocimientos, actitudes, valores, percepciones, etc., que los diferencian de otros y que los inscriben en un marco de pertenencia grupal, además de dotarlos de un posicionamiento diferente ante su realidad.

Aunque mis cuestionamientos y reflexiones sobre los espacios de educación no formal estuvieron presentes a lo largo de toda mi formación, este interés se consolidó a partir de mi inscripción como becaria del Programa Alternativas Pedagógica y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL, México)², que en 2005 construyó una línea de investigación que fue aprobada como parte de los subproyectos de investigación del Macroproyecto 4 “Diversidad, cultura nacional y democracia en los tiempos de la globalización: las

¹ Citado en: Lozano, Juan Manuel, “Los gigantes de Newton”. Disponible en: <<http://www.ejournal.unam.mx/cns/no12/CNS01204.pdf>> [Consulta: mayo, 2010]

² El Programa APPeAL se desarrolla en las Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Buenos Aires (UBA), coordinado por las doctoras Marcela Gómez y Adriana Puiggrós, respectivamente. Para una ubicación específica sobre el tema se sugiere: APPeAL Argentina, *Programa APPeAL*. Disponible en <<http://www.appealweb.com.ar>> [Consulta: agosto, 2008]

humanidades y las ciencias sociales frente a los desafíos del siglo XXI” constituyéndose así, el subproyecto 27 “Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en México”³.

El objetivo del subproyecto era recuperar la historia de algunas comunidades de inmigrantes que arribaron a nuestro país (finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX), para ubicar los saberes que éstas construyen en sus procesos de integración a la sociedad mexicana. En este sentido, se ubicó como primer referente de análisis a la comunidad judía de México.⁴

Justamente, fue en el marco del Programa APeAL y el apoyo del subproyecto 27, que entré en contacto con el abanico educativo de la comunidad judía de nuestro país, así como con múltiples perspectivas teóricas que permitieron su análisis. Específicamente, fue el maestro Renato Huarte, en su calidad de investigador invitado del proyecto, quien nos acercó a algunas de las experiencias educativas no formales judías, las cuales me cautivaron.

Específicamente llamó mi atención e interés la experiencia educativa desplegada por los movimientos juveniles judíos, que son diversas agrupaciones de niños y jóvenes judíos de entre siete y veintitrés años aproximadamente, que se reúnen los sábados para realizar múltiples actividades educativas (con una clara línea ideológica) a partir de una metodología característica que incluye, entre otras cosas, la guía de jóvenes escasamente mayores que los educandos, la división por grupos de edad, la prevalencia de la vivencia, experiencia y el ejemplo como puntos nodales del proceso y una concepción muy particular de la educación y la relación entre los sujetos que en ella intervienen.

Inicialmente comencé a desarrollar un análisis sobre los mismos, bajo la asesoría de la Dra. Marcela Gómez, quién abrió y aportó múltiples registros desde los cuales abordar esta

³ Estos subproyectos se inscribieron en el marco del Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas que encabezó la Secretaría de Desarrollo Institucional, bajo la coordinación de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Políticas de la UNAM. Al respecto se sugiere: UNAM, *Macroproyecto 4*. Disponible en <<http://www.macrounamcuatro.com.mx>> [Consulta: junio, 2006] Particularmente tuve la oportunidad de participar en el subproyecto 27, inicialmente como becaria para conclusión de estudios de licenciatura (enero de 2006 a mayo de 2007) y posteriormente como becaria para elaboración de tesis (mayo de 2007 a junio de 2008).

⁴ A partir de este estudio se intentaba: “aportar elementos para la conformación de un campo de conocimiento sobre la historia de la educación de la comunidad judía en México [tanto en marcos formales como no formales], desde la perspectiva de la sociedad civil y en relación al sistema de educación pública”. Gómez, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportes al debate*. México, DGAPA/PAPIIT/FFyL-UNAM, 2006, p. 12.

experiencia. Sin embargo, y tal como suele suceder con algunas investigaciones, los ejes e intereses de indagación tienden a transformarse y moverse hacia otras direcciones.

En este sentido, y a partir de mi conclusión como becaria del subproyecto 27, comencé a construir mi objeto de estudio desde otras referencialidades y con otra mirada. Si bien mi primer contacto con el tema fue a partir de mi estancia como becaria, el nuevo proyecto de investigación se construyó a partir de un referente teórico, un trabajo de campo y una conceptualización completamente distinta. En esta nueva empresa conté con el asesoramiento de Renato Huarte, quien es especialista en la materia, además de haber formado parte de uno de los citados movimientos.

En estas breves líneas me interesa dejar constancia de mi agradecimiento a la Dra. Gómez por el apoyo brindado y el tiempo invertido, tanto en mi proyecto de investigación como en mi formación como pedagoga. Agradezco, también, el apoyo institucional y económico que recibí del Macroproyecto 4, así como los relevantes aportes, aprendizajes y retroalimentación que se desprendieron del intercambio con todos los investigadores, becarios y tesisistas que en algún momento formaron parte de esta experiencia.

Es indiscutible sostener que los espacios en los que nos desarrollamos, participamos y al mismo tiempo construimos son parte de lo que somos como sujetos. En este sentido, el Programa y el subproyecto, constituyen parte de mi historia personal y profesional, cuestión por la cual, valoro y agradezco toda la carga teórica, discursiva, de interpretación de la realidad y los diversos aprendizajes que se desprenden de esta experiencia, ya que se enraízan en mi subjetividad.

Con el apoyo y la dirección del profesor Huarte, construimos esta investigación que tiene puesta la mirada desde la educación no formal. Para lo cual, decidimos analizar a un representante particular de los movimientos juveniles judíos, es decir, Hashomer Hatzair (Joven Guardián) en México. A partir de considerar que este espacio es relevante en la construcción de identidades y sentido de pertenencia de sus integrantes, que además los dota de múltiples conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc., que les permite posicionarse como sujetos activos en su comunidad y en la sociedad.

En este sentido, la presente tesis tiene por objetivos analizar la experiencia educativa de este grupo para comprender lo que le significa para sus integrantes pertenecer a este espacio, así como ubicar las aportaciones que el movimiento hace a la formación de estos

sujetos. A partir de lo anterior, intentamos ubicar algunas líneas rectoras que nos permitan mirar o abrir interrogantes para repensar la cuestión educativa en términos amplios.

Para realizar esta investigación recurrimos a diversas fuentes documentales y electrónicas, así como a los archivos de los integrantes del movimiento; pero además, debido a que nos interesaba conocer lo que la experiencia significa y aporta a sus miembros, realizamos seis entrevistas a diversos representantes de las diferentes etapas educativas de la agrupación. Desde esas entrevistas, recuperamos las narrativas particulares de los sujetos para analizarlas a la luz de toda la base teórica y conceptual que pudimos retomar a lo largo del trabajo.

De esta manera, se decidió estructurar la presente tesis en tres capítulos. En el primero se intenta situar, como referente inicial, a la educación no formal, para lo cual se ubica su desarrollo histórico, así como el proceso social de conformación en la región de América Latina, con especial énfasis en México. Además, se busca explicar las líneas rectoras que le han dado sustento teórico a este ámbito educativo, por lo que se abordan sus definiciones, características y algunos ejemplos de las diversas clasificaciones de las ofertas educativas de este tipo.

En un primer momento intentaba acercarme al grupo Hashomer Hatzair desde los referentes que actualmente se manejan sobre educación no formal, puesto que es indiscutible que este espacio se puede leer desde este registro. Sin embargo, a medida que me fui adentrando en la investigación, así como a través de los intercambios sostenidos con mi asesor, caí en la cuenta que este grupo tiene ciertas particularidades que nos obligan a recurrir a otra línea de análisis. Por ello, también se incluye en el Capítulo 1 lo relacionado con la educación judía, específicamente centrándonos en abordar la definición y características sobre lo que se entiende como educación judía no formal.

Este primer capítulo se cierra inscribiendo a los movimientos juveniles judíos como un caso paradigmático de la educación judía no formal, para lo cual se aborda su desarrollo histórico. Pero sobre todo se intenta marcar: por un lado, que incluso dentro de la educación judía, los movimientos son espacios con características particulares que generan tensiones y dinámicas contradictorias con el resto de la comunidad; y por otro, que su singularidad se pone de manifiesto cuando abordamos los estudios que se han generado al respecto.

En el segundo capítulo se inscribe el proceso histórico social de conformación, desarrollo y funcionamiento del grupo Hashomer Hatzair. Para este propósito, sintetizamos someramente la conformación de la comunidad judía en nuestro país, centrándonos en explicar los procesos educativos que se desarrollaron y el papel de los jóvenes en la construcción de ciertos grupos o espacios de reunión.

A partir de lo anterior, inscribimos la fundación y desarrollo de Hashomer Hatzair como un espacio que significó un replanteamiento de las responsabilidades y acciones de los jóvenes ante su contexto. Por lo tanto, situamos los múltiples fundamentos ideológicos y educativos que la agrupación fue construyendo históricamente. Finalmente, nos dedicamos a desmenuzar la organización, elementos referenciales y funcionamiento actual del movimiento, para comprender su modo de proceder, pero sobre todo su rica propuesta educativa.

En el último capítulo nos abocamos a analizar, desde toda la base teórica vertida en los dos capítulos anteriores, las narrativas de algunos integrantes de la agrupación para comprender lo que significa y lo que les aporta pertenecer al movimiento. Además de presentar y contextualizar la elección de los entrevistados, abordamos dos nociones sumamente importantes para completar el análisis, éstas son identidad y pertenencia. Ambas nociones están jugando constantemente a lo largo de todas las conversaciones con los entrevistados y nos dan luz sobre la significación de las experiencias.

En este capítulo final queda de manifiesto la relevancia de la agrupación en tanto espacio de educación que propicia una formación particular de niños y jóvenes “diferentes”, capaces de ser, en vez de meros espectadores de la realidad, verdaderos actores sociales, dotados de múltiples conocimientos y habilidades que los hace valorarse, conocerse y desarrollarse plenamente.

Finalmente, en las conclusiones, más que afirmaciones y discursos acabados, lo que se intenta es abrir líneas rectoras y cuestionamientos que nos inviten a reflexionar sobre lo educativo desde la lectura de este espacio, que aunque con características muy específicas, arroja múltiples elementos que nos puedan permitir repensar la educación en términos amplios.

A manera de Anexos incluimos: un glosario, para facilitar la lectura, debido a que a lo largo del proyecto se inscriben múltiples términos en hebreo; la estructuración del trabajo de campo, así como los guiones de entrevista que se elaboraron.

Antes de cerrar esta introducción, me parece necesario realizar una aclaración. A lo largo del presente trabajo, el lector notará que empleo la primera persona del plural, es decir, nosotros. Quizá esto pueda parecer extraño, sin embargo, se debe a que considero que las investigaciones y en específico las tesis, son necesariamente un trabajo conjunto, en donde el asesor colabora, guía, dirige, resuelve, pero sobre todo da libertad, potencia el aprendizaje con el error, escucha, acompaña y presiona. No es el asesor quien elabora el trabajo, pero ayuda a construir la investigación y marca las posibles líneas a seguir.

En mi caso particular, el acompañamiento de Renato Huarte me llevó a inscribirlo al redactar. Casi sin darme cuenta me leía hablando de un nosotros, de decisiones conjuntas y de construcción guiadas, de respeto mutuo y de la posibilidad de la autoridad sin ser autoritario. En este sentido, le estoy profundamente agradecida a mi asesor por todo el apoyo, por mostrarme que hay muchas más cosas fuera de “cualesquiera cuatro paredes” y que uno debe tener el valor para hacerle frete a cualquier situación.

Una vez explicado todo lo anterior y para finalizar, únicamente me resta decir que esta investigación intenta aportar elementos al amplio ámbito de lo educativo e inscribir el análisis de un espacio determinado, que me permita reflexionar sobre el complejo proceso de formación de sujetos, que más que dar respuestas acabadas me permita sumar esfuerzos para abrir múltiples cuestionamientos que sigan alimentando las investigaciones sobre el tema.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL JUDÍA

Exageramos el valor de la instrucción escolar, comparada con la que se gana en el curso ordinario de la vida. Debemos, sin embargo, rectificar esta exageración, no despreciando la instrucción escolar, sino examinando aquella extensa y más eficiente educación provista por el curso ordinario de los sucesos, para iluminar los mejores procedimientos de enseñanza dentro de las paredes de la escuela.

J. Dewey⁵

En el presente trabajo intentamos desmenuzar y analizar la experiencia educativa del movimiento juvenil judío Hashomer Hatzair (Joven Guardián) en México, para poder comprender lo que significa para los sujetos involucrados la pertenencia a este espacio. En este sentido, nos parece necesario abordar, como punto de partida, las elaboraciones sobre educación no formal, ya que como los propios jóvenes del movimiento refieren: Hashomer Hatzair es “un lugar de educación no formal, que educa con ciertos valores para transformar la realidad, [entendiendo por no formal] toda educación que no está en los parámetros de la educación que viene de tu familia [o] de la escuela”⁶.

Pero además, debemos comprender que la experiencia de la agrupación tiene ciertas particularidades que plantean la necesidad de otra línea de análisis, ésta es el estudio de la educación judía, específicamente nos referiremos al ámbito denominado como informal⁷. Por lo tanto, para lograr comprender este espacio educativo recurriremos a ambos parámetros: educación no formal y educación judía informal.

Finalmente, cerraremos el capítulo centrándonos en el análisis del desarrollo histórico, las dinámicas sociales que se generan y los estudios sobre los movimientos juveniles judíos como espacios relevantes de la educación judía informal, lo que nos brindará elementos para comprender al grupo Hashomer Hatzair como un representante de los mencionados movimientos.

⁵ Dewey, J., *Las escuelas del mañana*, Madrid. Librería Suc. De Hernando, 1918, p. 10.

⁶ Amper, Alan, Sofía Provencio y Emmanuel Nava, *Educación no formal y transmisión cultural en: Hashomer Hatzair (Joven Guardián)*, México, Universidad Iberoamericana, 2005. [Video]

⁷ En los documentos sobre educación judía ubicamos que existe una diferencia en cuanto al empleo de los términos, puesto que aquello que comúnmente denominamos como educación no formal, en dichos textos se maneja como informal. Decidimos respetar la terminología empleada. Esta cuestión será abordada en el apartado: “La educación no formal desde el posicionamiento judío”.

1.1 Antecedentes de la educación no formal

Actualmente la mayoría de los especialistas en educación reconocen una multiplicidad de espacios donde la formación de los sujetos tiene lugar, aun cuando la institución escolar sigue siendo el espacio oficial para la educación y se le asigna un lugar privilegiado en la transmisión de los conocimientos, no se deja de contemplar que los sujetos adquieren conocimientos, habilidades, valores y actitudes que provienen de su inscripción en diversos marcos. En este sentido, es necesario partir de la idea de que la educación es un proceso amplio que abarca el transcurso de la vida, por lo tanto, es una construcción compleja que se constituye a partir de diversos vínculos con los otros, con los objetos, con el conocimiento, con los espacios, etc.

Lógicamente, la multiplicidad de contextos, sujetos y necesidades educativas hacen difícil la tarea de la escuela para poder dar respuesta a todo ese conglomerado complejo de realidades que demandan ciertos conocimientos. Es justamente en ese intersticio donde tienen cabida otros mecanismos formativos, denominados como educación no formal, que intentan lograr objetivos ya sea compartidos y por lo tanto complementarios a los dados por el sistema educativo o bien, potenciar otros conocimientos, valores y actitudes específicos. El desarrollo de estos espacios condensa una historia larga que a continuación intentaremos abordar brevemente.

1.1.1 Contexto y orígenes

El surgimiento del estudio de la educación no formal se comenzó a desarrollar hacia finales de la década de los sesenta. Esto debido a los análisis macroeducativos que plantearon la crisis mundial de la educación, la cual básicamente hacía referencia a la incompetencia de los sistemas formales, llámese la educación institucionalizada. En términos generales lo que se criticaba era que, si bien la escuela se había centrado en los ideales de expansión y cobertura, era muy poco lo que en realidad lograban en cuanto a la satisfacción de las demandas sociales de formación y aprendizaje. Es así que diversos teóricos comenzaron a elaborar una crítica a esta educación institucionalizada:

Los partidarios de la desescolarización (Illich, Reimer y, más moderadamente, P. Goodman o J. Holt), y de autores más o menos encajables en el paradigma de la reproducción (Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Bernstein...), al procedente de la

Pedagogía Institucional (Lobrot, Lapassade, Loureau, etc.), o más tarde el derivado del análisis foucaultiano a la microfísica del poder⁸.

En términos generales, la crítica macroeducativa trataba de analizar los factores que habían conducido a la crisis de la educación, es decir, al desequilibrio existente entre lo que ofrecían el sistema educativo formal y lo que los sujetos insertos en contextos específicos necesitaban, además de advertir que si la educación mantenía sus mecanismos obsoletos, por más que éstos se extendieran, en realidad no tenían la capacidad de satisfacer los requerimientos sociales y las expectativas de los individuos.⁹

Por ejemplo, siguiendo los planteamientos de Enrique Pieck¹⁰, podemos decir que desde 1950 se había comenzado a generalizar la idea de que la educación era la propulsora del desarrollo de los países, posicionándose como aquella que impactaría directamente en el crecimiento positivo, el desarrollo socioeconómico y cultural, así como en el nivel de vida de los sujetos. Con estas ideas de fondo se implantaron un sinnúmero de estrategias y programas educativos. Se pensó en recurrir al sistema educativo como un mecanismo de producción de recursos humanos, en donde mientras el nivel escolar fuera más alto, mayor sería la probabilidad de impactar en las capacidades productivas de la sociedad. Por lo tanto, la lógica fue la expansión educativa.

Una de las grandes dificultades de esta perspectiva era que se generó a partir de los países industrializados, sin tomar en cuenta a los países “atrasados o en vías de desarrollo”, motivo por el cual la teoría era inadecuada y por lo tanto, no podía generar un modelo social aplicable a las particularidades de los diversos contextos. En este sentido, “el fracaso de esta perspectiva, al no tomar en cuenta las singularidades de los diferentes países y la naturaleza compleja de sus procesos de desarrollo social y económico, condujo a un concepto de desarrollo sobrehomogenizado, demasiado abstracto y por lo tanto teóricamente inadecuado para efectos analíticos y como sustento de un modelo social”¹¹.

Como ya lo mencionábamos, en los sesentas se comenzó a echar por tierra este modelo desarrollista, al hacerse visible que, en realidad, no disminuía ni movilizaba a la población marginada social y económicamente, por lo que la mayoría de los sujetos no participaban

⁸ Trilla Bernet, Jaume, *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ariel, 1993, p. 16.

⁹ *Ibid.*, p. 207.

¹⁰ Pieck Gochicoa, Enrique, *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, México, El Colegio Mexiquense/Unicef, 1996.

¹¹ *Ibid.*, p. 36.

en el proceso de desarrollo. Entonces, la educación se comenzó a repensar a partir de dos posturas teóricas: la primera, corresponde al cambio social y educativo, basada en el paradigma del equilibrio, que encubrirían posturas tecnocrático-reformistas y que pretendían la optimización del sistema educativo para la perpetuación del sistema social existente; la segunda, basada en el paradigma del conflicto, que marcaría las contradicciones entre el sistema social y educativo, asumiendo que dichas contradicciones se eliminarían a partir de una transformación profunda entre ambos sistemas.

Las dos perspectivas eran antagónicas pero coincidían en el hecho de que “los sistemas educativos convencionales resultaban obsoletos para satisfacer los requerimientos sociales que les son planeados, lo sean éstos desde una perspectiva de transformación social o bien de simple reproducción [y] que la sola expansión cuantitativa de los medios convencionales no [había] podido [...] resolver enteramente la problemática”¹².

A partir de estas críticas se comenzó a generar la conciencia creciente de la necesidad de repensar la labor del sistema educativo, descentrándolo de su lugar privilegiado y único en la formación de los sujetos. Podemos decir, que se hizo indiscutible lo siguiente: la escuela no es la única que satisface la necesidad social de educación, puesto que únicamente es un espacio-tiempo limitado que coexiste con otros mecanismos formativos; el proceso educativo y sus efectos no pueden ser entendidos sin la interacción de lo escolar y lo extraescolar; además, si institucional y metodológicamente la escuela no es el mecanismo idóneo para alcanzar la diversidad de objetivos educativos, es necesaria la creación de espacios con un carácter complementario a la institución escolar.¹³

Bajo este contexto y cobijado desde el relevante marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es que se comenzó a proyectar el estudio de la educación no formal. En 1967, se celebró la *International Conference on World Crisis in Education*¹⁴, en la cual se le encomendó a P. H. Coombs, director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, la redacción de un documento base (mismo que sirvió para la elaboración de su multicitada obra: *The World Educational Crisis*¹⁵).

¹² Trilla Bernet, Jaume, *op. cit.*, p. 208.

¹³ *Ibid.*, pp. 16-17.

¹⁴ *Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación*, Williamsburg, Virginia (EE.UU.), 1967.

¹⁵ Coombs, P. H., *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971.

En ella se hacía énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares [a los que se les] adjudicaba indistintamente las etiquetas de educación informal y no formal. Con ambas denominaciones se pretendía designar al amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de enseñanza reglada¹⁶.

Sin embargo, la imprecisión en los conceptos representaba una limitante al querer hacer referencia al extenso abanico educativo. Es así que en 1968 se propuso una revisión del concepto para hacer una clasificación mucho más fina de los términos. Es el mismo Coombs junto con M. Ahmed quienes definen los tres términos de la siguiente manera: Educación formal, “sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”; Educación no formal, “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”; Educación informal, “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente”¹⁷.

En este entramado histórico es que se inscribe el proceso de consolidación del estudio de la llamada educación no formal, a partir de las elaboraciones sobre la crisis de la educación y el perfil del campo es que múltiples especialistas se abocaron a mirarlo desde diversas perspectivas teóricas, remitiéndose al análisis de determinadas experiencias educativas de este tipo, o bien caracterizando y clasificando dicha educación.

Trilla hace esta reconstrucción histórica del estudio y el campo de la educación no formal y refiere que desde principio de los setentas se comenzaron a constituir grupos especializados e institucionalizados para el estudio, además del apoyo e impulso que desde la UNESCO se le diera a tales investigaciones. Desde esta plataforma, la educación no formal tiene su consolidación como campo de estudio para los diversos especialistas de la educación, construyéndose así un ámbito con diversas aristas de investigación.

Este proceso histórico no sólo significó la consolidación del campo de estudio sobre educación no formal, sino que además, impactó en el plano de la acción política, ya que diferentes países retomaron estas tendencias e implantaron diversos proyectos educativos.

¹⁶ Trilla Bernet, Jaume, *op. cit.*, p. 18.

¹⁷ Coombs, P. H. y M. Ahmed., *La lucha contra la pobreza rural. Aportes a la educación no formal*, Madrid, Tecnos, 1975. Citado en *Idem*.

Tal como veremos a continuación, el contexto de las naciones en vías de desarrollo representó un terreno fértil que, bajo el paradigma del desarrollo, generó diversas experiencias de educación no formal.

1.1.2 Desarrollo de los proyectos en América Latina

Particularmente en América Latina la educación no formal nace en la década de los setentas, fuertemente arraigada al desarrollo económico y social, a partir de la educación rural o la perspectiva de la educación para adultos. Los gobiernos implementaron programas de este tipo para darle solución a los problemas de la educación formal (analfabetismo, baja productividad, etc.) y llegar a poblaciones marginadas para capacitarlas e impulsar el crecimiento de las regiones y de la nación.

Este vínculo educación no formal-desarrollo económico [...] constituye el supuesto general de la educación no formal. Sobre esta base se consideró a esta modalidad educativa como particularmente exitosa para lograr la transmisión de habilidades y valores necesarios para elevar el *status* y los niveles de ingreso y los grupos económicamente marginados. Este supuesto ha llevado a concebir a la educación no formal como un medio importante en la formación del llamado *capital humano* y a ser adoptado por las instituciones gubernamentales como base en la tesis *deprivación-desarrollo*. Según ésta, la educación tiene un papel importante en el cambio de actitudes y valores que preparan a la gente para la etapa modernizadora, en la que la tecnología y el capital se convierten en elementos centrales del proceso de desarrollo¹⁸.

Sintetizando la trayectoria de la educación no formal en las regiones de América Latina, no sin dejar de reconocer que representa una historia compleja que abarca de múltiples procesos sociales, históricos y políticos dependiendo de cada uno de los países¹⁹, podemos decir que este tipo de educación se contempló como una “alternativa a las debilidades que se presentaban inherentes al sistema educativo formal”, pero además fue una forma de “compensar los efectos del modelo de desarrollo implantado en el sector agrícola”, posicionándose así como *alternativa y compensatoria* con el “objetivo de atender a las necesidades básicas de educación de los grupos más desfavorecidos de la población urbana y rural, a partir de la alfabetización y la enseñanza básica en un primer nivel, y mediante la capacitación agropecuaria, el mejoramiento del hogar rural, la atención a la salud, etc.”²⁰.

¹⁸ Pieck Gochicoa, Enrique, *op. cit.*, p. 45.

¹⁹ Algunos autores han trabajado con detenimiento y extrema minuciosidad la cuestión de la educación no formal en América Latina. Para una ubicación precisa y detallada sobre el tema se sugiere: La Belle, Thomas J., *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980; y Torres, Carlos A., *La política de la educación no formal en América Latina*, México, Siglo XXI, 1995.

²⁰ Pieck Gochicoa, Enrique, *op. cit.*, p. 44.

Por lo tanto, en las regiones de América Latina la creación de los proyectos de educación no formal estuvo marcada por ideas rectoras compartidas, que se desarrollaron de manera específica a partir de los diferentes contextos en los que se insertaban. A continuación acotaremos el análisis sobre este ámbito educativo, para lo cual nos centraremos en explicar someramente la experiencia mexicana.

1.1.3 *El caso de México*

México no fue la excepción en cuanto a la implantación de las políticas y programas educativos que alentaban el desarrollo de la educación no formal, sobre todo ligados a la educación rural y al crecimiento económico del país. Sin embargo, las elaboraciones sobre el tema marcan que en nuestro país, como en muchos otros, este ámbito educativo no tuvo como precedente un trabajo teórico que respaldara la implantación de los programas. En este sentido, Pieck sostiene que la educación no formal fue un proceso que se presentó de una manera desarticulada, debido a que los objetivos de la educación se fueron transformando paulatinamente. Podemos decir que se pasó de ofrecer una educación a los campesinos y a la población marginada de bajos recursos en las urbes, a una educación vocacional a estos mismos sectores, “La educación se consideró primero, como estimulante de la unidad nacional, luego, como medio para poner en práctica una sociedad socialista, y finalmente, como instrumento para capacitar a las clases obreras”²¹.

Es importante reconocer que mucho antes de la construcción del campo sobre educación no formal ya se tenían amplios registros de expresiones educativas de este tipo. A pesar de ello, en el caso de México, los documentos sobre educación no formal marcan que es a partir de 1921²² cuando los gobiernos en turno realizaron iniciativas para alcanzar los objetivos educativos y los ideales nacionales delineados a partir de la Revolución Mexicana, a través de impulsar la educación en varios sectores, lo que propició la implantación de programas encaminados al desarrollo rural.

Por ejemplo, en el periodo de Álvaro Obregón (1920-1924) se creó la Secretaría de Educación Pública, posicionándose José Vasconcelos como uno de los primeros y más importantes promotores de la educación en nuestro país. En este periodo se crean las bases

²¹ *Ibid.*, p. 75.

²² Para un estudio más amplio se sugiere: Pieck Gochicoa, Enrique, *op. cit.*

de una educación rural. Nacen así las Misiones culturales, las Escuelas normales rurales, las Casas del pueblo, las Casas del estudiante indígena, los Internados indígenas regionales y las Escuelas regionales campesinas, que impulsaban, entre otras cosas, las labores agropecuarias y la enseñanza técnica en el campo.²³

Plutarco Elías Calles (1924-1928) daría seguimiento al impulso de la educación rural en México. Bajo esta dirección se intentó incentivar la conciencia popular que, con diversos problemas, logró promover el interés de los campesinos en su educación y que los sujetos intervinieran en obras de desarrollo comunitario.

Oficialmente se comenzaron a realizar programas de educación comunitaria a partir de 1940, con lo que se le dio otro sentido a la educación no formal, ya que lo que se pretendía era que la población se involucrara en los programas promovidos por el Estado para mejorar las condiciones de vida de su comunidad. Lo que se intentaba era un cambio de actitud de las personas, haciendo que ubicaran sus problemas y propusieran soluciones.

Bajo el contexto nacional, México empezaba a ser parte de las tendencias del modelo de desarrollo económico de la educación. Para la década de los setenta el concepto de desarrollo de la comunidad comenzó a ser relevante, lo que se ponía de manifiesto era que el analfabetismo no era el problema más importante que se debía combatir, sino que se debían privilegiar los programas para atender las necesidades básicas de las poblaciones, promoviendo la participación voluntaria y comprometida de los sujetos para lograr su incorporación social y económica en el desarrollo del país.

Dado que el objetivo de esta investigación no es hacer un recuento minucioso del desarrollo de los proyectos de educación no formal que en México se llevaron a cabo, es necesario acotar el reporte de la historia en esta materia. Por lo tanto, en términos generales se puede decir que los gobiernos en turno continuaron con la implantación de programas de educación no formal en diversos sectores de la población que atendían múltiples ámbitos.

La mayoría de los gobiernos colocó a estos programas en lugares relevantes para intentar resolver los problemas educativos del país y para ayudar el desarrollo de la comunidad, lo que incluyó la participación social, así como la cuestión de la capacitación, el empleo, el adiestramiento y la productividad. Posteriormente, se sumaron los programas de promoción

²³ Para una ubicación específica sobre el tema se sugiere: Gómez Escriba, Juan, *La educación en el sector rural de México. Su desarrollo histórico*. Disponible en <<http://www.red-ler.org/educacion-sector-rural-mexico.pdf>> [Consulta: abril, 2010]

de la cultura (bibliotecas, casas de cultura, museos, etc.), la recreación desde una perspectiva social, o bien la preservación y promoción de las expresiones locales de las que se nutre la cultura nacional, además de promover el desarrollo de actividades de extensión formativa, fomentando el uso recreativo del tipo libre y el ocio, así como la diversificación del desarrollo físico y deportivo.

Una cuestión que nos parece interesante retomar debido a que, como veremos en el apartado siguiente, representa un momento importante en la definición de la educación no formal, es que México, inserto en las dinámicas nacionales, no era ajeno a los cambios, propuestas y paradigmas respecto de la educación que a nivel macro se estaban generando. Para 1990 en la *Conferencia Internacional de Educación para Todos*²⁴ se revisaron las problemáticas educativas mundiales, tales como: el aún alto índice de analfabetismo, la imposibilidad de asistencia de los sujetos a las escuelas y las condiciones que dificultaban la adquisición de conocimientos y herramientas para el mejoramiento de las vidas de múltiples individuos en el mundo. En la *Cumbre Mundial a favor de la Infancia*²⁵ se reafirmaban estas observaciones, pero además se perfilaron objetivos y metas para combatir las malas condiciones de educación y aprendizaje para los grupos vulnerables, desfavorecidos y marginales. Tanto la citada conferencia como las cumbres que le siguieron coincidían en apuntar la necesidad de buscar otras posibilidades educativas “para la vida”, es decir se hacía referencia a modalidades complementarias o alternativa a la educación escolar.²⁶ Francisco L. Rojas, representante del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) México en 1996, sostenía que:

La conferencia de Jomtien, fue clara en establecer la importancia de las modalidades de educación no formal al declarar: [...] 2. Las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos son más diversas y deben satisfacerse en muchas maneras diferentes, inclusive mediante programas de alfabetización, adiestramiento de aptitudes y educación especializada sobre tópicos como la salud, la nutrición, la seguridad del agua, el cuidado de los niños y la vida familiar. 3. Deberán utilizarse todos los canales e información comunicación y acción social para educar a la población en el conocimiento y las aptitudes para la vida y la participación en el desarrollo social y económico²⁷.

²⁴ Organización de Estados Iberoamericanos, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Disponible en <<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>> [Consulta: junio, 2009]

²⁵ Organización de las Naciones Unidas, *Cumbre Mundial en Favor de la Infancia*, Nueva York, USA, 29 al 30 de septiembre, 1990. Disponible en <http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/CursosProder2004/Bibliografia_genero/UT2/Lectura.2.11.pdf> [Consulta: junio, 2009]

²⁶ Rojas, Francisco L., “Prologo”, en Enrique Pieck Gochicoa, *op. cit.*, p. 16.

²⁷ *Ibid.*, p. 14.

Sin lugar a dudas es mucho lo que se puede plantear sobre el desarrollo histórico y las tendencias políticas de los gobiernos mexicanos para implantar y desarrollar proyectos de educación no formal. Sin embargo, es necesario marcar, como hemos sostenido anteriormente, que antes de dichas iniciativas o paralelamente a éstas, otros grupos particulares construyeron una multiplicidad de espacios que buscan atender y dar respuesta a diferentes necesidades educativas. Estas ofertas de educación no formal se han ido expandiendo, a tal grado que representan un espectro tan amplio que sería difícil abordarlos o realizar una historia única de su desarrollo.

En este sentido, al adentrarnos en el análisis del movimiento juvenil judío Hashomer Hatzair, se harán visibles otros procesos que propician la generación de estos espacios y que no únicamente abrevan de la perspectiva histórica que hasta el momento hemos expuesto. Si bien esta experiencia es el resultado de necesidades, motivaciones, lógicas y tensiones particulares, somos conscientes que todo ello también se entremezcla con lo que actualmente condensa la educación no formal. Por lo tanto, antes de centrarnos en el caso particular que nos atañe, es necesario avanzar en los planteamientos sobre el ámbito no formal por lo que a continuación inscribiremos las problemáticas del campo, las características principales y sus clasificaciones.

1.2 Problemáticas de conceptualización de la educación no formal

Múltiples autores se han dado a la tarea de precisar el concepto de educación, siempre a partir de determinados contextos. Sin lugar a dudas, las elaboraciones sobre el tema representan una veta indispensable que permite ir construyendo genealogías. Sin embargo, hay que recordar que el objetivo de este apartado no es realizar una recopilación de conceptos de la educación, sino inscribir las problemáticas de la construcción de una parcela específica de este amplio abanico, es decir, la educación no formal.

A pesar de lo anterior, nos parece necesario hacer explícito el concepto de educación que le da sustento a esta investigación. En este sentido, entenderemos a la educación como el proceso histórico-social en donde se establece una acción recíproca entre generaciones. Dicho proceso es activo y se extiende a lo largo de la vida, a través de lo cual las personas

desarrollan, integran y reconfiguran determinados conocimientos, habilidades, actitudes y elementos de la cultura, lo que les permite actuar como parte de la humanidad.

Como mencionamos con anterioridad, son muy variadas las posiciones desde las cuales se ha intentado abordar lo educativo. Quizá en la medida en la que se necesita explicar este intrincado proceso es que se han generado clasificaciones, caracterizaciones, etc. Como sostiene Enrique Moreno y de los Arcos: “A diferencia de los investigadores de las ciencias naturales, que pueden bautizar impunemente a sus objetos de estudio sin oposición o – quizá– con aquiescencia reforzada, quienes estudian la educación se enfrentan a un conjunto de fenómenos, frecuentemente efímeros, que son tan prestamente modificados como nuevamente nominados”²⁸.

Actualmente uno de los criterios más empleados en el ámbito pedagógico para explicar la educación ha sido el de la formalidad, lo que divide al espectro en tres ámbitos: formal, no formal e informal. Esta división tiene un carácter de exhaustividad ya que la suma de los tres debería abarcar la totalidad de los procesos educativos. Trilla sostiene que: “La distinción propuesta es [...], una manera de sectorizar [el] universo [educativo], un intento de marcar fronteras en el interior del mismo. En este sentido, el problema inicial consistirá en cómo y dónde ubicar tales fronteras”²⁹.

Tal como marca la cita anterior, existen varias problemáticas para intentar abordar y definir los tres ámbitos educativos. Nos centraremos aquí en explicar aquéllas que aluden a la construcción, delimitación y al mismo tiempo articulación de las ofertas y experiencias de educación no formal. La primera dificultad que nos encontramos justamente tiene que ver con la **delimitación-conceptualización** del ámbito; en segundo lugar se presenta la necesidad de una **caracterización**; y en tercero se trata de las **clasificaciones** de estas ofertas. A continuación nos permitimos exponer cada una de estas dificultades.

1.2.1 Delimitaciones y conceptos

Las elaboraciones sobre el tema nos dejan ver cómo la delimitación de la educación no formal se plantea por relación y oposición a las otras dos (formal e informal). Por lo tanto,

²⁸ Moreno y de los Arcos, E., “El lenguaje de la pedagogía”, en *OMNIA. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*, núm. 5, México, UNAM, año 2, diciembre, 1986, pp. 15-20. Citado en Renato Huarte, *Hacia una taxonomía pedagógica*, México, UNAM, 2004, p. 69. [Tesis de Licenciatura]

²⁹ Trilla Bernet, Jaume, *op. cit.*, p. 22-23.

es necesario inscribir las concepciones sobre éstas para poder identificar el proceso que nos interesa.

Comenzaremos argumentando que la relación entre la educación formal y la no formal es más cercana debido a que comparten el carácter de intencionalidad y estructuralidad, a diferencia de la educación informal que no cuenta con una intencionalidad, métodos o sistemas claramente educativos. Por lo tanto, esta última se ha dado en considerar como aquello que: “Acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquel está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de las acciones en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido”³⁰.

En este sentido, la educación informal ocurre durante toda la vida a partir de las relaciones con las personas a nuestro alrededor, los medios de comunicación, las tecnologías de información, etc., aún cuando en ningún momento se tiene el objetivo explícito de educar. Sin embargo, es un proceso a través del cual se adquieren y desarrollan aptitudes, actitudes, valores, habilidades, etc. Trilla expone un ejemplo muy esclarecedor cuando explica que los padres al dar de comer a sus hijos tienen la intención de alimentarlos, aunque también de enseñarles, “lo que ocurre es que no hay manera de separar cuando están haciendo lo uno y cuando están haciendo lo otro”³¹.

Retomando los planteamientos anteriores, la educación no formal y la formal guardan una mayor relación, ya que comparten ciertas características, tales como: la intencionalidad, los objetivos explícitos y específicos de aprendizaje, etc. Para diferenciarlos se han utilizado varios criterios, como el metodológico y el estructural. Para el primero lo formal (la escuela) es un ámbito colectivo y presencial que cuenta con un espacio propio y tiempos específicos, además de presentar roles asimétricos y complementarios (maestro y alumno), así como una preselección de contenidos organizados a través de planes de estudio o el currículum, pero también caracterizado por la descontextualización del aprendizaje. Por lo tanto, la educación no formal sería la que rompe con algunos de estos parámetros.³²

Por otro lado, el criterio estructural hace referencia a la exclusión o inclusión del sistema educativo reglado, marcándose como lo formal aquello que en cada país y momento

³⁰ *Ibid.*, p. 26-27.

³¹ *Ibid.*, p. 27.

³² *Ibid.*, pp. 27-28.

histórico se reconoce como la estructura educativa graduada, jerarquizada, que otorga títulos académicos. Desde esta perspectiva se incluye el posicionamiento histórico, ya que aquello que estaba en los márgenes educativos puede luego ser considerado como formal. Por oposición, lo que queda fuera de este sistema sería lo no formal.

Estos criterios no son necesariamente complementarios, ya que en ocasiones se excluyen mutuamente. Por ejemplo, hasta antes de 2004 la educación preescolar en nuestro país no pertenecía legalmente a la educación básica y reglada, sin embargo, no por ello era considerada como educación no formal; o bien, las modalidades de las universidades abiertas se alejan de los parámetros metodológicos escolares, pero aún con ello pertenecen a la educación formal.

Para avanzar podemos decir que la educación formal se entiende como el cúmulo de conocimientos y el proceso de formación que se da en la institución escolar, mediante programas estandarizados y estructurados por niveles de conocimientos que tiene una duración fija, cada nivel exige una acreditación que permite al estudiante pasar al siguiente. Depende de cada sociedad lo que se establezca como formal, pero normalmente abarcan desde la educación básica a la superior. Estos sistemas de educación se caracterizan por su uniformidad, descontextualización y cierta rigidez con estructuras horizontales y verticales (clases agrupadas por edad en ciclos jerárquicos).

Trilla marca que es importante y trascendente tratar de elegir uno de los dos criterios (estructural o metodológico) para poder ubicar los procesos educativos de un lado de las fronteras. Para diferenciar lo formal de lo no formal y poder centrarnos en el estudio de este último, coincido con el autor al sostener que el criterio estructural “Es el que suele recoger las definiciones más rigurosas [...] rechazar el criterio metodológico no significa que estemos negando la posibilidad de tratar sobre los métodos en la educación no formal. Sólo significa entender que la educación no formal no es, en estricto sentido, un método o metodología”³³. Este criterio nos permitirá, más adelante abordar las características del ámbito educativo no formal.

Para centrarnos en el ámbito que nos atañe, podemos comenzar recuperando algunas de las definiciones más empleadas sobre el tema. Como se recordará, son Coombs y Ahmed quienes establecen la primera definición de los tres ámbitos, sosteniendo que lo no formal

³³ *Ibid.*, p. 30.

son las actividades organizadas sistemáticamente fuera de la escuela para que diferentes subgrupos adquieran determinados aprendizajes. Después de esta primera definición se desarrollarían múltiples estudios sobre el tema, pero en realidad el continuo de la educación no formal se dio sin preocuparse demasiado en los conceptos. Como sostuvo Enrique Pieck: “El problema de definición sigue sin resolverse mientras la teoría de la educación de adultos atraviesa por un proceso de consolidación que se complementa por una multitud de complejas experiencias educativas”³⁴.

Una de las definiciones más empleadas por numerosos especialistas, es la que Jaime Trilla expresa en su libro *La educación fuera de la escuela*³⁵. Ésta es: “El conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñadas en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”³⁶.

A medida que se ha ido avanzando, también lo han hecho los planteamientos sobre la educación no formal. Como mencionamos en el apartado anterior, la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* es un momento muy importante en la definición de la educación no formal, ya que siguiendo a Emma Margarita Fregoso, es a partir de ésta que se genera un nuevo concepto. La autora explica que la Conferencia Mundial ponía de manifiesto la necesidad de “recuperar las experiencias y las potencialidades de los individuos y a enfatizar la necesidad de multiplicar voluntades y conjuntar esfuerzos para mejorar la calidad de vida de los seres humanos”³⁷. Con todo lo anterior se definió como educación no formal a:

Todo proceso de aprendizaje que se acometa a lo largo de la vida para el acceso efectivo a conocimientos y destrezas, básicos y avanzados, esté o no institucionalizado y se obtenga o no constancias, certificados, títulos o diplomas. También, pretende impulsar en cada ser humano una actitud más consciente que le permita manejar positivamente sus emociones y asumir eficazmente sus responsabilidades concretas en la vida cotidiana, de acuerdo con roles y tareas vitales³⁸.

³⁴ Pieck Gochicoa, Enrique, *op.cit.*, p. 41. Cabe aclarar que en su obra, Pieck equipara la educación no formal con la educación para adultos.

³⁵ Trilla Bernet, Jaime, *op. cit.*

³⁶ *Ibid.*, p. 30.

³⁷ Fregoso Iglesias, Emma Margarita, *Educación no formal. Educación para el cambio*, México, Praxis/UNAM, 2000, p. 47.

³⁸ Díez Hochleitner, Ricardo, *La educación no formal, una prioridad del futuro*, V Semana Monográfica, Madrid, Fundación Santillana, 1990, p. 12. Citado en *Idem*.

Respecto de las definiciones anteriores, nos atrevemos a sostener que esta última se diferencia y caracteriza porque: hace énfasis en el proceso de educación no formal a lo largo de la vida; coloca al sujeto en un lugar central en todo el proceso y no únicamente a las instituciones o los medios; visibiliza un área indispensable en el desarrollo de las personas, es decir, el nivel de las emociones, y no únicamente la adquisición de conocimientos intelectuales, y dota a los sujetos de responsabilidad para poder resolver los diversos problemas que se le presenten. Además, tal como sostiene la autora, este concepto:

No pretende minimizar a la educación formal sino, al contrario, la refuerza, la enriquece, con un sinnúmero de aspectos de la vida cotidiana que se dejan al margen, pero que son necesarios en un mundo en el que las aceleradas transformaciones provocan necesidades de aprendizaje que crecen y varían constantemente, además de que integran todos esos esfuerzos que realiza el ser humano no sólo por sobrevivir sino por vivir de una mejor manera³⁹.

Aunque nos parece que la nueva definición sobre educación no formal recoge muchos de los elementos que interesa tematizar en esta investigación, creemos necesario hacer explícito cómo concebimos este tipo de educación. Por lo tanto, a partir de lo expuesto anteriormente, entendemos a la educación no formal como el conjunto de procesos, medios e instituciones, organizados y sistemáticos (diferentes a la educación escolar), diseñados a partir de objetivos específicos de aprendizaje, que tienen la finalidad de que los involucrados desarrollen ciertos conocimientos, habilidades, destrezas, valores, etc., y que pueden fomentar una o diversas áreas de formación del sujeto (intelectual, emocional, física, etc.) para que adquieran las herramientas que les permitan resolver múltiples situaciones en los diferentes ámbitos de sus vidas.

A partir de las definiciones parecería sumamente clara y lógica la diferencia entre los tres ámbitos de educación. Sin embargo, y sobre todo entre la educación formal y la no formal, las fronteras a veces sólo se pueden sostener en el plano discursivo, ya que en el plano real de las acciones dichas fronteras se desdibujan con facilidad, por lo que cuesta trabajo ubicar los procesos en uno u otro ámbito. Por lo tanto, es necesario retomar un punto nodal que nos permita tener mayor claridad al respecto. En este sentido inscribiremos una caracterización de la educación no formal, para poder contar con puntos centrales para identificar los procesos que corresponden a este ámbito.

³⁹ Fregoso Iglesias, Emma Margarita, *op. cit.*, p. 49.

1.2.2 Características

Cuando se aborda la problemática de las definiciones, necesariamente se recurre a identificar ciertos elementos pertenecientes a cada ámbito, esto con la finalidad de diferenciarlos entre sí. Sin embargo, para ubicar con mayor detalle las experiencias de educación no formal es necesario detenernos en la explicación de sus características generales. Cabe mencionar que la heterogeneidad de las ofertas de esta educación representa una problemática al tratar de referirnos a sus características, pero, en efecto se puede hablar de algunos rasgos que tienen en común y que le dan sentido como espacios no formales. Por lo tanto, a continuación se exponen aquellos elementos que varios autores, coincidiendo con Trilla⁴⁰, han marcado como definitorios de la educación no formal:

Finalidades, objetivos y funciones: Puede atender una variedad de objetivos educativos (cognoscitivos, afectivos, psicomotores), pero tienden a ser específicos ya que se dirigen a sectores acotados y que se delimitan por necesidades de un determinado tipo de población.

Educandos: Contiene poblaciones heterogéneas (edades, niveles económicos e intelectuales de género, etc.) respecto de la que atiende el sistema formal. Pero además la inscripción de los sujetos en estos espacios normalmente es voluntario ya que obedece a intereses y necesidades particulares, lo que implica un mayor grado de motivación.

Educadores: La forma de reclutamiento y los niveles profesionales de los educadores es variado, presentándose personal con alto o medio grado de conocimientos o bien un alto número de voluntarios que no cuentan con conocimientos específicamente educativos.

Contenidos: Debido a la variedad de objetivos que presentan las expresiones de educación no formal se desprenden múltiples contenidos. Sin embargo, se puede decir que los programas de este tipo facilitan la adaptación de los contenidos a los contextos y las necesidades educativas de los sujetos a los que van dirigidos, por lo tanto representan contenidos mayormente contextualizados al recoger elementos presentes en la cultura.

Métodos: No se puede hablar de una metodología específica ya que cada experiencia implantará los medios didácticos con los que cuente de acuerdo a sus objetivos, educadores y contenidos. Sin embargo, se reportan metodologías activas, intuitivas o a una innovación que puede diferir o coincidir con lo tradicionalmente implementado por la escuela.

⁴⁰ Trilla Bernet, Jaume, *op. cit.*, pp. 32-39.

Ubicación y tiempos: Muchas de las experiencias no requieren de un espacio determinado o pueden adaptar cualquier lugar, e incluso pueden ser itinerantes. En otros casos se utilizan lugares que no fueron expresamente creados para funciones educativas (centros recreativos, de trabajo, iglesias, etc.). En cuanto a los tiempos se adapta a los horarios de las poblaciones, por lo que una de sus principales características es la flexibilidad.

Gestión: No hay una estructura que aglutine a todas las expresiones de educación no formal. Por lo tanto, la gestión, el control y supervisión de cada uno depende del grupo, institución o agencia que la haya creado.

Financiación y costos: Dada la variedad de estos espacios se puede decir que los costos pueden ser sufragados por sus beneficiarios o las agencias que los crean, pero también puede ser a través de entidades públicas y privadas e incluso el Estado a través de organismos gubernamentales.

Controles, evaluaciones y títulos: Cuando se requieren conocimientos previos para acceder al espacio de educación, la evaluación de estos conocimientos se registran medios más personalizados y menos burocráticos. La forma de evaluar el aprendizaje de los participantes se realiza a partir de la labor efectiva realizada y no por medio de exámenes. Aunque normalmente no se proveen grados, en ocasiones los conocimientos adquiridos son valorados profesionalmente y a nivel personal por los participantes.

Las características antes expuestas representan un primer referente a partir del cual, en capítulos posteriores, se podrá situar la experiencia educativa particular que nos interesa, es decir, el movimiento juvenil judío Hashomer Hatzair. Aunque se debe recordar que todos los elementos referidos anteriormente se sumarán a otros, de tal manera que podamos tener una visión más completa que enriquezca el análisis pedagógico de dicha experiencia. Para concluir lo referente al análisis de la educación no formal, únicamente nos resta abordar la cuestión de las clasificaciones, lo cual realizaremos en el siguiente apartado.

1.2.3 Clasificaciones

La cuestión de las clasificaciones representa una problemática debido a que la propia diversidad de las ofertas obliga a la construcción de formas que la ordenen. Sin embargo, ello no es tarea sencilla, ya que cada autor plantea una clasificación dependiendo de lo que se proponga observar.

Tal como se maneja popularmente “para muestra basta un botón”. Por ejemplo, Jaume Trilla presenta varias propuestas para ordenar la oferta con diferentes criterios. Una de ellas es la taxonómico funcional, que está basada en las funciones que los espacios educativos cumplen, y que tiene que ver con: **la educación formal** en donde los esfuerzos están encaminados a la sustitución, complementariedad o compensación de lo escolar; **el trabajo** cuyos proyectos se encaminan a desarrollar conocimientos, habilidades o actitudes relacionadas con el mejor desempeño laboral; **el ocio y la formación cultural** que pueden ser de índole artística, deportiva, intelectuales, del tiempo libre y el ocio, etc.; y **otros aspectos de la vida cotidiana y social**, los cuales pueden abarca educación sanitaria, escuelas para padres, agrupaciones políticas, religiosas, etc.

Sin embargo, si sólo se atiende a este criterio se puede caer en la ambigüedad (complicación para ubicar las experiencias en una clasificación). Por ello, el autor propone otra forma de clasificar, ésta a partir de los siguientes aspectos:⁴¹

<p>A) Relacionados con los destinatarios</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dirigidos a la población en general 2. Dirigidos a sectores específicos de la población <p>B) Relativos al personal educador</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Según profesionalidad y dedicación 2. Según su formación y titulación <p>C) Relativos al contexto social</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Según el nivel de desarrollo 2. Según el tipo de hábitat <p>D) Metodológicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Según el tipo de relación educador-educando 2. Según la mediación utilizada 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Según la metodología didáctica 4. Según el carácter individual o colectivo <p>E) Relacionados con la ubicación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Medios relativos al usuario 2. Medios itinerantes 3. Medios que requieren ubicación determinada <p>F) Relativos a lo temporal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Según duración e intensidad 2. Según la flexibilidad de los horarios 3. Según la continuidad <p>G) Económicos e institucionales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Según tipo de financiamiento 2. Según grado de institucionalización
---	--

Como mencionamos, varios investigadores han construido sus propias clasificaciones de la educación no formal, subdividiéndola en diferentes campos de acción o a partir de marcar algunos rasgos particulares.⁴² Aquí únicamente recuperamos un autor que nos sirve de ejemplo para mirar la problemática de las clasificaciones y que al mismo tiempo nos brinda

⁴¹ *Ibid.*, pp. 40-45.

⁴² Por ejemplo, Emma Margarita Fregoso presenta otro tipo de clasificación a partir de los conceptos con los cuales se ha denominado la educación no formal, dividiéndola en aquellas que acentúan el matiz igualitario (en la que incluye a la educación abierta, de adultos, compensatoria, liberadora, permanente, popular, etc.) y los espacios que consideran el contexto social (enmarcando a la educación ambiental, extraescolar, para el ocio y el tiempo libre, etc.). Fregoso Iglesias, Emma Margarita, *op. cit.*, pp. 77-96.

algunos puntos de reflexión y análisis que más adelante aplicaremos sobre el grupo judío Hashomer Hatzair.

Pero antes de dar por concluido este apartado nos parece conveniente detenernos un momento para reflexionar acerca de la importancia o relevancia de las clasificaciones en educación no formal, ya que al aclararnos este punto, intentaremos pasar del simple encasillamiento o división de experiencias al proceso de construcción y comprensión de vínculos entre elementos referenciales de un cúmulo de experiencias.

En este sentido, es necesario marcar que la construcción de clasificaciones está fuertemente ligada a determinadas concepciones del hecho, que podemos denominar teorías o conceptos básicos que nos permiten acceder al conocimiento de la realidad. Desde esos posicionamientos se emplean las clasificaciones para determinar cuáles características son comunes a ese hecho educativo, simplificando los modelos o teorías que pretenden explicar su comportamiento. Con ello se logra ir ordenando y sistematizando el ámbito. Pero este proceso va más allá, ya que lo que se intenta no es sólo identificar los diferentes elementos que lo componen, sino, sobre todo, comprender sus diferentes relaciones y vínculos (internos y externos). Podemos decir que, un buen sistema de clasificación permite al investigador comprender una experiencia o hecho al conocer las características del grupo a que pertenece, lo que al final de cuentas intenta potenciar la tarea educativa.

A partir de lo anterior, intentamos no sólo encasillar al movimiento Hashomer Hatzair dentro de alguna de las clasificaciones anteriores, sino, comprender los elementos, fundamentos, vínculos y relaciones que le dan sentido como espacio de formación de niños y jóvenes judíos. Para lograr nuestro cometido nos dimos a la tarea de explicar lo referente a la educación no formal, pero, como hemos marcado repetidamente, también retomaremos otro punto de análisis que tiene que ver con la peculiaridad del campo sobre educación informal judía, cuestión que es el centro del siguiente apartado.

1.3 Educación no formal desde el posicionamiento judío

Para inscribir y problematizar algunos de los planteamientos sobre la educación judía fuera de las aulas, nos parece necesario partir de dos reflexiones acerca del grupo judío, que quizá, nos permitan situar el contexto que le da sentido a diversos mecanismos de formación propios de esta comunidad.

Uno de los elementos que sobresalen cuando se intenta mirar con detenimiento a la comunidad judía es el énfasis que se coloca sobre los procesos de transmisión. Si se recurre a un recuento histórico de este grupo particular se ubicará con facilidad, desde tiempos inmemorables, el registro de lo educativo, la centralidad de la transmisión del legado cultural y los diversos intentos por mantener una unión y continuidad en la historia⁴³.

Los judíos, como otros grupos, recurrieron a la educación como el vehículo privilegiado para transmitir a las nuevas generaciones una responsabilidad compartida de unión, de reproducción y reconfiguración de los conocimientos, valores, ideales, tradiciones, prácticas y creencias, es decir, de todo aquello que constituye el legado cultural. En este sentido, podemos afirmar que la educación representa un elemento nodal para la continuidad del grupo judío, que le ha permitido sortear las problemáticas de la asimilación.⁴⁴ Todo esto los ha llevado a crear e impulsar una diversidad de espacios educativos (escuelas, familias, centros comunitarios, etcétera).

En segundo lugar no se puede dejar de lado que los judíos, en diversos momentos de la historia, han estado marcados por la segregación, la expulsión y la persecución. Los contextos adversos los obligaron a emigrar constantemente, lo que les ha otorgado un carácter de pueblo diaspórico⁴⁵. Aun cuando las comunidades judías se diseminaron en casi todo el mundo, han logrado, de cierta manera, desarrollar un sentido de identidad. De esta manera ubicamos una línea educativa que privilegia esta unión. Es decir, debido al carácter diaspórico se hace necesario intentar mantener y preservar los lazos entre judíos, por lo que la educación está fuertemente encaminada, entre otras cosas, al desarrollo de una identidad judía así como la continuidad y unión grupal en la diáspora.

⁴³ El énfasis en la educación se encuentra plasmado desde tiempos bíblicos, en donde se conmina a los hebreos una y otra vez a estudiar la ley y sus preceptos. Tal como se lee en Deuteronomio 6:7: “Y los inculcarás a tus hijos y hablarás de ellos cuando estés en tu casa, cuando viajes, cuando te acuestes y cuando te levantes”. Jínuj.Net, “Educación judía”. Disponible en <http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=54> [Consulta: mayo, 2009]

⁴⁴ La asimilación se entiende como el proceso de integración de un grupo étnico-cultural a una comunidad o sociedad mayor y dominante. En este proceso, el grupo minoritario es absorbido y pierde su identidad de manera parcial o total.

⁴⁵ Adrián Jmelniczky afirma que: “El concepto de ‘diáspora’, que en idioma hebreo podría ser traducido por *Galut*, remite históricamente a la idea del alejamiento forzoso del pueblo judío de su territorio y a su establecimiento en el extranjero [...] Constituye un idea que está muy presente en la historia del pueblo judío y que se expresa a través de un marcado sentimiento de extranjería y nostalgia. Jmelniczky, Adrián, “Diáspora y sionismo”, en Reyes Mate y Ricardo Forster, *El judaísmo en Iberoamérica*, Madrid, Trotta, 2007, p. 257.

Estas dos reflexiones son el “telón de fondo” a partir del cual inscribiremos el registro de la educación judía como marco general, lo que nos servirá para poder acceder a esa construcción que hemos dado en llamar educación no formal desde el posicionamiento judío. De esta manera, abordaremos en primera instancia a la educación judía, posteriormente nos centraremos en los referentes teóricos que sustentan los análisis de los espacios de formación diferentes a las escuelas, así como sus características. Finalmente, analizaremos el caso particular de los movimientos juveniles judíos.

Nos parece necesario mencionar que consideramos a los movimientos juveniles judíos como un caso particular de la educación judía no formal, debido a que su creación es resultado de un proceso diferente a otros espacios de formación al interior de la comunidad.

Aunque es la propia comunidad la que crea, impulsa y sostiene diversos mecanismos de educación, con la intención de transmitir y legar su cultura a las nuevas generaciones, podemos decir, que éste no es el caso (al menos no completamente) de los movimientos juveniles judíos, ya que estos espacios fueron creados y mantenidos por un sector específico de la comunidad, es decir los jóvenes, que se oponían a las formas tradicionales y la manera de actuar de los adultos. Los elementos de oposición, rebeldía y crítica hacia la comunidad, dota a estos espacios de un carácter distinto que merece ser analizado con detenimiento.

Hasta este punto, dejaremos únicamente inscritas todas estas aclaraciones sobre la educación judía y los movimientos juveniles, ya que serán tratadas con detenimiento a lo largo del presente apartado.

1.3.1 Educación judía

Ante la pregunta ¿qué es la educación judía? podríamos entrar en toda una compleja discusión teórica sobre el tema y aun así difícilmente llegaríamos a una definición que consensara todas las opiniones. Lo que sí podemos hacer, de una manera modesta, es tratar de ver algunas líneas que le dan sentido a esta educación y que le otorgan un carácter particular. Tal como explica Renato Huarte:

Si entendemos que el nombre implica definir y concebir el mundo, al nombrar la educación se está, a la vez, dando una descripción de cómo puede entenderse [...] Por su parte desde la tradición judía y remitiéndonos al hebreo, *jínuj* [...] es la palabra para educación [ésta] comparte su raíz [...] con palabras como *janucá* [...] que, tanto en la festividad de los Macabeos, así como en las casa recién adquiridas remite a una renovación o remodelación. Entonces, al parecer, educar

en hebreo implica renovar y cambiar algo establecido sin desecharlo completamente [Por lo que esta educación siempre está] entre la permanencia y la renovación (*jinnu*)⁴⁶.

Esta educación está relacionada con circunstancias particulares. Por ejemplo, las comunidades judías en la diáspora a menudo representan grupos étnicos culturales minoritarios, lo que los enfrenta a la interpenetración cultural y a la necesidad de que, bajo esos contextos multiculturales, puedan seguir manteniendo y reconfigurando su identidad.

Como mencionamos con anterioridad, la manera que el grupo judío le ha hecho frente a todos estos desafíos ha sido la educación, ya que se ha tomado como “el medio principal a través del cual la comunidad judía asegura su continuidad vital”⁴⁷. Esta educación tiene como características y propósitos: “promover la supervivencia y el bienestar [del pueblo judío] interpretar y comunicar auténticas experiencias judías, [además de] crear vínculos vivos con el pasado, preservar y extender su herencia a las generaciones futuras”⁴⁸. Con el fin de fomentar la “conciencia y sentimiento de pertenencia [y reforzar] los vínculos de comprensión y apoyo mutuo entre las diversas comunidades judías”⁴⁹.

Como se puede apreciar, esta educación tiene un papel central en la vida de los miembros del grupo judío, intentando asegurar la continuidad y reconfiguración del grupo en la historia. No creemos que esté de más decir que la educación judía constituye una construcción compleja que abarca casi todos los momentos de la vida de los sujetos, múltiples experiencias, espacios e interacciones. Por ello se dice que: “la educación judía debe ser constante a través de toda la vida, [no puede reducirse únicamente] a los años de la educación escolar, [ya que] debería interactuar dinámicamente con las otras áreas de la educación del ser humano, ocupando un lugar dentro de un modelo de vida coherente”⁵⁰.

En la actualidad, existen otras circunstancias que marcan a la educación judía. Éstas tienen que ver, por ejemplo, con el crecimiento de un segmento de la población que cada vez está más abierto a la búsqueda de una identidad e incluso una relación más intensa con su judaísmo, o bien la “crisis de la continuidad”, que como Jonathan Woocher explica, consiste en el debilitamiento de la percepción y de la identificación de las formas

⁴⁶ Huarte, Renato, Gabriel Szydlo y Kevin Amper, *Rumbo a la Veidá Pedagógica*, Hashomer Hatzair México, mayo-agosto, 2009, pp. 1 y 7. [Documento de trabajo]

⁴⁷ AMIA Comunidad Judía, *Diagnóstico de la educación judía*. Disponible en <<http://www.bamah.org/backend/verimg.asp?id=428>> [Consulta: abril, 2009]

⁴⁸ Scheffler, I., “Acerca de la educación judía y sus desafíos”. Disponible en <<http://www.bamah.org/backend/verimg.asp?id=429>> [Consulta: abril, 2009]

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ *Idem.*

tradicionales de expresión judía. Todo esto representa un reto para los procesos de formación, los contenidos, los métodos, los educadores, etc.⁵¹

Por lo tanto, los objetivos de la educación respecto de las nuevas generaciones consistirán en: “iniciarlos en la cultura, historia y herencia espiritual del pueblo judío, intensificar su identidad como judíos, [pero también] permitirles aceptar y ser creativos dentro de la dimensión judía de sus vidas”⁵².

Para lograr todo esto, la comunidad se ha dado a la tarea de crear distintas instituciones, espacios, programas, etc., con especial atención en todos los elementos anteriores, con la firme idea de que la educación representa la clave para el fortalecimiento de la identidad judía. Como consecuencia, se ha percibido un crecimiento de las escuelas, en el aumento de la inversión en diversos programas y en la rápida difusión de los nuevos espacios que exponen a los sujetos a un alto nivel de aprendizaje.⁵³

Sin lugar a dudas, la comunidad ha generado todo un cúmulo de orientaciones educativas. En este trabajo nos centraremos en revisar una iniciativa no formal, para lo cual debemos comprender cómo se entiende y emplea dicha educación, así como las elaboraciones que van encaminadas a analizar este rico universo de experiencias.

1.3.2 Educación judía informal

Convendría, antes de entrar de lleno al análisis de la educación judía fuera de las escuelas, atender primero una problemática meramente discursiva, pero no por ello menos importante. Ésta tiene que ver con la cuestión terminológica.

Hasta el momento nos hemos referido a la educación no formal como aquellos procesos, diseñados a partir de objetivos explícitos de aprendizaje. Por otro lado, la educación informal la hemos entendido como aquella que ocurre durante toda la vida, aún cuando en ningún momento se tenga el objetivo evidente de educar. Sin embargo, las fuentes consultadas sobre educación judía no utilizan de la misma manera los términos, razón por la cual encontramos con frecuencia la referencia a la educación informal como los mecanismos formativos que acontecen fuera de la escuela.

⁵¹ Woocher, Jonathan, “Educación judía en la era de Google”. Disponible en <<http://www.jcpa.org/cjc/cjc-woocher-06.htm>> [Consulta: abril, 2009]

⁵² Scheffler, I., *op. cit.*

⁵³ Woocher, Jonathan, *op. cit.*

Barry Chazan, uno de los pocos investigadores que ha abordado esta cuestión, argumenta que el término educación informal entró en el léxico de la educación judía como resultado de la bifurcación de la educación en las sociedades modernas. Pero reconoce que algunos autores utilizan los términos educación informal y no formal para distinguir entre las influencias educativas totales de la vida y los esfuerzos conscientes de educar. Aún bajo estos argumentos, en la mayoría de los textos encontramos la referencia únicamente a la educación judía informal.⁵⁴

Sin lugar a dudas, éste representa un problema terminológico muy común y por demás interesante. No obstante, para efectos de esta investigación no podemos detenernos en las discusiones sobre el tema. En todo caso, lo que podemos ofrecer es respetar la terminología empleada y abordar, desde las elaboraciones sobre el tema, lo que se está vertiendo en el término y cómo se emplea.

No podemos dejar de reconocer que la educación informal judía también se ha entendido en contraposición a lo escolar, de ahí que con frecuencia sean tratados como ámbitos distintos, como si se desarrollaran de forma independiente. Ésta es la razón por la cual no siempre existe entre ellos una buena comunicación y con frecuencia funcionan a partir de la “incomprensión y la sospecha mutua”⁵⁵. Bajo esta perspectiva la educación informal judía se entiende como la educación que sucede fuera de las escuelas. Es decir, aquellos procesos que corren paralelamente al espacio-tiempo escolar.⁵⁶

La educación informal ha demostrado, a través de la historia, ser un vehículo efectivo en la transmisión cultural, que tiene un fuerte potencial educador, pero que además privilegia el desarrollo de los sujetos y favorece la construcción de la identidad judía, así como de la unión comunitaria. De ahí que los textos enfatizan la necesidad de no contraponerla a lo

⁵⁴ Chazan, Barry, “La filosofía de la educación judía informal”. Disponible en <www.infed.org/informaleducation/informal_jewish_education.htm> [Consulta: abril, 2009]

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ Algunos ejemplos de educación informal judía pueden ser: las sinagogas en donde se lleva a cabo una educación religiosa; los centros de reunión que ofrecen una diversidad de actividades (recreativas, culturales, sociales, deportivas, etc.) que hacen sentir a sus integrantes como parte de la comunidad, esto a través de proporcionar experiencias de aprendizajes grupales; los grupos de jóvenes que se desarrollan dentro de un contexto constituido por pares y dirigido por educadores cercanos a la edad de los participantes, en donde la labor educativa gira en torno a la cultura judía, los valores, etc., siempre a partir de una metodología que privilegia la experiencia y la vivencia; los viajes educativos a lugares simbólicos, ya que debido a la carga histórica, social y emotiva que ellos tienen, representa momentos excepcionales para experimentar directamente ciertos eventos, personajes, la cultura judía, etc.

escolar, ya que, justamente la sinergia e interacción entre estos espacios es lo que da como resultado una educación judía holística.

Si bien este tipo de educación ha sido motivo de diversas elaboraciones, en realidad se ha dejado de lado el interés por abordarlo teóricamente. Pocos son los trabajos que se abocan a problematizar este ámbito, por lo que nos atrevemos decir que el sustento de la educación judía informal es una teoría ecléctica que aún se encuentra en edades tempranas.

Como ya apuntábamos, Barry Chazan es de los pocos autores que se han dedicado a tratar de construir un cuerpo teórico sobre el tema. En su artículo “La filosofía de la educación judía informal”⁵⁷ define a esta última como: aquella que se dirige al crecimiento personal de los judíos de todas las edades, que sucede a través de la experimentación de los diversos eventos, momentos y valores centrales del judaísmo. Es una educación que se realiza en diversos espacios, desarrollando una cultura educativa total, que toma en cuenta el contexto social. Se basa en un plan de estudios centrado en los valores y experiencias judíos que se consideran fundamentales, organizados de manera dinámica y flexible. Se busca que los procesos de transmisión evoquen sensaciones y memorias agradables, por lo cual requiere de educadores preparados y comprometidos con su judaísmo, que empleen una metodología altamente interactiva y participante.⁵⁸

Además de esta definición, el autor avanza en la delimitación de la educación judía informal, sosteniendo que si bien los patrones complejos de acontecimientos, relaciones, interacciones, espacios, etc., que se desarrollan a partir de la comunidad se entienden en su totalidad como educación judía, en función de que todas esas experiencias forman sujetos porque tienen un impacto sobre ellos, advierte que no todos los procesos tiene el objetivo único de educar. En cambio, la educación judía informal selecciona deliberadamente experiencias judías con el intento consciente de afectar a los sujetos, es decir, “la educación informal judía elige ser”⁵⁹.

En última instancia, la educación judía informal es una filosofía de la educación judía sobre qué enseñar, cómo educar y cómo se aprende. Por lo tanto, los procesos informales se pueden considerar una categoría única dentro de la educación judía, diferente de la

⁵⁷ Chazan, Barry, *op. cit.*

⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ *Idem.*

enseñanza general y escolar. Esto se puede apreciar, sobre todo, al analizar con detenimiento el conjunto de las características que le dan sentido.

1.3.3 Características de la educación judía informal

Abordar en primera instancia el concepto de la educación informal judía y posteriormente sus características obedece meramente a un criterio explicativo, ya que en realidad no se pueden dividir. Tal como Chazan sostiene: la singularidad y en general lo que es la educación informal judía reside en la configuración y la sinergia de sus componentes.⁶⁰ A continuación describiremos con detalle los ocho componentes que marca el autor.

Educación centrada en la persona: La persona representa el eje central de las acciones. Se considera que los sujetos crecen y se forman a través de su propia participación activa en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la finalidad es ayudar a cada individuo a crecer y encontrar su propio significado de ser judío. Bajo esta lógica se privilegia el desarrollo personal judío más que la transmisión de la cultura, por lo que no se trata únicamente del crecimiento intelectual, sino más bien, lograr una síntesis de las dimensiones estéticas, afectivas, morales, conductuales, cognitivas, etc.

El papel central de la experiencia: Las experiencias representan el medio fundamental a través del cual los sujetos aprenden y se desarrollan. La noción de experiencia se refiere a que los individuos participen en un evento a través de los sentidos, lo que les permite entender un concepto, hecho o creencia en una forma directa e inmediata.⁶¹ La relevancia de la experiencia para esta educación radica en la forma en la que interactúan ciertas ideas o eventos en la vida de la persona y que permite contribuir al crecimiento personal. En este sentido, el aprendizaje se produce a través de permitir que las personas se sometan a las experiencias clave y los valores centrales del judaísmo. Por lo tanto, el énfasis en la experiencia tiene la finalidad de reorientar la participación activa de una persona con todos sus sentidos para que el aprendizaje provenga de dentro en lugar de ser impuesta desde afuera. La educación judía se presta especialmente bien al enfoque de la experiencia, ya que muchos de los conceptos que se quieren enseñar (el sistema moral, la ayuda a los

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ Cabe mencionar que la centralidad de la experiencia a través de los sentidos no niega el valor de aprender por medio de los textos, ya que si se realiza de una manera adecuada, este aprendizaje puede convertirse en una valiosa experiencia educativa.

necesitados, la justicia social, la vida cultural, los objetos rituales, las celebraciones, etc.) se basan en experiencias reales. Por ejemplo, para la vida judía, Israel, no es un concepto abstracto, sino un lugar que puede visitarse, tocarse, es decir, experimentarse.

Un conjunto de contenidos basado en la experiencia y los valores judíos: Se plantea la estructuración de contenidos judíos que se consideran indispensables de ser transmitidos. Es decir, los contenidos elegidos pertenecen al cúmulo de valores y experiencias históricamente vividas por los judíos, pero siempre estrechamente relacionados con la vida y los momentos significativos de los educandos. Por lo tanto, se debe seleccionar aquello que se quiere enseñar y atender al criterio de flexibilidad, para lo cual se plantean diversos métodos de enseñanza y secuencia que son abiertos al cambio y al ajuste.

Un proceso interactivo: El desarrollo de los contenidos está determinado por la interacción entre las personas y las experiencias centrales. Esta educación se basa en la idea de que el intercambio activo entre todos los involucrados en el proceso es una dimensión crítica del aprendizaje. Los sujetos aprenden a través de la interacción social activa que estimula las ideas, los hace pensar y reflexionar sobre diversos puntos de vista y les ayuda a conceptualizar las creencias e ideologías. Este principio de interactividad implica metodologías tales como la formulación de preguntas, la organización de debates que fomenten la apertura, la participación y el diálogo, a partir de la construcción de entornos que inviten a escucharse, respetar la diversidad y el desacuerdo; todo lo que lleva a un proceso interactivo entre estudiantes, entre el estudiante y el educador, entre el estudiante y el texto, y entre el estudiante y la tradición.

El grupo de experiencia: El grupo es un componente integral de la experiencia de aprendizaje. Esto se fundamenta en la idea de que los grupos en los que participamos forman parte de lo que somos como individuos. Los grupos en educación informal no son simplemente un conjunto de personas que comparten un espacio, en donde se realiza un aprendizaje individual. En todo caso, los grupos son redes sociales que enseñan ideas y valores a través de la esencia del proceso de compartir, dialogar y de crecer juntos, lo que además del aprendizaje, también genera una conciencia colectiva como judíos.

La cultura de la educación judía: Para este enfoque la educación en última instancia se trata de "la creación de cultura". La cultura se puede entender como "la totalidad de los componentes que conforman los contextos educativos: la arquitectura, estilos de vestir,

códigos y normas de comportamiento, patrones de asentamiento, decoración y estética física, las normas de la interacción humana, los patrones de lenguaje, y muchos otros”⁶². Por lo tanto, la educación informal judía insiste en la importancia de orquestar todos los modelos para reflejar los valores y comportamientos considerados importantes en el judaísmo, para lo cual se apela no sólo al contenido cognitivo o discursivo, sino también a los diversos aspectos de la configuración en su conjunto. Se constituye así la noción de una "cultura educativa" que implica que la educación no se limita a determinados espacios, sino que puede ocurrir en cualquier lugar y que una agencia no tiene el monopolio de la educación. Por lo tanto, la tarea del educador es dar forma a todos los entornos a fin de que puedan servir a la conformación de una mayor visión educativa.

Una educación que se involucra: Involucra a todos los participantes a partir de experiencias positivas. Debido a su enfoque en el individuo la educación informal judía se describe a menudo como "diversión", pero esto no debe ser una razón para trivializar las experiencias, ya que como sostiene Chazan: “Lo que parece trivial puede ser sublime”⁶³. Si aceptamos que la identidad, en parte, se construye a partir de sentimientos positivos acerca de un grupo o un marco de referencia, podremos comprender que un cúmulo de sentimientos positivos acerca de una experiencia judía desempeñará un papel importante en el desarrollo de la identidad de los participantes.⁶⁴

Educador holístico: El educador informal judío se considera una personalidad educativa total, que educa a través de las palabras, los hechos, los valores y las experiencias judías. Este formador en muchos casos se entiende como: “una tallador de experiencias judías”. Su papel es crear las oportunidades para promover esas experiencias, incitar la interacción y el intercambio, crear un ambiente que promueva la interactividad, hacer preguntas, escuchar, tomar decisiones y hacer las experiencias de aprendizaje agradables. Los educadores judíos informales son creadores de cultura, son sensibles a todos los elementos del proceso y deben buscar el ajuste educativo para reflejar los valores que desean transmitir, por lo tanto, el educador debe ser un judío educado y confiable.

⁶² Chazan, Barry, *op. cit.*

⁶³ *Idem*

⁶⁴ *Idem.*

Una vez expuesto todo lo anterior y para poder avanzar en el análisis que motiva esta investigación, ahora nos centraremos en abordar a los movimientos juveniles judíos como espacios de educación judía informal, puesto que Hashomer Hatzair constituye uno de los mencionados movimientos.

1.4 Los movimientos juveniles judíos como espacio de educación judía informal

Si queremos comprender la experiencia de Hashomer Hatzair, en tanto movimiento juvenil judío, no podemos dejar de lado que: 1) estos espacios no pueden ser tratados como una experiencia más de la educación judía no formal, ya que su fundación y sentido abreve de motivaciones diferentes, que configura una lógica interna por demás particular; 2) no podemos negar que sus integrantes son miembros de la comunidad y que por lo tanto están inmersos en ciertas dinámicas que los hacen partícipes de los planteamientos y sinergias que en el seno grupal se construyen y desarrollan; y 3) que como experiencia no formal, han motivado algunas investigaciones, mismas que debemos retomar.

En este sentido se hace necesario trabajar el análisis sobre los movimientos juveniles judíos en estas tres vías. Por lo tanto, a continuación desarrollaremos con detenimientos cada una de ellas.

1.4.1 Fundación

Inicialmente podemos definir a los movimientos juveniles judíos⁶⁵ como organizaciones formadas por niños y adolescentes judíos para su desarrollo educativo, social e ideológico, poniendo énfasis en el sionismo⁶⁶ y la centralidad del Estado de Israel. Son agrupaciones hechas *por jóvenes y para jóvenes*, de manera que la intervención adulta es mínima. Este proceso se posiciona como una forma de educación informal judía.

⁶⁵ El movimiento juvenil judío en hebreo se denomina *Tnuat noar* y su plural es *Tnuot noar*. A lo largo del presente trabajo el lector encontrará múltiples términos en hebreo, en estos casos se sugiere consultar el Anexo 1 Glosario.

⁶⁶ El sionismo surgió a finales del siglo XIX, como un movimiento cuyas premisas fueron la lucha para conseguir la reunión de los judíos de la diáspora y su establecimiento en Palestina. Podemos decir que el sionismo aspiró a lograr la liberación nacional que llevaría a la concentración territorial y a la soberanía de los judíos en Israel, además de buscar una reconstrucción cultural que proporcionara las bases de una normatividad judía. Cabe mencionar que no todos los movimientos juveniles judíos fueron sionistas, pero aquí retomaremos aquéllos que sí adoptaron esta ideología como base para sus acciones.

El contexto en el que se inscribe la fundación y desarrollo de estos movimientos representó un momento histórico, político y social denso. Nos referimos a la Europa de entre guerras (Primera y Segunda Guerra Mundial). Pero sobre todo lo que intentamos enfatizar es que su surgimiento alude a una ruptura generacional que impulsó un replanteamiento de la identidad judía. Tal como sostiene Iair Rubin:

El movimiento juvenil judío tuvo siempre un claro componente de rebelión juvenil asociado a ideologías de cambio expresadas a nivel nacional, social y político [...] No es casualidad encontrar en publicaciones, nombres de grupos y canciones de las *tuot* expresiones hebreas como *Nagued Hazerem* (contra la corriente), *Mahapeijá* (revolución), *Mordim* (rebeldes), palabras que expresan actitud de cambio y desafío a los moldes comunitarios tradicionales⁶⁷.

Estos movimientos son herederos de los grupos scout que se crearon en Europa alrededor del siglo XIX. El fundador de estos últimos, fue Lord Baden-Powell, quien desarrolló la metodología educativa del scoutismo. El gran aporte de este militar fue priorizar a la población juvenil y modificar el modelo pedagógico, dirigiéndolo a la renovación y el espíritu de transformación y acción encaminada hacia los jóvenes, quienes tendrían un mayor impacto social con grandes beneficios para la nación.

Las características de estos grupos eran sumamente atractivas, debido a que a través de su participación en ellos, los jóvenes adquirirían libertad y autonomía, fuera del marco escolar y familiar. Por estas razones el modelo se expandió por toda Europa, constituyéndose diversos grupos, pero no únicamente desde una perspectiva scoutica, sino incorporando tintes ideológicos o partidistas con objetivos diversos.

Bajo este contexto, uno de los grupos más relevantes lo constituía la organización juvenil Wandervogel (Pájaro de fuego), que se fundó en Berlín, por obra de Karl Fisher, quien desde 1896 organizó salidas dominicales de senderismo y más tarde excursiones, donde los jóvenes aprendían a convivir, tomar decisiones, organizarse y divertirse de manera sana. Específicamente el movimiento representa una reacción contracultural juvenil frente a la sociedad urbana industrial, y deshumanizada. Éste destacó frente a otras organizaciones de la época por “su reivindicación de ser un movimiento *de*, más que *para* jóvenes”⁶⁸. Se basaban en la metodología del scoutismo, pero su característica principal era

⁶⁷ Rubin, Iair, “Educar al ‘hombre nuevo’”, en *Horizontes. Cuando la vida cambia*. núm. 14, México, Colegio Hebreo Maguen David/Fundación para la Educación CHMD, año 14, sep., 2007, p. 12.

⁶⁸ Harvey, Elizabeth, “Autonomía, conformidad y rebelión: movimientos y culturas juveniles en Alemania en el periodo de entreguerras”, en *Hispania. Revista Española de Historia*, núm. 225, vol. LXVII, enero-abril, 2007, p. 108.

que no dependían de adultos para la formación de los jóvenes, debido a que colocaban a la juventud como el centro de la salvación del mundo.

En 1913 los integrantes de este grupo se adhirieron bajo el nombre de *Freideutsche Jugend* (Juventud Libre Alemana), con el objetivo de construir una Alemania distinta. De la unión de estas agrupaciones surgieron algunas tensiones que llevaron a la escisión en una tendencia socialista por una parte, y nacional-germánica por otra.⁶⁹

Una vez establecido el movimiento se comenzó a dividir, sobre todo respecto al tema de los miembros judíos. Aunque las organizaciones juveniles proporcionaban una oportunidad a los miembros judíos para afirmar o debatir sus identidades y sus actitudes políticas, el clima social de Europa pasó a ser extremadamente nacionalista y antisemita. Por lo tanto, la mayoría de los movimientos juveniles excluyeron a los judíos.

Los judíos se sumergieron en una sensación de crisis de posguerra, aumentado por los *pogroms*⁷⁰ que estallaron en esa época, lo que reforzó la conciencia nacional y los incitó a comprometerse a explorar y mantener su sentido de identidad judía, motivados por el deseo de un renacimiento nacional en su patria ancestral. Todos estos sentimientos y reacciones estaban respaldados y en buena medida impulsadas por el contexto europeo, pero sobre todo por la creciente fuerza del sionismo.

De los integrantes judíos de la agrupación Wandervogel que fueron expulsados, surgió en Alemania (1912) la primera organización judía, Blau-Weiss (azul y blanco), que logró concentrar a una población juvenil que se oponían a la presión asimilacionista imperante en los adultos judíos.

Podemos asumir que este primer intento de las juventudes judías articuló tres elementos centrales: una educación no formal scoutica; el aspecto cultural de los movimientos alemanes (conservando la peculiaridad del educador joven frente al niño o al adolescente);

⁶⁹ El nazismo cautivó un gran número de jóvenes, quienes en 1933 se comprometieron a formar parte de las Juventudes Hitlerianas —organizaciones de jóvenes establecidos en 1926 por el Partido Nacional Socialista Alemán de los Trabajadores, con el objetivo de crear un nuevo sistema de adiestramiento para los jóvenes alemanes con el fin de proporcionarles un entrenamiento militar y desarrollar su entendimiento y obediencia a la ideología nazi—, donde esperaban poder actuar como catalizadores de la organización. Para atraer a los jóvenes, los dirigentes nazis usaron la retórica de la autonomía juvenil y sobre todo la premisa de ‘la juventud dirigida por la juventud’. “La juventud alemana”. Disponible en <http://www.accionchilena.cl/Secciones/gabi/biblioteca/Santoro/santoro_16.htm> [Consulta: octubre, 2008]

⁷⁰ Los *pogroms* fueron violentos y sistemáticos estallidos de agresión contra los judíos, sobre todo en Europa Oriental.

y el replanteamiento de una identidad judía, que posteriormente sería pensada desde el sionismo.

Para 1922, después de la Primera Guerra Mundial, se llevó a cabo una convención, en la cual el movimiento se autodefinió como partidario del sionismo y en consecuencia luchó por la emigración a Palestina, el adiestramiento para el trabajo agrícola y manual, así como el asentamiento rural, conduciendo a muchos de sus miembros a establecerse en un *kibutz*⁷¹ en el Hogar Nacional Judío. Tal como sostiene Renato Huarte, el Blau-Weiss: Posee una gran importancia ya que fue el primer grupo juvenil sionista existente y con esto fijó precedentes para la futura formación de nuevos grupos en Alemania y el resto de Europa.⁷²

El desarrollo y expansión de los movimientos juveniles judíos en toda Europa es un proceso que se dio en medio del quiebre entre la posición pasiva de una generación adulta que esperaban la redención mesiánica y la visión de cambio de la población juvenil que intentó repensar y vivir su identidad desde otro lugar, buscando soluciones para los problemas que acechaban a la población judía. Estos jóvenes estaban empapados de ideales sionistas y mantenían la concepción moderna de la necesidad de una patria, por lo que comenzaron a organizarse para construir un Estado que respondiera a las necesidades del pueblo y en el que se pudiera construir una sociedad justa e igualitaria en la que se viviera y trabajara en comunidad.⁷³

Expresado en otros términos, el joven judío comenzó un proceso de introspección, desengañándose no sólo de la sociedad circundante y de la judía misma, sino fundamentalmente de sus propias ideas liberales. La juventud vivía la crisis de la sociedad adulta a la que intentaba dar respuesta mediante la creación de una nueva identidad basada

⁷¹ El *kibutz* es un modo de organización y asentamiento en el Estado de Israel, que se puede definir como comunidades voluntarias y democráticas, donde las personas viven y trabajan en conjunto sobre una base no competitiva. La finalidad del movimiento kibutziano era formar una sociedad independiente económica y socialmente, basada en principios de propiedad comunal, justicia social e igualdad. No se debe perder de vista la relevancia del *kibutz*, puesto que es un elemento nodal que potenciaron algunos movimientos juveniles sionistas (básicamente aquellos que se inclinaron al socialismo) y que representaba la base a partir de la cual se idealizaba la construcción del Estado de Israel, pero además porque es un referente central que orientó las acciones de las agrupaciones juveniles judías. Al respecto se sugiere: Jinij.Net, “Qué es el Kibutz”. Disponible en <http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=588> [Consulta: junio, 2010]

⁷² Huarte, Renato. “Los movimientos juveniles judíos en México: Panorámica histórica y actual de una expresión de educación no formal”, en Marcela Gómez Sollano *et al.*, coords., *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*, México, UNAM, 2009, p. 363.

⁷³ Hashomer Hatzair México, *Hashomer Hatzair México*. Disponible en <http://www.hashomerhatzair.cl/hashomerweb_archivos/page0001.htm> [Consulta: octubre, 2008].

en el hebreo, el conocimiento de la historia judía y la celebración de las festividades.⁷⁴ El espíritu de las agrupaciones se puede ubicar en la siguiente cita:

Un joven dirigente habla con entusiasmo, se agacha repentinamente al final de sus palabras, levanta una rama, la rompe con fuerza, la arroja a la fogata y dice: y así como rompí ahora esta rama seca y la quemé en el fuego, ‘así romperemos y quemaremos el viejo hombre diaspórico y ascenderemos a la redención’⁷⁵.

Con todas estas ideas y en medio del contexto antes descrito, es que comienzan a surgir diversas agrupaciones, organizadas e impulsadas por y para jóvenes judíos.⁷⁶ Aunque el sionismo es la base compartida por todos los movimientos juveniles judíos, las orientaciones y las formas para llevar a cabo dicha ideología eran características particulares de cada uno.⁷⁷

Existían movimientos apegados al sionismo desde una perspectiva socialista “que buscaban un nuevo tipo de judío que trabajara la tierra y pudiera construir una sociedad más justa a partir [de la organización en un] *kibutz*, dentro de un marco de redención nacional que era la creación de un Estado soberano”⁷⁸. En otros casos, recurrieron a las posiciones que conjuntaban la ideología sionista con las creencias religiosas y que por lo

⁷⁴ Nativ, “Tnuot”. Disponible en <http://74.125.45.104/search?q=cache:j6R314eKU7gJ:www.nativ.org.uy/menu/tnuot.doc+movimiento+jud%C3%ADo+BLAU-WEISS&hl=es&ct=clnk&cd=7&gl=mx> [Consulta: diciembre, 2008].

⁷⁵ Hanoar Hatzioni, “El Hanoar Hatzioni en Europa”. Disponible en <http://www.hholamit.org.il/files%5CEI%20desaf%D6%B3%C2%ADo%20de%20la%20realizaci%D6%B3%C2%B3n%20parte%203.doc> [Consulta: noviembre, 2008]

⁷⁶ Entre algunos de los movimientos juveniles judíos destacan Hashomer Hatzair, Dror, Hejalutz, Ezra, Hatzofim Haiivrim, Histadrut, Betar, Hanoar Haoved, Gordonia, Macabi Hatzair, Hamajanot Haolim, Hanoar Hatzioni, Bnei Akiva, Habonim, entre otras. Para una ubicación específica sobre la conformación y desarrollo de los diferentes movimientos juveniles judíos en Europa se sigue: Nativ, *op. cit.*

⁷⁷ Los diferentes movimientos juveniles judíos retomaron el sionismo. Sin embargo, dentro de esta ideología se ubicaron diferentes corrientes, por lo que se constituyeron múltiples agrupaciones que concebían de manera particular la creación y el papel del Estado de Israel. Por mencionar someramente algunas de las corrientes del sionismo, encontramos: el político, desarrollado por Teodoro Herzl, quien postulaba que la cuestión judía era un asunto nacional y que para darle solución era necesaria su incorporación en el plano de la política internacional, así intentó conseguir el apoyo de las grandes potencias europeas para lograr el establecimiento del hogar judío en Palestina; el práctico, que exigía acciones concretas en Israel, sin esperar el otorgamiento de la concesión solicitada a los países involucrados; el religioso, impulsado por el Rabino Kalisher, quien se basaba en los valores del judaísmo tradicional; el socialista que buscaba establecer un Estado judío en el que considerara al judaísmo como una nacionalidad y sustentaba que la base del Estado debería estar identificada con el socialismo; el revisionista, encabezado por Vladimir Jabotinsky, quien apoyaba el asentamiento en la tierra de Israel y buscaba mantener el tradicionalismo judío firme, como orgullo de la nación, volviendo al Estado judío de la antigüedad, como si el exilio no hubiera sucedido; el sintético, implantado por Chaim Weitzmann, que buscaba la fusión de todas las ideologías en objetivos comunes, por lo que establecía que era posible actuar de forma paralela, es decir, en el área política para conseguir los apoyos internacionales necesarios y en cuanto al trabajo práctico en Israel.

⁷⁸ Huarte, Renato. “Los movimientos juveniles judíos en México...”, p. 364.

tanto estaban empeñados en regresar a la tradición judía; o bien, aquellos que se oponían ante la posibilidad de conjuntar el sionismo con otras ideologías, además de no ser partidarios de la formación del *kibutz*, proponiendo otro tipo de establecimientos.

En términos generales, podemos decir, que a pesar de las múltiples orientaciones de los movimientos, éstos representaban un espacio en donde los jóvenes se congregaban para: repensar su lugar en la sociedad, replantear su identidad frente a la de los adultos, consolidar fuertes relaciones con otros jóvenes al lado de quienes lucharían por los ideales compartidos, ser críticos respecto a la sociedad establecida e idealizar el retorno a una forma de vida natural y más simple.

Más allá de sus diferencias y la zona de fundación o de las especificidades ideológicas y educativas de cada uno, los movimientos de juventud judíos compartían cierto número de rasgos comunes, que permiten interpretar su crecimiento en los años veinte y treinta, como la afirmación de un modelo particular de sociabilidad juvenil y como una experiencia educativa singular. Por destacar algunos rasgos, mencionamos los siguientes:

- El sionismo como ideología central, lo que implicaba luchar por la constitución del Estado Judío en Palestina, a través de la emigración (*aliá*), la autorrealización pionera (*jalutziut*) y el establecimiento de comunidades (en un *kibutz* u otro tipo de asentamientos) en Israel.
- El quiebre con la generación adulta, debido a que los jóvenes estaban en contra del modo poco activo de sus padres. Por lo tanto, desarrollaron una formación crítica respecto de la sociedad y la comunidad judía. Esto trajo como consecuencia un replanteamiento de la identidad y los ideales de un “hombre judío nuevo y diferente”.
- Una formación basada en el conocimiento de la historia del pueblo judío, el hebreo y la construcción de una identidad combativa. El desarrollo de una educación no formal, que implicaba retomar los elementos del método scout, pero resignificándolo e integrando la figura del educador joven. Esto los llevó a impulsar la autonomía y responsabilidad mediante un aprendizaje activo que implicaba el descubrimiento y la experiencia.
- Una identidad común, recurriendo a símbolos y manifestaciones (uniformes, estandartes, saludos, banderas, himnos, insignia, ceremonias, códigos, leyes etc.) que invitaban a la reunión y a la expresión del orgullo colectivo y que se dirigían tanto a la conformación de su militancia como al refuerzo de su sentimiento de pertenencia.

Pese a la empresa emprendida por estos espacios, y la fuerte oposición y lucha que emprendieron durante la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto,⁷⁹ la mayoría fueron disueltos en Europa. Es indudable que el establecimiento del Hogar Nacional Judío significó el cumplimiento de muchas de las metas hacia las cuales las agrupaciones habían educado. Sin embargo, su historia no termina ahí, ya que lograron impregnar a múltiples jóvenes que buscaron reproducir la experiencia en diversas partes del mundo. Por lo tanto, estos espacios educativos consiguieron trascender el lugar de origen y el momento histórico para trasladarse hasta nuestros días, reinventándose para responder a nuevas necesidades y contextos particulares, tal como veremos en el capítulo siguiente.

Por ahora nos detendremos a mirar superficialmente cómo es el contexto comunitario en el que se inscribe la experiencia de los movimientos juveniles judíos mexicanos.

1.4.2 Dinámicas con la comunidad

Iair Rubin sostiene que los movimientos juveniles judíos:

Se debatieron desde un inicio dentro de un gran dilema: la fidelidad a la cultura y los valores nacionales y la necesidad de los cambios de ellos y de la realidad comunitaria. Ese dilema, expresado en la fidelidad a la continuidad histórica por un lado y el deseo de los cambios por el otro, es una constante tensión dentro de la existencia de estos marcos educativos. Por un lado el deseo de dar continuidad a la vida comunitaria, a la cultura judía, a la tradición, a los valores del pueblo judío y por otro lado la rebelión contra lo tradicional, la adopción de ideologías nacionales modernas –el sionismo– y la incorporación a su programa y agenda de ideas nuevas de redención social. Dentro de esta tensión y dilema se desarrollan y debaten históricamente [todos los movimientos]⁸⁰.

En la actualidad los movimientos juveniles judíos siguen trabajando en la transmisión de los valores, ideales, conocimientos, etc., de la cultura judía. En toda esta labor luchan por la conciencia identitaria y la unidad grupal a través de impartir una educación informal, que aborda una multiplicidad de temas que van desde la historia judía hasta los temas que hoy en día son de interés para los jóvenes. Todo esto en concordancia con los objetivos generales de la educación judía.

⁷⁹ Para una ubicación específica de la resistencia de los movimientos juveniles judíos durante la Segunda Guerra Mundial, así como identificar las posiciones contraculturales de sus integrantes, se sugiere: Kisilevski, Marcelo, “La complejidad del heroísmo en el Holocausto”. Disponible en <<http://www.hagshama.org.il/es/recursos/view.asp?id=1370>> [Consulta: marzo, 2007]

⁸⁰ Rubin, Iair, “El Movimiento Juvenil Judío: Entre la continuidad histórica y una ideología de cambio”. Disponible en <<http://www.doingzionism.org/es/resources/view.asp?id=2264>>. [Consulta Mayo, 2009]

Incluso la propia comunidad, ahora, les reconoce su labor como espacios que brinda a los adolescentes y jóvenes una oportunidad de poner en práctica sus sentimientos y sus ideales, tomar conciencia de su judaísmo y adquirir un panorama cultural más amplio, además de permitirles causar un impacto en el mundo que los rodea.⁸¹

Muchos de estos grupos se han ido transformando en movimientos comunitarios, es decir, son parte integral de las comunidades en las que se encuentran, con la idea de trabajar por el bien común. No obstante, siguen representando un espacio de vanguardia para la juventud que intenta hacerle frente a los cambios sociales, adaptándose y reinventándose, pero conservando su espíritu revolucionario e ideología.⁸²

Si asumimos que los movimientos juveniles son una expresión de independencia que constituye una reacción contra lo convencional, que expresa una crítica respecto a las situaciones sociales y que intenta corregir y crear un mundo mejor, entonces, entenderemos que aun cuando los movimientos juveniles son parte de la comunidad, la relación con ésta se construye a partir de ciertas tensiones. Tal como expresó Leo Cohen:

Los movimientos juveniles judíos han representado a un sector de la juventud judía, por lo general minoritario, que se opone, en ocasiones de manera contundente y en otras no tanto, al modelo de vida y escala de valores que su comunidad y su sociedad les ofrece [...] han servido para dar expresión a la inconformidad de los jóvenes, y sobre todo, como medio a través del cual la juventud puede elaborar [...] sus propias alternativas. Por eso [terminan] enfrentándose a las concepciones y actitudes conservadoras del “*establishment*” [orden existente] y sus instituciones [...], para [quienes] los movimientos juveniles representamos una amenaza para la cohesión, la estabilidad y la forma de vida desarrollada por la comunidad. Seremos tolerados por ellos e incluso apoyados, en la medida en que sus intereses converjan con los nuestros, esto en lo que se refiere a educación judía, lucha contra la asimilación [...] En la medida en la que no cuestionemos demasiado, ni hagamos peligrar la estabilidad comunitaria, seremos bien tolerados. [...] No debe extrañarnos pues, la resistencia de una gran parte de las instituciones comunitarias a colaborar con nosotros [...] Tenemos que trabajar por un lado con una comunidad a la cual pertenecemos y a la vez contra su carácter, su estructura y sus instituciones⁸³.

Todos estos vínculos, tensiones y contraposiciones entre la comunidad y los movimientos contribuyen a la construcción de dinámicas entre los miembros del grupo étnico-cultural. Sin duda alguna, las articulaciones que en todo este proceso se tejen son sumamente

⁸¹ Nahmad, Sofía, “¿Cuál es la importancia de la tnuá para la comunidad?”, en *60 años en México*, México, Histadrut Hashomer Hatzair México. Segundo semestre del 2000. [Programa semestral Hashomer Hatzair]

⁸² Israel Ministry of Foreign Affairs, “Los movimientos juveniles judíos”, en *Centenario del sionismo*. Disponible en <http://www.mfa.gov.il/MFAES/MFAArchive/1990_1999/1998/9/Los%20Movimientos%20Juveniles> [Consulta: marzo, 2007]

⁸³ Cohen, Leo, “¿Tnuot VS. Comunidad?”, en *60 años en México*, México, Histadrut Hashomer Hatzair México. Segundo semestre del 2000. [Programa semestral Hashomer Hatzair].

interesantes y pueden brindar elementos para plantear múltiples cuestionamientos. Sin embargo, no podemos extendernos en el tema, razón por la cual únicamente sostendremos que aun bajo estas tensiones, tal como afirma Iair Rubin: “Los movimientos juveniles judíos han tenido una fuerte contribución a la formación de sus individuos, a los procesos comunitarios y al contexto social en el que actúan”⁸⁴.

Esto se da porque en muchas ocasiones el movimiento representa el único marco de inscripción judía y por lo tanto una manera de conocer la cultura, historia y valores del pueblo judío, así como sentirse parte de dicha comunidad. También porque fomentan el desarrollo de la identidad judía ya que “la educación a través de la vivencia que es muy profunda, deja sus huellas en el educando y en su identidad personal”⁸⁵, así como proporcionar una educación en valores universales (ayuda mutua, solidaridad humana, voluntarismo, compromiso, liderazgo, etc.), y finalmente porque propician la participación de sus miembros en la comunidad a partir de su inscripción en diversas áreas.

Como espacios educativos contemporáneos, los movimientos juveniles han sido estudiados desde diferentes perspectivas. A continuación presentaremos una propuesta teórica que aborda a dichos espacios con el fin de comprender su importancia como formadores de niños y jóvenes judíos.

1.4.3 Investigaciones

Aunque las características que Barry Chazan marca de la educación judía informal pueden ser aplicadas a los movimientos juveniles judíos, es necesario reconocer que existen elaboraciones que han abordado específicamente el caso de estos espacios. Este es el caso de Reuven Kahane, quien construyó una estructura teórica para estudiar el comportamiento de la juventud post-modernista, bajo la idea de que ésta se caracteriza fundamentalmente por un comportamiento espontáneo o caótico, habitualmente en ambientes familiares, escolar, comunitario, en las actividades de ocio y en los medios masivos. Este autor definió el post-modernismo como:

Un tipo de estructura social en que características modernas, tales como la complejidad, la diferenciación y el cambio se han extendido y llegaron a su máxima

⁸⁴ Huarte, Renato, “Reflexiones sobre los movimientos juveniles judíos en América Latina (Entrevista a Iair Rubín)”, en Marcela Gómez, *et al.*, *op. cit.*, p. 459.

⁸⁵ *Idem.*

expresión. Este nuevo orden está caracterizado, en su mayor parte, por el caos, la incertidumbre y la falta de institucionalización del comportamiento y eso constantemente se ve reforzado por su propia naturaleza arbitraria⁸⁶.

A partir de esto, intenta elaborar una interpretación del caos como un sistema de orden,⁸⁷ además de ubicar cómo y en qué instituciones la juventud se adecua a las presiones constantes, a la complejidad y a las tensiones caóticas.

Para este investigador los jóvenes se ajustan ante estas circunstancias mediante modelos comportamentales marcados por la libertad, la espontaneidad, y algunas tendencias de rebeldía, incluso desviaciones hacia conductas desconocidas. Esto provoca que los adultos tomen medidas tales como el establecimiento de centros y sistemas punitivos, de disciplinamiento, control y vigilancia para la juventud.

Paradójicamente estas medidas de represión frecuentemente han forzado las mismas tendencias señaladas para ser suprimidas y han generado un terreno fértil para las expresiones de la idiosincrasia juvenil. Tales expresiones han asumido formas casi infinitas, comprendiendo clubes de juventud, movimientos juveniles, movimientos estudiantiles, [los cuales] proporcionan contexto que aumenta al máximo la libertad y las expresiones de autenticidad. Nuestra tarea consiste en descubrir qué es lo que permite una vida significativa en tal contexto⁸⁸.

Como indica la cita anterior, uno de los objetivos de su investigación es comprender cómo estos espacios son significativos para los jóvenes. En este sentido, se dio a la tarea de construir lo que él mismo denomina como el código de la informalidad, en el cual, a nuestro parecer, encontramos no sólo una explicación de características, sino sobre todo, un intento por comprender cómo estos elementos impactan en la formación de sujetos más libres y autónomos, además de permitir que los espacios se conviertan en auténticas experiencias de expresión y desarrollo individual y social.

Este código se basa en cuatro premisas: 1) los jóvenes buscan un significado auténtico de sus vidas; 2) es difícil establecer un significado de vida en las sociedades actuales debido a la rapidez de los cambios; 3) determinadas estructuras sociales fomentan la construcción de un significado de vida, ofreciendo la oportunidad de interpretar y construir

⁸⁶ Kahane, Reuven, "Hacia una teoría de la informalidad". Disponible en <http://www.hbp.org.il/reka_iyuni/001.doc> [Consulta: noviembre, 2006]

⁸⁷ En contraposición con otros autores (Durkheim, Merton, entre otros) que interpretaron el desorden como un fenómeno patológico o distorsionado, para Kahane "las propias condiciones del post-modernismo en sí reflejan mejor que nada la idea del orden caótico. El mundo moderno ha sido frecuentemente descrito como sin sentido y anómico a causa de su complejidad, su burocracia, y los rápidos cambios sociales y culturales", en *Idem*.

⁸⁸ *Idem*.

la experiencia; 4) los individuos elegirán formas de interpretar la experiencia que les represente el mayor significado de autenticidad.

Cabe mencionar que para este investigador “el más típico representante de este modelo – e incluso, inventor del código informal– es el movimiento juvenil”⁸⁹ y cómo sostiene Iair Rubin: Kahane está pensando desde los movimientos juveniles judíos. Por lo tanto, a continuación explicaremos los ocho componentes del citado código, ejemplificando con la dinámica propia de los movimientos, aunque de manera muy general puesto que se abordarán con mayor profundidad en capítulos posteriores.

Voluntarismo: Estos espacios son un marco de libertad, donde se eligen los objetivos, las metas, las significaciones, las afiliaciones, etc. Por lo tanto, los jóvenes desarrollan un compromiso más profundo con sus elecciones, lo que les permite mejorar el poder de negociación con los adultos. Por ejemplo, la permanencia en el movimiento es voluntaria (ya sea porque se sienten cómodos o encuentran experiencias positivas). Por ello, se sentirán más cómodos y comprometidos con las responsabilidades que esa elección implica, aunque los adultos no estén de acuerdo con dicha decisión.

Multi-dimensionalidad: Presenta un amplio espectro de actividades equivalentes en su valor o importancia (el estudio, el baile, los deportes, los campamentos, los juegos, etc.), lo que permite que todos los participantes exploren y potencien sus capacidades. Esto fomenta una autoimagen positiva, un proceso de amplias tareas simultáneas, la movilidad personal y la solidaridad con base en la interdependencia. Por ejemplo, habrá quien destaque en baile, en organización, en dirección, en estar frente a un grupo, etc. El punto es que cada actividad es igualmente valorada porque aporta al desarrollo del movimiento. En este sentido el joven se siente parte de algo importante, puesto que no es valorado a partir de un único modelo (como en el caso de la educación formal).

Simetría (relativa): Existe una relación equilibrada y recíproca entre todos los miembros, con base en la igualdad de los recursos y coordinación mutua de principios y expectativas, en donde ninguno puede imponer sus reglas. Esta simetría es relativa ya que el educador tiene una mayor responsabilidad en el proceso. Todos (niños y jóvenes) tienen derecho a participar, en tanto se les reconoce su valor como portadores de algo importante que

⁸⁹ *Idem.*

enseñar, como sujetos que tiene el derecho de cuestionar, criticar y debatir las explicaciones y decisiones. Los guías no pueden imponerse, sino que deben ser autoridad sin ser autoritarios. Esto genera una mayor identificación entre educandos y educadores.

Dualismo: Tiene que ver con la existencia simultanea de orientaciones opuestas, contradictorias o equivalentes (por ejemplo entre los logros personales y los grupales, la competencia y la cooperación, etc.). Esto ofrece la posibilidad de experimentar normas alternativas o modelos comportamentales contradictorios y aplicarlos selectivamente en una variedad de situaciones. Así se aprende a actuar de determinada manera en diversos momentos. Pero sobre todo se logra “un balance entre lo que uno desea y lo que desea el grupo. En este vínculo, el individuo se da cuenta que sus logros y expectativas no dependen exclusivamente de sí mismos sino de una interrelación con otros”⁹⁰.

Moratoria: Consiste en la postergación temporal de deberes y decisiones, lo que permiten la experimentación y el error dentro de parámetros más flexibles. Otorga a quien no está preparado para cumplir una obligación darse el tiempo necesario para alcanzar su cometido, lo que conduce a un compromiso más profundo con dichas obligaciones. Para los movimientos la experimentación y el error son actos legítimos e incluso deseados que permiten el aprendizaje, la retroalimentación y el desarrollo de los sujetos. Iair Rubín ejemplifica diciendo que, cuando un niño le responde mal a su educador, éste no lo castiga o lo acusa con sus padres, quizá, él lo llame a una charla y le explique que no se comportó de una manera adecuada. Entonces se dará una negociación sobre los deberes y los errores. Esto permite que al cometer errores se puedan trabajar para después corregir el rumbo y tener un mayor compromiso con los cambios emprendidos.⁹¹

Modularidad: Tiene que ver con una estructura flexible que actúa según circunstancias e intereses cambiantes. Lo que desarrolla un espíritu de organización y la capacidad para mejorar y aprovechar las oportunidades. Son actividades intercambiables y ajustables a diversas formas. Estas agrupaciones se caracterizan por el “movimiento”, el cambio y la readaptación ante diferentes contextos. Su organización se plantea a partir de cargos

⁹⁰ Huarte, Renato, *Educación informal*, México, 2009. [Documento de trabajo]

⁹¹ Otro ejemplo esclarecedor de la moratoria lo encontramos cuando un niño, al estar jugando con un balón, rompe un vidrio. En este caso el *madrij* en conjunto con el resto de los *janijim* conseguirán el dinero para reponer el vidrio. Pero la solución del problema no es meramente monetaria, ya que además, entre todos cambiarán el vidrio, por lo que se establece el valor del trabajo. Por lo tanto, se reconfigura la idea de responsabilidad individual hacia una colectiva y se genera la posibilidad de aprender de ese error.

diferenciados que implican capacidades e intereses, que al final requieren, todo el tiempo, la adaptación, innovación y creatividad para sacar adelante cada uno de los cargos.

Instrumentalismo expresivo: Es una combinación de actividades que se realizan a favor de su propio e inmediato beneficio y simultáneamente como medio para lograr objetivos futuros, lo que permite lograr tareas a largo plazo. “El individuo aprende a disipar la inmediatez personal y entender que existen procesos por medio de los cuales pueden alcanzarse los fines que la mayoría de las veces requiere de más tiempo del deseado”⁹².

Simbolismo pragmático: Consiste en la atribución de significación simbólica a actos y la transformación de símbolos en actos. Extiende el significado de los símbolos y el comportamiento y los transforma en objetos de identificación. El significado de las acciones se extiende y los símbolos se integran con la realidad. “Uno se identifica a través del uso de símbolos, rituales y acciones específicas como uniformes, banderas, emblemas, ceremonias, actividades, etc., ya que a través de ellos se puede abstraer la identidad de las personas a través de los fines educativos que se quieran alcanzar”⁹³.

Los ocho componentes operan interactivamente. Por ejemplo, la simetría permite la transición de normas de conducta particulares a universales. La multi-dimensiónalidad mejora la simetría porque permite la libre expresión y la valoración de las propias habilidades, también ofrece la posibilidad de experimentar diversos tipos de papeles y normas a un ritmo propio. La oportunidad de probar estos roles y orientaciones diferentes es proporcionado por la estructura dualista. El voluntarismo garantiza que esta experiencia sea un proceso de elección libre. La moratoria incentiva a probar las conductas antes de cualquier elección. Dada la naturaleza modular las elecciones, pueden ajustarse con flexibilidad a las circunstancias. El simbolismo pragmático garantiza que cada elección tenga un significado especial para el individuo y el grupo.

Por lo tanto, estos espacios constituyen experiencias privilegiadas en donde los jóvenes pueden construir sus propias concepciones de mundo e intereses de una manera auténtica. Los movimientos juveniles judíos logran reducir la marginalidad e incentivar la forma de identidades difusas, de manera que los sujetos se pueden expresar, fomenta el rol de grupo

⁹² *Idem.*

⁹³ *Idem.*

colectivo y favorece la adopción de compromisos valorativos, el sentido de justicia, la confianza, la espontaneidad, la libertad y la responsabilidad de todos los integrantes.

A lo largo de este primer capítulo hemos esbozado un panorama sobre la educación no formal, la educación judía informal y específicamente lo relacionado con la historia y los estudios sobre los movimientos juveniles judíos. A partir lo anterior hemos argumentando que estos espacios son extremadamente ricos, educativa y socialmente hablando, ya que contribuyen a la formación de sujetos con identidades particulares a partir de dinámicas y procesos de aprendizaje peculiares. En el siguiente capítulo nos centraremos justamente en abordar la historia, las dinámicas y procesos del caso particular que motiva esta investigación, es decir, el grupo Hashomer Hatzair en México.

CAPÍTULO 2

HASHOMER HATZAIR (JOVEN GUARDIÁN)

Quién te enseña hacia el bien, *madrij* en tu senda.
Isaías 48:17⁹⁴

Para la segunda parte de esta investigación intentamos delinear con mayor precisión nuestro objeto de estudio, de manera que nos centraremos en inscribir el proceso histórico social de conformación, desarrollo y funcionamiento del grupo Hashomer Hatzair en México.

Para lograr este objetivo trataremos, en primera instancia, el arribo y conformación de la comunidad judía en México, pero sobre todo las cuestiones relacionadas con los procesos educativos, para conocer las diversas orientaciones que alimentaron los debates y las acciones emprendidas al respecto, ya que finalmente, repercutieron en la conformación de los diversos espacios de formación en la comunidad. En esta misma lógica, analizamos el papel que jugaron los jóvenes en este proceso, a partir de los espacios en los que se insertaron o construyeron, para incidir en sus realidades comunitarias y sociales.

Con esa base nos remitimos a inscribir la fundación y desarrollo del movimiento juvenil Hashomer Hatzair como un espacio que significó un replanteamiento de las responsabilidades y acciones de los jóvenes ante su contexto, pero que además se ha mantenido y transformado como una expresión de educación informal judía.

Una de las cuestiones que nos interesa es comprender la lógica y dinámica de esta agrupación. Por lo tanto, nos abocamos a analizar sus planteamientos ideológicos y educativos. Finalmente, cerramos el capítulo centrándonos de lleno en la descripción de la organización, actividades y funcionamiento actual, lo que nos permitirá comprender su modo de proceder, pero sobre todo, su propuesta educativa.

2.1 Reconstrucción histórica

Con las migraciones de judíos a nuestro país se desarrolló una comunidad que aportó múltiples elementos culturales, educativos, etc. En el proceso de consolidación de este grupo étnico-cultural los jóvenes comenzaron, paulatinamente, a figurar como agentes de

⁹⁴ Citado en Renato Huarte, “Los movimientos juveniles judíos en México...”, p. 357.

acción, transformación y/o crítica hacia la propia comunidad. A continuación intentaremos esbozar este proceso.

2.1.1 Inmigración judía a México

La inmigración judía a México comenzó a ser significativa a finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX,⁹⁵ con un amplio movimiento emigratorio de poblaciones provenientes de Medio Oriente y Europa, provocado por la posguerra, la difícil situación económica vivida en los países de origen, la discriminación, exclusión y segregación política-social, el antisemitismo y la violencia extrema en contra de los judíos.

Aunque en la década de los veinte las estadísticas mostraban el incremento de judíos en México⁹⁶, es necesario dejar marcado que la inmigración no fue un proceso sencillo. Por ejemplo, durante la década de los treinta disminuyó considerablemente la inserción judía al país, debido a las restricciones impuestas por el gobierno y los negativos efectos económicos derivados de la Depresión de 1929. Todo esto provocó movimientos xenofóbicos, justificados por el desempleo y las competencias económicas.

Fueron muchas las tensiones que envolvieron el proceso de la inmigración judía a México, como “la dominancia de los criterios étnico-raciales derivados de la concepción de la identidad y la integración nacional”⁹⁷, el antisemitismo justificado por la competencia laboral y económica, y las reacciones de diversos grupos. No obstante, bajo todo este contexto miles de judíos arribaron a México, estableciéndose en algunas de las principales ciudades (Monterrey, Guadalajara, Veracruz, Puebla, Tampico, Pachuca, entre otras).

Cabe mencionar que los judíos que comenzaron a arribar a nuestro país no constituían una unidad homogénea. Por el contrario, se manifestaron en un abanico cultural, que estaba

⁹⁵ Para una ubicación de la inmigración judía antes de este periodo se sugiere: Finkelman de Sommer, Maty, “El proceso de configuración histórica de la educación judía en México hasta la primera mitad del siglo XX”, en Marcela Gómez y Martha Corenstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportes al debate*, México, DGAPA-PAPIIT/FFyL/UNAM, 2006, pp. 43-44.

⁹⁶ En 1921 había alrededor de dos mil judíos, para finales de la década se tenía registro de aproximadamente nueve mil quinientos. Sergio Della Pergola y Susana Lerner, *La población judía en México: perfil demográfico, social y cultural*, México, El Colegio de México/Universidad Hebrea de Jerusalén, 1995.

⁹⁷ Bokser-Liwerant, Judit, “Identidad nacional y políticas migratorias. El encuentro con el grupo judío”, en *La jornada semanal*, Nueva época, núm. 191, 7 de febrero, 1993, p. 32. Para una ubicación específica sobre la inmigración judía, las problemáticas que surgieron en el contexto nacional y al interior de la propia comunidad se sugiere: Gleizer, Daniela, “La política mexicana frente a la recepción de refugiados judíos (1934-1942)”, en Pablo Yankelevich, coord., *México, país refugio: la experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, INAH/Plaza y Valdés, 2002, pp. 119-138.

totalmente relacionado con sus países de procedencia. Es decir, los judíos vivían en diferentes países, en donde desarrollaron su judaísmo, identidad y costumbres, por lo que las manifestaciones del judaísmo se fueron modificando, transformando y transmitiendo de diferente manera en cada región. Por lo tanto, los dispersos en el mundo, siguieron siendo judíos pero con características diferentes (tradiciones, costumbres, idiomas, valores, etc.), lo que atribuyó formas diferentes de entender y vivir el judaísmo.

Al arribar a México, los judíos se unieron como comunidad, pero poco a poco estas diferencias geográficas y características particulares se hicieron presentes, por lo que se produjeron divisiones. Por lo tanto, lo que hoy llamamos comunidad judía es justo un grupo que hacia su interior se divide en sectores, relacionados relativamente, coordinantes y actuantes en conjunto pero al mismo tiempo con diferentes posturas y prácticas. Encontramos la división de la comunidad judeo-mexicana en los siguientes sectores:⁹⁸

Ashkenazi⁹⁹: En la actualidad se reconoce con esta designación a los judíos provenientes de Europa Central, Oriental y del Este, quienes habitaban la zona de Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Holanda, Lituania, Polonia, Ucrania, Rusia, Hungría, Checoslovaquia, Rumania. El idioma que hablaban era el *idish* (establecido entre los siglos IX y XII). Entre algunas de las características de este sector encontramos que se vieron insertos en “procesos de secularización y de abandono de los hábitos y prácticas religiosas que conformaron una identidad más ideológica política moderna, u otro identificados más con una línea comunista revolucionaria; había grupos ubicados más en la línea sionista y algunos más ubicados en la línea cultural que reflejaba [...] una estructura socioeconómica plural del mundo de Europa Oriental”¹⁰⁰.

Sefaradí: nombre que se le daba a la Península Ibérica, por lo que se reconoce de este origen a los grupos judíos expulsados de España, y que provienen de los países balcánicos y algunos de África, Turquía, Grecia, Bulgaria, Yugoslavia etc. Su idioma era el ladino.

⁹⁸ También se tiene registro de la Comunidad Bet-El, que está constituida mayoritariamente por judíos ashkenazitas con pequeños grupos de Alepo, Damasco y personas de origen sefaradí, pero que se agrupan según el Movimiento conservador.

⁹⁹ El término se utilizaba en la biblia para designar un lugar en el centro de Europa, posteriormente apareció haciendo referencia a Alemania.

¹⁰⁰ Fainstein, Daniel, “La educación judía en México y Argentina. Encuentros y desencuentros”, en Marcela Gómez y Martha Coreinstein, *op. cit.*, p. 68.

Oriental-árabe: Su origen geográfico se localiza en los países o ciudades de medio oriente, específicamente, en el caso mexicano, de Siria. Se subdividen en los originarios de Damasco (que conforman la comunidad Monte Sinaí) y los de Aleppo (con la comunidad Maguen David). Su idioma era el árabe. Este sector proviene de sociedades que no pasaron por el proceso de modernización de las otras dos comunidades, por lo que portan una identidad más tradicional-religiosa.¹⁰¹

Como podemos observar, los judíos en México representan un grupo heterogéneo. Por lo tanto, entenderemos el desarrollo y consolidación de esta comunidad en dos vías: por un lado, como grupo, es decir, como judíos en donde predominó la ayuda mutua; pero al mismo tiempo, integrado por sectores diferenciados por lo que se generaron tensiones y tajantes separaciones.

La adaptación social y económica de los inmigrantes a nuestro país constituyó un proceso que duró varias décadas, en las cuales se fue desarrollando la aspiración de contar con instituciones (la familia, las asociaciones culturales, deportivas, educativas, sociales, religiosas, asistenciales, etc.) que les permitieran llevar a cabo sus tradiciones y transmitir su identidad a las nuevas generaciones, además de “establecer los límites como grupo étnico en relación con los otros que [existían] en la sociedad mexicana”¹⁰², lo que poco a poco fue posibilitando su inserción, así como expresar su judaísmo de acuerdo a sus países de origen.

Sin lugar a dudas, el proceso de consolidación de la comunidad judeo-mexicana y el desarrollo de esta red institucional es sumamente interesante, pero nos parece necesario acotar el análisis para centrar los esfuerzos en comprender el proceso en el que se inserta la cuestión de la educación. Por lo tanto, abordaremos, de manera general, algunas de las principales problemáticas y posiciones a las que se enfrentó la educación judía en nuestro país.

En un principio la transmisión estaba a cargo de la familia y de las instituciones religiosas. Poco a poco la inserción de la comunidad en el país llevó a que las nuevas generaciones asistieran al sistema escolar mexicano. Pero la necesidad de arraigo y de que los niños y jóvenes adquirieran la identidad judía trajo como consecuencia la lucha por

¹⁰¹ *Idem.*

¹⁰² Montes, Olga, “De extranjeros a inmigrantes”, en *Eslabones. Revista semestral de estudios regionales*, núm. 10, México, diciembre, 1995, p. 184.

abrirse paso y gestionar espacios de educación judeo-mexicana. En este sentido, la comunidad judía le dio un énfasis a la educación, como espacios para la construcción y consolidación de su identidad.

La primera escuela de la comunidad fue el Colegio Israelita de México, creada en 1924,¹⁰³ a la que concurrieron miembros de los diferentes sectores, pero paulatinamente se presentaron diversos conflictos debido a las diferentes posturas ideológicas, políticas y educativas de los tres sectores. Tal como explica Daniel Fainstein:

La gran diversidad de ideas que tienen su origen en aquello que alimentó a los judíos de Europa Oriental y Occidental desde mediados del siglo XIX: la Modernidad, el Iluminismo y el proceso emancipatorio [dio como resultado una] gama de corrientes diversas que pretenden, por un lado, el universalismo, es decir, una integración a las sociedades receptoras y, por el otro, una pugna por el particularismo y la búsqueda de la continuidad [...] Lo cierto es que el debate muestra que todos ellos estaban buscando el camino para consolidar definiciones de sí mismos que fueran inteligibles para sus co-religionarios así como para la sociedad receptora, en este caso la mexicana, pero sobre todo, para ser transmitidas a las jóvenes generaciones¹⁰⁴.

Existían diferentes tendencias. Por ejemplo, recordemos que en el siglo XVIII en Europa, con la Ilustración se configura la visión acerca de la igualdad y la razón. En este sentido a los judíos se les comienza a considerar ciudadanos y para el siglo XIX se decide que éstos utilizarán el idioma del país en el que viven, pero también se le dio mucha importancia a sus idiomas nacionales (*idish* y hebreo). Por un lado el *idish* se convierte en el idioma socialista judío usado por los miembros del *Bund*,¹⁰⁵ del comunista judío; por otro el hebreo se colocó como el idioma sionista.¹⁰⁶

Particularmente los bundistas no creían en la existencia del Estado de Israel, ya que sostenían que los judíos eran parte de los países en los que vivían. Por lo tanto, creían que aun estando en el país donde eran acogidos, los judíos tenían su propia identidad e idioma y que no tenían que ser asimilados como cultura. Por lo que para el *bundista* ser judío es ser

¹⁰³ Para una ubicación específica sobre el tema se sugiere: Bayón, L., “La educación judía en México”, en Esther R. de Shuster, *Moisés Rosenberg 1904-1942. Una vida dedicada al periodismo*, México, s/e, 2001.

¹⁰⁴ Fainstein, Daniel, “Consideraciones metodológicas y conceptuales sobre la educación comparativa en el marco del judaísmo contemporáneo. Los casos de la educación judía en México y Argentina”, en Marcela Gómez, *et al.*, *op. cit.*, p. 278.

¹⁰⁵ El *Bund* es el “Primer partido obrero judío, fundado en Lituania, en 1897, como organización socialista de los artesanos y obreros judíos de la zona de residencia [...] el Bund debió luchar contra el antisemitismo y la discriminación, y sus miembros fueron incluso víctimas de *progroms*. En sus enconados esfuerzos por integrarse al partido ruso, el Bund negó en su comienzo toda identidad nacional judía y combatió al sionismo. No obstante, en 1903 se retiró del partido general y se desarrolló y expandió rápidamente como partido socialista judío, adoptó la idea de la autonomía cultural y promovió el *idish* como idioma nacional”. *Enciclopedia de la historia y la cultura del pueblo judío*, Jerusalén, E. D. Z. Nativ Ediciones, 1999, p. 64.

¹⁰⁶ Finkelman de Sommer, Maty, *op. cit.*, pp. 47-48. Sobre el Sionismo, véase nota 66.

cultura. Por otra parte, los sionistas lucharon por crear el Estado de Israel y por consolidar una educación que favoreciera la toma de consciencia en los jóvenes de su historia y responsabilidad para con el pueblo de Israel. Todo esto generó una creciente lucha ideológica entre ambas posturas.¹⁰⁷

El problema con el Colegio Israelita de México era que no respondía a las necesidades específicas de cada sector, sin mencionar que era un espacio ashkenazí. Por ejemplo, los religiosos sostenían que debía haber rezos y se tenían que estudiar la Biblia; los bundistas manifestaban que se debía estudiar el *idish* y la historia judía; los sionistas marcaban que se debía estudiar hebreo, historia de Israel y sionismo.¹⁰⁸

Resumiendo, entre los principales problemas en cuanto a la orientación educativa del colegio y que finalmente significaron las tensiones más significativas para la educación en la comunidad, se encontraban: los problemas de la asimilación-integración a México; la definición en cuanto al grado de apego a las cuestiones religiosas; la lucha por rescatar y preservar el hebreo o el *idish*; que finalmente se defendía a partir de las posturas ideológicas entre el sionismo y el bundismo, respectivamente.

Debido a todas estas diferencias y posicionamientos, los colegios y en general los diversos espacios educativos se fueron diversificando, de manera que cada sector fue creando sus propias escuelas y espacios de transmisión. Esto llevó a la constitución de una red con una gama de opciones, según la comunidad de pertenencia, ideología, metodología, idioma y contenidos.

Sin embargo, más allá de centrarnos en el análisis de la red de escuelas judías o de aquellos marcos creados y sostenidos por la comunidad, nos interesa rescatar los espacios en los que los jóvenes se fueron insertando y que crearon como lugares desde los cuales expresarse, actuar en contra o a favor de la comunidad y su sociedad, formarse o incluso combatir y defender sus posicionamientos. Por lo tanto, a continuación abordaremos el papel que jugaron los jóvenes al interior de la comunidad judía de México a partir de ciertos espacios que fungieron como referencialidades desde las cuales asumir responsabilidades y construir su identidad como jóvenes judeo-mexicanos.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 48.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 50.

2.1.2 Los jóvenes judíos

Para abordar el papel que jugaron los jóvenes en la comunidad judía de México, debemos comprender, tal como sostiene Rosana Reguillo, que la categoría joven no es unívoca. Es decir, “la juventud es una categoría construida culturalmente”¹⁰⁹. Por lo tanto, el papel que éstos juegan en determinado momento, está relacionado con “los contextos socio-históricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad”¹¹⁰.

En este sentido, no podemos limitarnos a entender a los jóvenes judíos desde una perspectiva meramente etaria, sino desde las dinámicas comunitarias y sociales en las cuales van teniendo sentido las diferentes acciones y espacios que los jóvenes fueron construyendo para expresarse, participar y contribuir; ya sea desde aquellos que fueron “incorporados”, es decir, que forman parte de su comunidad y sociedad, cumpliendo con los parámetros que los adultos imponen como aceptables; o bien aquellos que se fueron delineando como “alternativos” o “disidentes” y que finalmente presentan la característica de su no-incorporación a los esquemas de la cultura dominante.¹¹¹

Por lo anterior, comenzaremos analizando el contexto y las dinámicas en las que se insertan los jóvenes judíos. Para ello es importante tomar en cuenta que algunos especialistas, entre los que destaca Liz Hamui, han periodizado el estudio de la comunidad a partir de las diferentes generaciones en nuestro país, de manera que “la primera generación de inmigrantes se puede situar a inicios del siglo XX y se destaca por una acción comunitaria clara hasta la década de los [cuarenta]; la segunda se ubica en 1940 hasta 1970 o 1975; y la tercera, a partir de los [setenta u ochenta]”¹¹². En este apartado nos centraremos en la segunda generación de judíos en México.

Tal como explica Hamui, con esta segunda generación “se da la consolidación institucional. A los jóvenes [...] les toca vivir y crecer en un mundo donde hay un doble código: por un lado el de la familia, la comunidad y la cultura de origen, por otro, el código

¹⁰⁹ Reguillo, Rossana, “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión”, en *Revista brasileña de educación*, núm. 23, mayo-agosto, 2003. p. 104. Disponible en <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>> [Consulta: agosto, 2009]

¹¹⁰ *Idem.*

¹¹¹ *Ibid.*, p. 106.

¹¹² Hamui, Liz, “Identidades e instituciones judías en México y Argentina. Lo propio y lo extraño en la historia”, en Marcela Gómez y Martha Coreinstein., *op. cit.*, p.102.

del lugar donde ellos se incorporan y en ocasiones se enfrentan a la dificultad de conciliar estos dos códigos culturales en los que se desarrollan y conviven cotidianamente”¹¹³.

En el contexto mexicano, estos jóvenes experimentaron “la prosperidad material” debido a los grandes beneficios del llamado “milagro mexicano”, caracterizado por un enorme progreso y ascenso económico. Bajo estas condiciones los judíos aprovecharon las oportunidades laborales y económicas para poder, palatinamente, cambiar de estatus socioeconómico, es decir, pasaron de la clase media baja a la clase alta.¹¹⁴

Al interior de la comunidad muchos de estos jóvenes se vieron influenciados por el espíritu del sionismo, por lo que su identidad “estuvo fuertemente marcada por el apoyo incondicional a los líderes y las organizaciones internacionales que propugnaban por la creación del Estado de Israel”¹¹⁵. Pero también será una generación marcada por dos acontecimientos fundamentales: el Holocausto que redefinirá las posturas judías y la creación del Estado de Israel, como el gran logro sionista, aunque no el único, y que además redefine las orientaciones de los judíos en la diáspora al constituirse Israel como el centro cultural fundamental para el resto del mundo judío.

Bajo este contexto, nos explica Hamui: “Se da un ambiente de secularización, los judíos viven en ese momento la modernidad mexicana y la identidad judía no en términos religiosos, sino en una ideología política basada en el sionismo; es decir, para ser judío no se necesitaba ser religioso; para ser judío se tenía que identificar con el estado de Israel. En síntesis viven un estado de modernización y pierden el sentido religioso”¹¹⁶.

En este ambiente de cambio y transformaciones sociales y comunitarias, los jóvenes fueron encontrando y creando diferentes espacios, grupos y asociaciones que respondían a determinadas necesidades comunitarias, pero que además les permitían expresarse y actuar en otros marcos diferentes a los familiares. Como marca Eisendstat “Las agrupaciones no se dan fortuitamente sino que se forman cuando las condiciones lo permiten”¹¹⁷. Y justamente, para estos jóvenes se comenzaron a dar o a crear las condiciones sociales,

¹¹³ *Ibid.*, p. 106.

¹¹⁴ Hamui, Liz, “El modelo social de la comunidad Judía en México: estrategias de continuidad grupal”, en *Lineae Terrarum, International Borders Conference*, University of Texas at El Paso, marzo 27-30, 2006, p. 3. Disponible en <<http://research.utep.edu/Portals/379/050.pdf>> [Consulta: Julio, 2009]

¹¹⁵ *Idem.*

¹¹⁶ Hamui, Liz, “Identidades e instituciones judías en México y Argentina...”, p. 108.

¹¹⁷ Eisendstad, S. N., *From generation to generation*, USA, The Free Press of Glencoe, 1956. Citado en Pessah, Nili, *La educación no formal como agente formador de identidad*, México, Universidad Hebrea, 2005, p. 22. [Tesis de Maestría]

psicológicas y económicas para su actuación en la vida comunitaria, a partir de ciertas plataformas.

En este sentido, los jóvenes judíos que se habían formado en los espacios familiares y escolares, comenzaban a buscar otros marcos a través de los cuales contribuir con su comunidad y expresar sus ideas y posicionamientos. Entonces se fueron insertando e incluso abriendo sus propios espacios, ya sea ligados a los colegios, o bien en asociaciones impulsadas por los adultos, y otros, como el caso de los movimientos juveniles judíos, en una tesitura un tanto más contestataria, que se jugaron en “una lucha entre romper con lo establecido y preservar lo que, dentro de lo establecido, puede ser rescatable”¹¹⁸.

Renato Huarte es uno de los investigadores que se dio a la tarea de rescatar esta historia de las asociaciones juveniles, ya que para él, la actividad juvenil es un elemento fundamental del futuro comunitario. Este autor hace una diferenciación entre las agrupaciones juveniles antes de la existencia de los movimientos juveniles sionistas (1940), ya que, estas últimas, significaron un parteaguas dentro de la historia judeo-mexicana.

Las agrupaciones anteriores a los movimientos estuvieron ligadas a los marcos escolares o bien fueron respaldadas por los adultos de la comunidad, además de que no presentaban una ideología específica. Entre algunas de las orientaciones que tomaron estos espacios encontramos: el abordaje de la cultura e historia judía; estudio de la lengua *idish* o hebreo; discusión sobre el contexto mexicano de la época, el futuro como profesionistas y representantes de la comunidad; actividades deportivas; apoyo a las luchas judías; organización de actividades artísticas (bailes conciertos, representaciones teatrales) o culturales (mesas de discusión, conferencias); organización de actividades para recaudar fondos; grupos que discutían temas de política internacional, literatura, entre otros.

Huarte marca tres características principales en todos estos grupos: una motivación social de reunión que los jóvenes no encontraban en otros marcos; tenían un objetivo comunitario específico; contaban con fines culturales en torno a la lengua, la música, la historia o discusiones políticas e ideológicas.¹¹⁹

Estos espacios son relevantes por sí mismos para el desarrollo de los jóvenes y la propia comunidad, pero además representan un momento central donde la juventud comienza a

¹¹⁸ Huarte, Renato, “Los movimientos juveniles judíos en México...”, p. 380.

¹¹⁹ *Ibid.*, pp. 358-362.

organizarse y a participar en la vida social. Sin embargo, el fuerte posicionamiento del sionismo redefinirá las posturas y acciones de la comunidad judía y en especial de las agrupaciones juveniles que se formarán en nuestro país.

El filósofo Franz Rosenzweig sostenía [que] el sionismo produjo una revolución, y elevó la figura del joven judío como creador y como rebelde, como constructor de un nuevo comienzo y de una continuidad sin capitulaciones. [Este joven] critica las contradicciones que se revelaron en la vida del judaísmo de su tiempo, e intenta resolverlas¹²⁰.

Si el sionismo redefinió la forma de mirar y entender a los jóvenes en la comunidad, entonces conviene abordar brevemente el proceso de esta ideología en nuestro país.¹²¹ Recordemos que los diferentes sectores de la comunidad contaban con una heterogeneidad cultural, lo que se manifestó en una tendencia organizativa diferenciada según las necesidades, concepciones y posicionamientos de sus miembros. Es por esto que las diferentes ideologías “se abocaron a la búsqueda de una autonomía organizativa que les permitiera la expresión y el desarrollo de su propio perfil”¹²².

En el caso del sionismo, es en 1922 que se fundó la primera organización sionista, cuyos esfuerzos estaban encaminados a dirigir, organizar y consolidar a la comunidad judeo-mexicana imprimiéndole un carácter sionista, y “pensó factible conciliar las exigencias de un movimiento que aspiraba a la liberación nacional con aquellas que se derivaban de las necesidades de garantizar la continuidad judía en México”¹²³. Cabe mencionar que paulatinamente se fueron creando diferentes agrupaciones sionistas en nuestro país.

Sin embargo, para las instancias centrales del movimiento, que se encontraban en Europa, la comunidad judeo-mexicana era incipiente, debido a la juventud de sus miembros, el poco tiempo en el país y sus precarias condiciones de vida. En este primer momento la juventud será considerada, por los dirigentes y representantes del movimiento, como una de las principales problemáticas, tal como se expresa a continuación:

La organización sionista [...] tiene una membrecía cuya edad promedio no supera los 18 años. Naturalmente, los miembros no son tomados con seriedad por el resto de la comunidad, y poniéndolo en términos suaves le hacen más daño que bien a la causa sionista [...] Parece un

¹²⁰ Tzur, Muki, “Una Hagshamá con sentido nuevo”. Disponible en <<http://www.hagshama.org.il/en/resources/view.asp?id=450>> [Consulta: agosto, 2008]

¹²¹ Para un abordaje específico sobre sionismo en México se sugiere: Bokser Misses, Judith, *El movimiento nacional judío: el sionismo en México 1922-1947*, México, UNAM, 1991. [Tesis de Doctorado]

¹²² *Ibid.*, p. 178.

¹²³ *Ibid.*, p. 180.

chiste y como tal es tratado, y el prestigio del sionismo sufre. Financieramente, no vale un centavo. Moralmente no tiene influencia¹²⁴.

En realidad esta época estuvo marcada por una falta organizativa y la dificultad para conciliar las directrices del movimiento central con las condiciones de la comunidad judía de México. Esto, debido a que el sionismo mexicano no sólo estaba comprometido con la meta final, es decir, la creación del Estado de Israel, sino con la existencia y condiciones propias de la comunidad judeo-mexicana.

Aún con todas estas problemáticas de fondo, el sionismo se consideró como el encargado de proporcionar una conciencia colectiva moderna, por lo que la Organización Sionista, a través del Comité de Juventud comenzó a encaminar sus esfuerzos en dos vías: por un lado su compromiso en la construcción del Estado de Israel y por otro la consolidación del judaísmo mexicano. Para lograr estos objetivos se comenzó a hacer conciencia de que era necesario formar a las jóvenes generaciones bajo los ideales sionistas, por lo que se empezaron a dirigir los esfuerzos hacia labores culturales e ideológicas en donde lo educativo cobró fuerza. Esto se materializó con la creación del Colegio Hebreo Tarbut.

Lo que buscaba esta nueva institución educativa sionista era formar jóvenes que reconocieran a la patria judía como el valor central y el hebreo como elemento de reunificación lingüística; quería transmitir contenidos judíos orientados a fomentar la inmigración a Palestina y garantizar la continuidad de la comunidad judeo-mexicana. Los contenidos educativos adquirieron un carácter esencialmente laico, nacional y tradicionalista conjuntando los aspectos históricos de la tradición con la dimensión nacional.

Bajo este contexto, nos encontramos frente a un cambio importante en cuanto a la concepción del papel de los jóvenes, que antes no eran considerados como fuente importante para el sionismo, y que sin embargo, para este momento son resignificados bajo la idea de que a través de la educación se les podía formar como individuos que lucharían a favor de la causa, otorgándoles ciertas responsabilidad para el logro de los objetivos perseguidos.

¹²⁴ Carta Dr. Bensión a L. Hermann, Secretario del Keren Hayesod, 10 de febrero de 1926, A.S.C., Z3-966. Citado en *Ibid.*, p. 182.

Por su parte, los jóvenes acogieron y apoyaron al sionismo, porque en éste encontraban un lugar de identificación, de expresión y de lucha, construyeron su objetivo y se encaminaron a conseguirlo; aunque ello significara una oposición ante las posiciones tradicionales asumidas por una gran mayoría de adultos judíos.

En estos momentos de apogeo sionista, además de la resignificación de los jóvenes a principios de 1940, comenzaron a surgir diversos movimientos juveniles. Como veremos en el siguiente apartado, estos marcos fueron diferentes a las primeras asociaciones juveniles de la época. Esta cuestión la analizaremos a través de la fundación Hashomer Hatzair que puede considerarse como el primer movimiento juvenil sionista en nuestro país.

2.1.3 *Fundación y desarrollo de Hashomer Hatzair*

Hashomer Hatzair se puede considerar el más antiguo movimiento juvenil judío sionista. Su creación se remonta hasta 1913 o 1914, en Galitzia, Polonia, a partir de la fusión de dos grupos: Hashomer (El guardián), básicamente scoutico; y Tzeirei Tizón (Jóvenes de Sión), que había nacido en Viena con una ideología sionista-socialista¹²⁵ y que mantenían cursos de hebreo y cultura judía. A través de la unión estos grupos se logró consolidar de una propuesta ideológica clara (sionismo-socialista) y una dinámica scoutica.

El principal objetivo de este grupo fue formar a los jóvenes hacia un fuerte sentimiento de identidad con su pueblo y su judaísmo, así como lograr que creyeran en la realización personal pionera en Israel (a través de la *aliá –inmigración–*) y una forma de vida colectiva que se expresaría en la creación de *kibutz*.¹²⁶

Esta agrupación, bajo la lógica sionista, luchó por la creación de un Estado Judío en Palestina, como el medio para dar repuesta a los diferentes problemas que vivían los judíos de Europa. Para la Segunda Guerra Mundial, los movimientos juveniles judíos actuaron en la clandestinidad y trataron de seguir manteniendo una vida normal. Sin embargo, bajo el terrible contexto, paulatinamente, participaron en la organización de diversas rebeliones

¹²⁵ Sobre el sionismo socialista, véase notas 77 y 142, así como las páginas 68-71.

¹²⁶ Sobre el *kibutz*, véase nota 71.

armadas, dentro y fuera de los guetos,¹²⁷ en donde los integrantes de Hashomer Hatzair tuvieron una importante intervención.

A partir de 1925, esta organización se instaló en numerosos países, entre ellos los de Latinoamérica. Específicamente en México, la fundación de Hashomer Hatzair se realizó a partir de las iniciativas de Avner Aliphas,¹²⁸ quien llegó a finales de 1939 a nuestro país. En un principio participó como maestro de hebreo en el Colegio Israelita de México, pero poco a poco se dio cuenta de que en nuestro país había “una juventud necesitada de un líder [...] para realizarse como personas y como judíos”¹²⁹, por lo tanto, empezó a organizar a sus alumnos y otros jóvenes en movimientos juveniles.

Aliphas en 1940 fundó Hashomer Hatzair. Podemos decir que “este primer eslabón sirvió a la creación de muchos otros en donde los jóvenes practicaban el idioma, cantos y bailes hebreos, atendiendo también a diversas conferencias sobre los problemas en Israel, tratando de formar en ellos la tendencia jalutziana”¹³⁰. Con estas actividades el grupo se empezó a extender hacia la juventud y niñez de toda la comunidad y paulatinamente se convirtió en un auténtico movimiento, donde los integrantes comenzaron a adquirir consciencia de los diversos eventos mundiales (el Holocausto, la inmigración ilegal hacia Israel, etc.), así como de su responsabilidad como judeo-mexicanos.

Hemos sostenido que los movimientos juveniles sionistas surgieron como un marco de acción que ponía en entredicho los parámetros sociales de los adultos y que criticaba fuertemente la forma de proceder y las concepciones de la comunidad y de la sociedad en general. Esta situación no fue diferente en nuestro país. Por lo tanto, el grueso de la comunidad no estaba de acuerdo con los planteamientos ideológicos y pedagógicos de Avner, por lo que su participación en el Colegio Israelita fue muy corta. Tal como recuerda León Dultzin:

¹²⁷ Durante la Segunda Guerra Mundial, los guetos eran distritos urbanos en los cuales los alemanes forzaron a la población judía a vivir en condiciones miserables. Los guetos aislaban a los judíos, separándolos del resto de la población, así como de otras comunidades judías.

¹²⁸ Nació en Kolno, Estado de Lomsze, en 1912. Entre los 9 y 13 años ingresó al único movimiento juvenil existente en su pueblo, Hashomer Hatzair. Fue leal al ideario del movimiento obrero que estaba en los inicios de su formación; además desde su juventud, ocupó cargos de responsabilidad en la directiva del movimiento *kibutziano* además de trabajar en Israel en un *kibutz*. Contente, Jacobo, *Un hombre un ideal. Avner Aliphas*, México, s/e, 2002, p. 16.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 6.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 8. El término hebreo *jalutz* significa vanguardista o pionero.

Un grupo de obstinados como Avner a la cabeza conmocionaron a la comunidad. En el tranquilo, complaciente y sin definiciones partidarias del los directivos del Colegio, cundió la inquietud [...] [...] Él exigía que el sionismo pudiese respirar con un poco de mayor libertad [...] y que se dejara a los niños judíos con sus congelados corazoncitos judíos, que se calentaran al redor del fuego de Israel [...] Exigíamos que Israel se convirtiera en la fuerza que motivara en la educación judía y que el niño [...] creciera con los ideales de la liberación judía [...] Y cuando otros argumentos no ayudaron, levantamos tal protesta que toda la comunidad cimbró. Al rebelde lo expulsaron porque no podían seguir tolerando sus manejos sionistas y entonces se inició el nuevo capítulo de la educación judía en México¹³¹.

Ante estas posiciones, Avner, con apoyo comunitario, decide fundar el Colegio Hebreo Tarbut, que como explicamos en el apartado anterior, significó un nuevo espacio escolar que defendía una educación sionista, lo que marcó un nuevo momento para la comunidad judía de México y específicamente para un posicionamiento diferente del papel de los jóvenes en todos estos procesos sociales.

Tanto en el colegio, pero sobre todo en el movimiento, los jóvenes aprendían y conocían lo que estaba pasando en Europa y Palestina; el idioma hebreo que poco a poco empezaba a fluir con naturalidad; algunos personajes importantes del pueblo judío. También enriquecían su historia y cultura, así como sus intereses y sentimientos; se identificaban con los *jalutzim* (pioneros en Israel); cantaban, bailaban y declamaban poesías judías.

Los jóvenes ingresaban al movimiento entre los doce y trece años, se insertaban a un grupo con integrantes de la misma edad y estaban a cargo de un *madrij* (guía)¹³² escasamente mayor que ellos (dieciséis a diecinueve años), para realizar diversas actividades siempre ligadas con la ideología del movimiento.

A través de todo esto fueron construyendo una identidad judía revolucionaria y activa. Se fueron convirtiendo, sin darse cuenta, en guías de otros grupos juveniles, a los que pretendían transmitirles los mismos sentimientos, afianzando valores, ideas, anhelos y responsabilidades. Por lo tanto, no sólo se trataba de:

Conocimientos, sino también un sentimiento de identidad real y auténtica con la que nos sentíamos cómodos y hasta orgullosos. El carácter y el juicio de cada uno de nosotros iba formándose según se desenvolvían las personalidades y las circunstancias de cada alumno. Pero la confusión iba aclarándose y con ello, la conciencia personal de quién soy y de dónde vengo iba madurando y reafirmando en un entorno emocional de seguridad y bienestar¹³³.

¹³¹ *Ibid.*, pp. 44-45.

¹³² El término hebreo *madrij* se puede traducir como guía, su plural es *madrijim*, el femenino es *madrijá* y el plural femenino es *madrijot*.

¹³³ Contente, Jacobo, *op. cit.*, p. 51.

Con la consolidación del Colegio Hebreo Tarbut y paralelamente el desarrollo del movimiento juvenil, se comienza a observar una fuerte actividad organizada, por lo que Avner empezó a fundar diferentes campamentos.¹³⁴ Algo que es muy importante mencionar, es que en un principio el movimiento logró conjuntar en un mismo marco a jóvenes de los diferentes sectores de la comunidad judía, algo que hasta el momento no se había experimentado. Sus miembros abrazaban los mismos sentimientos, ideales y una plena identificación sionista. Sin embargo, tal como explica Renato Huarte:

Dadas las condiciones de la comunidad judeo mexicana, se deciden establecer *kenim* (del hebreo “nidos” o centros de actividad) para las distintas ramas de la comunidad. Es durante esta época que la idea del movimiento juvenil cobra una real importancia, ya que muchos de los jóvenes vieron en una propuesta ideológica importante como una nueva forma de interpretar y cambiar su realidad¹³⁵.

Entre 1940 y 1941 se realizó en Detroit un Congreso de Hashomer Hatzair, en el cual los jóvenes conocieron la historia del movimiento en Europa; pero sobre todo se “empezó a hablarse de *Colectiviut Rayonit*” (pensamiento común o colectivo); se comprendió el sionismo *jalutziano* (mandar a jóvenes a vivir en *kibutz* en Palestina para fundar el Estado de Israel); y cómo seguir trabajando en grupos con los *madrijim*.

Esto significó un momento decisivo para la agrupación, ya que les permitió acceder a un “amplio bagaje de conocimientos” que repercutiría en sus acciones educativas, sionistas, comunitarias y sociales. Por ejemplo, entre 1941 y 1945, la actividad del movimiento se incrementó, ya que los jóvenes creían plenamente en la necesidad de un Estado Nacional Judío en Palestina por lo que comenzaron a pensar en la *hajshará* (preparación). En este sentido, Avner, junto con la familia Gitlin, fundó en 1946, en el Rancho las Palomas, la primera experiencia de este tipo, donde alrededor de 13 jóvenes intentaron reproducir la vida de un *kibutz*. Este primer intento significó una preparación para su futuro viaje a Israel y el comienzo del retorno clandestino.

Se puede decir que este hecho representó la culminación de la semilla sembrada por Avner, tal como sostenía Benjamín Kovalsky:

Siempre nos preocupó el destino de la educación judía en México, pero sólo con su llegada hicimos conciencia del hecho que Israel y el pueblo de Israel eran una unidad y que el centro de nuestras vidas debía constituirlo la preocupación por la educación de nuestros niños y que el

¹³⁴ Como en Puebla, Acapulco, Chapala, Tehuacán, Córdoba, Monterrey, San Luis Potosí y Guadalajara. Para 1943 fundó el *Ken* (nido) Halebanón para jóvenes damasqueños y en 1945 el movimiento Hejalutz.

¹³⁵ Huarte, Renato, “Los movimientos juveniles judíos en México...”, p. 366.

último refugio de la herencia de los padres y del ayer, del vacío de la vida judía actual y el futuro de la diáspora estaba en la educación al amor al pueblo de Israel¹³⁶.

La creación de Hashomer Hatzair y el resto de los movimientos juveniles sionistas significaron un momento decisivo al interior de la comunidad, que impulsaría grandes transformaciones. Por marcar algunas cuestiones: se modificó la forma de entender a los jóvenes, el papel que éstos juegan en los diversos procesos sociales; se manifestó una confrontación generacional; se apoyó la creación del Estado de Israel; etc. Pero quizá una de sus principales características es su continuidad en la historia, su adaptación a los diferentes momentos y contextos sociales, así como la resignificación que sus diversos integrantes han ido realizando.

Aunque, como advierte Renato Huarte, “si bien no era la mayoría de los jóvenes los que iban a [un movimiento], sí fue importante para la formación de varias generaciones [ya que] la mayoría de estos jóvenes se convertirían, con el paso del tiempo, en líderes comunitarios”¹³⁷. Entonces podemos decir que son muchas las personas que han participado en esta experiencia y que han dejado su legado para que los más jóvenes lo retomen y transformen, siempre con la idea de seguir transmitiendo lo que ellos consideran como los valores del judaísmo, su historia cultural, el amor a Israel y en especial la consolidación de una identidad como jóvenes judíos capaces de incidir en sus realidades comunitarias y sociales.

El punto entonces es conocer y comprender qué se transmite y cómo se realiza el proceso educativo al interior del movimiento juvenil. Por lo tanto, a continuación nos abocaremos a analizar detenidamente las fuentes ideológicas y educativas que le dan sentido a esta experiencia de educación no formal.

2.2 Fundamentos ideológicos y educativos

Hashomer Hatzair define su ideología como sionista-socialista, kibbutziana y laica. Y asume que concuerdan con las ideas de Teodoro Hertzl¹³⁸ “en el sentido de que el pueblo

¹³⁶ Contente, Jacobo, *op. cit.*, p. 56.

¹³⁷ Huarte, Renato, “Los movimientos juveniles judíos en México...”, p. 369.

¹³⁸ Teodoro (Biniamín Zeev) Herzl, nació en Budapest en 1860. Como periodista presenció en 1894, el caso del capitán Alfred Dreyfus, un oficial judío del ejército francés que fue acusado injustamente de traición, principalmente debido a la atmósfera antisemita reinante. A partir de ello, Herzl llegó a la conclusión de que

judío necesita tener un país propio. Por otro lado, creemos en el socialismo desde el punto de vista de una búsqueda por una sociedad más igualitaria y humana” en este sentido adoptaron la posición del sionismo socialista, cuyo principal ideólogo fue Dov Ber Bórojev. El objetivo de este apartado es desmenuzar las bases ideológicas que le dieron y le dan sustento al movimiento, para comprender también la plataforma desde la cual se orienta la educación *shomrica*¹³⁹.

Entenderemos a la ideología como el discurso de las ideas. Por lo tanto, “la ideología de un grupo de personas no es ni más ni menos que el conjunto de las ideas comunes que tengan esas personas, las que dan origen a valores, concepciones del mundo y finalmente a las acciones que esas personas realizan”¹⁴⁰. No es nuestro cometido entender la ideología de Hashomer Hatzair como algo estático, ya que consideramos que como “movimiento” las ideas e ideales están en constante reinterpretación. En todo caso lo que buscamos a continuación es presentar un panorama general basado en las fuentes con las que contamos, que permiten comprender cuál ha sido el proceso de la ideología de la agrupación juvenil.

2.2.1 Principios ideológicos

Desde los primeros años de su fundación en Europa, Hashomer Hatzair estuvo inserto en los planteamientos del sionismo político, desarrollados por Teodoro Herzl, que básicamente consistían en reconocer que la esencia del problema judío no era individual sino nacional, de manera que los judíos podrían ser aceptados en el mundo solamente si dejaban de ser una anomalía nacional.

Los judíos son un pueblo, dijo, y su situación puede ser transformada en una fuerza positiva por medio del establecimiento de un Estado judío con el consentimiento de las grandes potencias. Él vio la cuestión judía como un problema de política internacional [...] Tuvo la visión de una nueva sociedad que surgiría en la Tierra de Israel sobre una base cooperativa¹⁴¹.

el antisemitismo era un factor estable e inmutable en la sociedad y que la asimilación no solucionaría el problema. Planteó como única solución para los judíos: la emigración masiva hacia un país al que pudieran llamar propio. En este sentido Herzl es considerado el padre del sionismo político que enfatizaba la importancia de las acciones políticas para poder conseguir un Estado judío. Para una ubicación específica se sugiere: Geocities “Theodor Herzl”. Disponible en <<http://www.geocities.com/capitolhill/lobby/2679/herzl.htm>> [Consulta: abril 2008]

¹³⁹ Perteneciente al movimiento Hashomer Hatzair.

¹⁴⁰ Arriagada, René, “Sionismo socialista e ideología actual del Hashomer Hatzair”. Disponible en <http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=581> [Consulta: noviembre, 2008]

¹⁴¹ *Idem.*

Pero además, el movimiento creía en la búsqueda de una sociedad más igualitaria, por lo que se apegó a los principales conceptos que involucraban a la teoría marxista. La corriente de pensamiento que unificó el sionismo y el marxismo fue el sionismo socialista¹⁴², cuyo principal ideólogo fue Dov Ber Bórojev¹⁴³. La síntesis que este pensador realizó, fue retomada por el movimiento juvenil y representó la principal orientación para sus miembros. A continuación explicaremos de manera general en qué consisten los planteamientos de este sionista.

Bórojev tomaba al marxismo como un método para comprender las fuerzas que impulsan los procesos históricos, específicamente para explicar la historia judía. Tomando como base el marxismo, Bórojev:

[...] fundamentó la existencia y capacidad de vivir de la nación judía [...] afirmó que la solución del problema nacional judío es de interés común de las distintas clases sociales. Y más aún demostró que sin un territorio propio no es posible, no sólo ninguna solución nacional del problema del pueblo judío, sino tampoco ninguna solución a los problemas de la clase obrera judía. Demostró que el surgimiento de un proletariado judío que desempeñe un papel decisivo en la economía, y, en consecuencia, en la vida del pueblo, depende del territorio propio¹⁴⁴.

Por principio de cuentas, el marxismo clásico consideraba al nacionalismo como un mero fenómeno “superestructural”, por lo que rechazaba al sionismo. Esto estaba basado en la visión tradicional de Marx: el desarrollo de la conciencia social es contradictorio con el desarrollo de la conciencia nacional.

Pero Bórojev fue más allá, señalando que los fundadores del marxismo eran conscientes de cierto pluralismo, consecuencia de la influencia de las condiciones de producción sobre las diferentes conformaciones históricas. Esto le permitió sostener que, junto con la división vertical de la humanidad en clases, existe también una división horizontal. De allí que la lucha de clases tiene en todos los contextos históricos un carácter específico, determinado por la historia particular de las naciones.

El pensador marcó que cuando la totalidad de un grupo étnico ha sido conquistado por otro, el conquistador trata de imponer su propia estructura de clase. El proletariado de la

¹⁴² Los fundadores del Sionismo socialista fueron Nachman Syrkin y Gordon, cuya filosofía estaba basada en el supuesto de que el problema de la diáspora judía perduraría incluso después de la revolución socialista y que la solución a la condición anómala de la existencia del pueblo judío era la inmigración y concentración del pueblo en una base territorial.

¹⁴³ Para una ubicación específica sobre la obra de Bórojev se sugiere: The Jewish Agency for Israel, *Jewish Zionist Education*. Disponible en <<http://www.jafi.org.il/education/100/SPAIN/people/borochov.htm>> [Consulta: octubre, 2008]

¹⁴⁴ Arriagada, René, *op. cit.*

sociedad sojuzgada se halla bajo una doble servidumbre: como clase, por la burguesía de la nación conquistadora; y lingüística y nacionalmente por la totalidad de la nación opresora. Es por esto que la opresión significa mantener a la nación conquistada bajo una estructura social distorsionada. Entonces la lucha nacional se transforma en una lucha social de las clases explotadas contra las clases explotadoras de la sociedad dominante.

Para Bórojev lo realmente importante de las condiciones de producción material era el territorio, por lo tanto, a todas las clases sociales judías les importaba asegurar y desarrollar el territorio común. Y sostiene:

Un pueblo sin tierra, que se encuentra despojado de condiciones de producción propias, de una base económica propia, que se halla encajado dentro de relaciones sociales extrañas, ya formadas, se convierte en forma natural en un grupo específico y solitario, al que no se le dará la posibilidad de aproximarse a la población que posee una base. A ese pueblo siempre lo acechará la competencia nacional; y no estando preparado para la lucha, impotente, sin una base económica sobre la cual sustentarse, ese pueblo se halla expuesto a una acrecentada explotación¹⁴⁵.

En concordancia con lo anterior, lo que exige el problema judío, visto como un conflicto nacional, es una solución territorial. Por lo que ni siquiera la diáspora era la repuesta para el pueblo judío, ya que la pirámide invertida de la estructura social judía (una estrecha base productiva con una recargada cúspide de clases medias e intelectualidad) se volvería a repetir en otras naciones.

En este sentido, la emigración a Palestina, de acuerdo con Bórojev, era la solución que se debía perseguir, además de combinarla con la creación de un nuevo sistema social, una infraestructura completamente diferente que diera lugar al surgimiento de una sociedad revolucionaria. Por ende, la independencia económica judía era posible en el marco territorial en el cual los judíos constituyan la base de la pirámide social. Por lo tanto, el proletariado judío y las clases medias proletarizantes se convierten en el sujeto social de la transformación nacional.

Como mencionamos anteriormente, Hashomer Hatzair retomó los planteamientos de Bórojev. En este sentido queda claro lo que Cohen nos plantea:

Hashomer Hatzair se rehusaba a reducir la cuestión judía a una mera cuestión social y económica. Bregaba en cambio por una solución nacional al problema judío y para ello consideraba preciso concentrar a las masas judías en Palestina y transformarlas en un proletariado consciente de sus objetivos. Una vez que la condición judía fuese normalizada, nacional y socialmente, los judíos

¹⁴⁵ *Idem.*

podrían generar, dentro de su territorio, su propia lucha de clases¹⁴⁶.

Hasta aquí dejaremos inscritos los fundamentos ideológicos, puesto que en apartados posteriores retomaremos el replanteamiento que la agrupación realizara en el contexto mexicano. Por ahora nos centraremos en abordar un tema indisociable de la cuestión ideológica, es decir, lo relacionado con los planteamientos educativos.

2.2.2 *Planteamientos educativos*

Recordemos que Hashomer Hatzair, como movimiento juvenil judío europeo, heredó múltiples elementos de la metodología scout instaurada por Lord Baden-Powell. Compartían con él, la concepción de la juventud como actor central de la construcción de un mundo nuevo, así como la misión de educar a los jóvenes para que se desarrollaran plenamente como sujetos autónomos, solidarios, responsables y comprometidos. Hashomer Hatzair se apropió de esta metodología, pero la resignificó y adaptó a sus necesidades como grupo *de y para* jóvenes.

Nosotros marcamos como uno de los referentes educativos de la agrupación, la reelaboración que hicieran del modelo impulsado por Baden-Powell, el cual se basa en la relación de: una educación en valores que cada joven incorpora voluntariamente a su vida; una educación activa que parte del protagonismo e intereses de los educandos y se realiza con una dinámica de acción-reflexión de las experiencias; la pertenencia a pequeños grupos, donde cada uno se hace responsable de tareas y aprenden a compartir; los programas progresivos en donde cada actividad se diseña como un desafío adecuado a las edades de los participantes; la dirección de adultos; y el contacto con la naturaleza cuyo objetivo es integrar al joven como sujeto activo, respetuoso y solidario con el medio.¹⁴⁷

Hashomer Hatzair, como otros movimientos, implantó esta metodología pero modificando dos cuestiones: por un lado incorporó una propuesta ideológica clara (el sionismo, posteriormente el socialismo); y por el otro, eliminó el acompañamiento adulto, para instaurar la figura del joven guía. Desde su fundación logró desarrollar una metodología educacional que enseñaba desde historia y valores del pueblo judío (a través

¹⁴⁶ Cohen, Leonardo, "Hashomer Hatzair en México: entre el radicalismo juvenil y el compromiso político, 1940-1945", en Shulamit Goldsmit y Natalia Gurvich, coords., *Sobre el judaísmo mexicano. Diversas expresiones de activismo comunitario*, México, Universidad Iberoamericana, 2009, p. 62.

¹⁴⁷ Para mayor información sobre el tema se sugiere: Asociación Scouts de México, A. C. *Asociación Scouts de México*. Disponible en <<http://www.scouts.org.mx/>> [Consulta: octubre, 2008].

del ejemplo personal), hasta aprender a acampar, realizar estructuras de madera, etc. Podemos decir que la finalidad de este movimiento era acrecentar el conocimiento de temas judíos mediante el aprendizaje y la discusión, sin dejar de lado el scoutismo.

Los jóvenes miembros se comprometieron con su labor educativa y lo expresaban de la siguiente manera:

Creemos que el futuro del pueblo judío está en nuestra juventud [y éste] renacerá de la manera más simple: la juventud lo renovará [...] Deseamos ser jóvenes hebreos y eso será fácil de realizar si absorbemos el espíritu de los antiguos hebreos, el espíritu de los profetas, el espíritu de una visión de mundo moral. Así vemos nuestra tarea educativa. Nuestro ideal es un joven judío de cuerpo fuerte y espíritu valiente, que sus pensamientos son sanos y normales [...] un judío hasta lo más profundo de su corazón. Que su visión de mundo sea idealista, que ama todo lo que es bello y noble. Queremos formar un grupo de juventud así -y el sionismo lo hará-¹⁴⁸.

El objetivo primordial del movimiento era integrar y educar a los jóvenes judíos hacia un profundo sentimiento de identidad con su pueblo, que lucharan por la realización personal pionera en Israel, por medio de la *aliá* y una forma de vida colectiva a través del establecimiento de *kibutz* o granjas colectivas.

El desarrollo educativo de la agrupación estuvo ligado a su devenir ideológico, ya que como sostiene Renato Huarte: “Ideología y educación no están en conflicto. Al contrario, no existe la educación neutral. Siempre es necesario educar desde una postura, un punto de vista”¹⁴⁹. Por lo tanto, el movimiento ha ido construyendo, desde sus fundamentos ideológicos, una educación que responda a las necesidades de la realidad para proyectarse al futuro. En la actualidad enfocan su educación:

[...] en una ideología específica y en valores que giran en torno a ésta, creando así un proceso en el cual *madrijim* y *janijim* (quien coordina o dirige la actividad y quien participa en ella) comparten y se enriquecen en torno a experiencias que nos cambian la vida, a través de las cuales pretendemos desarrollarnos como individuos y como grupo con base a una identidad conjunta que nos permite influir en nuestro entorno¹⁵⁰.

Por lo tanto, la prioridad del movimiento es transmitirles valores judíos y humanos a sus integrantes para desarrollar una postura crítica ante lo establecido.

La función de Hashomer Hatzair es educar [...] en favor del país, de la comunidad mexicana [...] de la humanidad, en favor de los chavos [...] Educar hacia los pilares que hoy en día son los que

¹⁴⁸ Jewish Zionist Education, “Un llamado juvenil”. Disponible en <<http://www.jafi.org.il/education/spanish/sionismo/recorridos/capitulo8.html#inicio>> [Consulta: octubre, 2009]

¹⁴⁹ Huarte, Renato, “Los movimientos juveniles judíos en México...”, p. 382.

¹⁵⁰ Hashomer Hatzair México, *op. cit.*

nos mueven, que son socialismo, judaísmo humanista, pionerismo [...] sionismo y scoutismo, [...] hacía allá vamos, la idea es que se vuelvan líderes [...] gente productiva para la sociedad¹⁵¹.

Para concluir estas reflexiones sobre los fundamentos educativos de la agrupación Hashomer Hatzair, nos parece pertinente cerrar con una cita de Renato Huarte, quien nos permite ver algunas de las aportaciones de este espacio de educación no formal para la formación de los jóvenes judíos:

[...] en el fondo lo que ha caracterizado a los movimientos juveniles judíos es esa capacidad de educar y educarse [...] lo que se busca es generar un cuestionamiento sobre el entorno en el que se vive, sea éste Israel, la comunidad judía o la sociedad general mexicana [...] en muchos casos es una educación judía que se aprecia más que la establecida en los colegios o la de las clases. Es el despertar la chispa por el conocimiento autónomo y la imperiosa necesidad de búsqueda constante de la aplicación de una ideología mejorable en la teoría y en la práctica¹⁵².

Éstos son, a nivel general, los planteamientos ideológicos y educativos que Hashomer Hatzair México retomó de su antecesor europeo. Sin embargo, el movimiento los resignificó bajo el contexto nacional y a la luz del panorama mundial y los acontecimientos históricos que les tocó vivir a sus miembros. En el apartado siguiente nos centraremos en exponer en qué consistió ese proceso ideológico de la agrupación en el territorio mexicano.

2.2.3 *Ideología de Hashomer Hatzair México*

Recordemos que alrededor de los años cuarenta el sionismo representaba una de las principales ideologías para la comunidad judía de México. En este sentido, “Hashomer Hatzair se enorgullece de ser uno de los promotores de esta ideología y de la creación de una nueva referencia para la construcción de la identidad judía”¹⁵³, pero la agrupación retomó al sionismo desde una perspectiva un tanto más radical, puesto que “declaraba dentro de sus objetivos primordiales la educación hacia la emigración a Palestina”¹⁵⁴.

Leonardo Cohen nos explica que la agrupación mantenía sus inclinaciones marxistas y tendencias revolucionarias, pero ello no significó el desconocimiento de las tradiciones judías. Como movimiento formado por y para jóvenes, consideraba a la juventud como un

¹⁵¹ Amper, Alan, tomado de Huarte, Emilio, *Jazak ve ematz*, Instituto Ruso Mexicano Serguei Eisenstein, 2007. [Video]

¹⁵² Huarte, Renato, “Los movimientos juveniles judíos en México...”, pp. 380 y 382.

¹⁵³ Cohen, Leonardo, “Hashomer Hatzair en México...”, pp.64 y 65.

¹⁵⁴ *Idem*. La inmigración radical que Hashomer Hatzair planteaba se fundamentaba en la idea de la construcción del Estado de Israel con una base socialista, que colocara el trabajo y establecimiento de *kibutz* como el centro del proceso.

valor, en este sentido y concordando con el sionismo socialista, eran precisamente ellos los que estaban llamados a concientizar a los judíos. La organización, entonces, se convirtió en un lugar en el que los jóvenes podían debatir los temas de actualidad, discutir la ideología y construir sus propias posiciones ante los sucesos locales y mundiales; además de permitirles resignificar la cultura judía y el hebreo al emplearlo cotidianamente en tanto “contribuía sustancialmente a la definición de la identidad judeo-sionista de los jóvenes”¹⁵⁵.

Además del idioma, otro elemento fue central para este movimiento: la idea del *kibutz*. Justamente desde el sionismo socialista el *kibutz* significaba la realización de una de las metas principales, es decir, la vida plena en Palestina a partir de una base colectiva, agrícola, socialista e igualitaria. “La visión de un futuro colectivista se mezclaba con la realidad y el presente, lo que contribuía a generar una autoimagen del movimiento como una élite revolucionaria. Desde esta concepción, el individuo dejaba de existir por sí mismo y pasaba a ser parte de una especie de alma colectiva”¹⁵⁶. Los primeros intentos colectivos que la agrupación desarrolló se llevaron a cabo en los campamentos que “fueron los escenarios donde llevar a cabo los primeros ensayos para la creación del ‘hombre nuevo’ que debía emigrar a Palestina, al *kibutz*”¹⁵⁷.

Para 1943 el movimiento se comenzó a preocupar por su nivel de compromiso político con el sionismo y el socialismo, ya que consideraban que una organización que no tuviera claros objetivos políticos se alejaría de las grandes masas del pueblo judío y de la arena de los debates, además de imposibilitarlos para realizar acciones a favor de sus ideales. Si bien el movimiento a nivel mundial ya se había constituido con un marco ideológico y político claro, además de haber emprendido múltiples acciones para lograr su cometido, el recién fundado Hashomer Hatzair en México debía emprender el camino de su consolidación ideológica y política.

Desde este lugar de reflexión y replanteamientos el grupo comenzó a posicionarse como la vanguardia juvenil judía. Se apegaban a un sionismo y socialismo radical desde los cuales se ocupaban tanto de la cultura, la juventud y los problemas de su comunidad mexicana, como de los acontecimientos mundiales que afectaban al pueblo judío. Todo esto

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 70.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 72.

¹⁵⁷ *Ibid.*, pp. 72-73.

los llevó a ser en algunos casos los principales opositores respecto ciertas tendencias de los diferentes sectores de la comunidad judía y del propio sionismo.

Para 1945 dentro de la agrupación se gestaba, como marca Cohen, “la primera generación de *shomrim* [miembros de Hashomer Hatzair que] alcanza su madurez ideológica, de cara a la emigración a Palestina. El punto culminante de este proceso estuvo constituido por la *hajshará*”¹⁵⁸, que significaba el viaje de preparación para emigrar a Palestina.

Dicha preparación implicaba una educación para el trabajo colectivo. En todo caso se trataba de formar a los jóvenes para que fueran los pioneros del futuro Estado de Israel, por lo que debían aprender a vivir comunitariamente, desarrollar el trabajo físico y agrícola para de esta manera constituir el grupo de *aliá*. Como mencionamos en apartados anteriores, el primer grupo que realizó su preparación lo organizó Aliphaz en el Rancho las Palomas. Estos jóvenes: “Eran el corazón ideológico del movimiento, el sector más adulto, comprometido y audaz en sus afirmaciones y determinaciones. En ellos había penetrado no sólo la romántica cultura juvenil hebrea, sino que se había constituido como el sector más radicalmente politizado del movimiento”¹⁵⁹.

Para 1946 el movimiento había logrado constituir un fuerte grupo de jóvenes líderes que contaban con un pleno dominio de los objetivos políticos y las líneas ideológicas fundamentales de la agrupación.

Aunque la historia del movimiento en México es sumamente amplia e interesante, nos parece necesario acotar el reporte sobre el tema, no sin antes precisar que el periodo que abarca de los cincuentas a los ochentas es sin duda una etapa muy importante que sirviera de asentamiento y redefiniciones ideológicas y políticas para los miembros que formaron parte de este espacio.

El devenir de la agrupación se desarrolló en concordancia con el contexto nacional y el posicionamiento contestatario y crítico que caracterizara a la juventud de esa época.¹⁶⁰ Desgraciadamente no contamos con los documentos que nos permitan hacer un seguimiento puntual de ese proceso, pero además, por razones de tiempo, necesitamos

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 65.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 88.

¹⁶⁰ Algunas líneas que se pueden rastrear sobre el proceso ideológico del movimiento se ubican en la novela: Nissán, Rosa, *Novia que te vea*, México, Planeta, 1992.

acotar el análisis del tema. En este sentido, a continuación nos remitiremos a presentar la forma en la que los miembros de Hashomer Hatzair plantean su ideología actualmente.

2.2.4 *Los cinco pilares del movimiento en México*

Renato Huarte nos explica que:

Después de la supuesta muerte de las ideologías pero ante el certero cambio en las políticas internacionales ante la caída del Muro de Berlín, el peligro de la continuidad de las comunidades en la Diáspora, la apatía generalizada de los jóvenes y una serie de cambios importantes, los movimientos juveniles comenzaron a sufrir transformaciones ideológicas [...] Poco a poco los planteamientos que, en un principio eran radicales, encuentran dificultades para encontrar diferencias ideológicas [...] El cambio se sigue dando y esto permite seguir siendo vigentes dentro del activar de cada uno de los movimientos¹⁶¹.

Por lo tanto, el movimiento ha mantenido su ideología, pero la forma de interpretarla y llevarla a cabo ha ido transformándose de cara a las realidades locales, nacionales y mundiales en las que los jóvenes se desenvuelven.

Hoy en día justo nos agarras en la época en la que estamos actualizando la ideología, porque si no, estamos llegando a un fin [...] ya llegamos a una meta hay que construir una nueva para poder seguir existiendo. Pero cada vez [...] por las exigencias del mundo, por lo que la gente cada vez quiere, pues, cada vez somos menos los que estamos luchando por tener algo así¹⁶².

Actualmente la ideología de la agrupación no es tan radical, además de sostener que “El objetivo fundamental no es convencer a sus miembros de ninguna ideología específica, si no de que simplemente sean ellos mismos, es decir, sepan hacer una crítica de lo que los rodea y elegir el camino que vaya más acorde con cada uno, pero eso sí, de manera responsable y auténtica”¹⁶³.

Podemos sostener, en términos generales, que hoy en día Hashomer Hatzair reconoce a Bórojev como el padre de su ideología. Por lo tanto, retoman sus planteamientos y los adaptan a sus necesidades. Justamente de la reinterpretación de este activista judío, además de la recuperación de la historia del movimiento es que la agrupación construyó sus cinco pilares ideológicos: sionismo, socialismo, judaísmo humanista, scoutismo y pionerismo. A continuación describiremos cómo concibe actualmente el movimiento cada uno de ellos.

¹⁶¹ Huarte, Renato, “Los movimientos juveniles judíos en México...”, pp. 371-372.

¹⁶² Charla con Pepe Salame, 23 de junio de 2007. [Audio]

¹⁶³ Arriagada, René, *op. cit.*

Sionismo: Se reconoce a Israel como el centro nacional, cultural y espiritual del pueblo judío. Se resalta la importancia de la relación recíproca entre Israel y la diáspora, buscando el fortalecimiento mutuo. Pero también se apoya el desarrollo de un Estado Palestino bilateral y la lucha por la separación del Estado y la religión. La meta del sionismo de Hashomer Hatzair sigue siendo la *aliá* (ya sea dentro o fuera del *kibutz*) pero reconoce otras formas de activismo sionista, incluyendo toda iniciativa que cree un acercamiento entre la diáspora y la sociedad israelí en el ámbito educativo, económico, cultural y social.

Socialismo: Tiene como objetivo crear pacíficamente una sociedad sin clases sociales, sin explotación “del Hombre por el Hombre”, es decir, una sociedad donde haya igualdad de derechos y oportunidades, fomentando la diversidad y respeto de cada individuo. Esto se basa “en la creencia de que los seres humanos son libres [Se busca] un equilibrio entre lo individual y lo colectivo [...] una sociedad donde las personas, como un todo, poseen la habilidad de controlar sus vidas, trabajar libre y creativamente y participar en una sociedad igualitaria y democrática”¹⁶⁴.

Dado que el capitalismo y otras fuerzas crean modos de producción fundamentalmente desiguales, encuentran en el socialismo una alternativa para poder construir proyectos verdaderamente sociales que permitan generar en los sujetos conciencia y autonomía. En este sentido, cada uno de sus miembros debe construir y mantener un estilo de vida socialista, basado en la solidaridad, igualdad y la búsqueda del bienestar general.

En todo caso el socialismo para Hashomer Hatzair no es un mero mensaje ideológico, sino la manifestación de acciones reales, tales como: emprender un rol activo en la ayuda al necesitado, tanto en las comunidades como en la sociedad general; apoyar y formar parte de los grupos y partidos políticos que compartan su visión; oponerse de forma activa a cualquier manifestación de discriminación; viviendo en un marco cooperativista, ya sea un *kibutz*, una comuna o cualquier otro.

Judaísmo humanista: El movimiento se considera un precursor del judaísmo humanista y se reconoce como parte de la cultura, historia y tradiciones del pueblo judío. Además de aceptar la responsabilidad de dar respuesta a los jóvenes judíos respecto a su identidad, así como de sus necesidades espirituales y emocionales.

¹⁶⁴ Hashomer Hatzair México, “Los tres pilares”. Disponible en <<http://www.lashomer.com/ideologia.html>> [Consulta: mayo, 2009]

Por lo tanto, su judaísmo “está basado en la cultura y en un abordaje humanista [...] que incentiva a todos a dar un significado personal [...] Nuestro judaísmo explota la vibrante cultura, tradición, historia y legado del pueblo judío y nos conecta a nuestra herencia. Vemos las fuentes judías como inspiración y abiertas a la interpretación crítica”¹⁶⁵.

Esta concepción se basa en: la centralidad del ser humano y su soberanía, lo que significa que cada uno es responsable de sus actos; la aceptación de la tradición judía desde un punto de vista no dogmático, sino crítico; la elección de los mensajes universales y humanistas en el judaísmo; la transmisión de la identidad respetando diversas formas de llevar a cabo el judaísmo; y la lucha en contra de la asimilación.

Scoutismo: es considerado como una forma de comportarse ante la vida, interactuando con el entorno y, sobre todo, fortaleciendo el contacto recíproco con la naturaleza. Es sumamente importante propiciar el contacto directo con el medio como una oportunidad para desarrollar independencia de las ataduras de la civilización, pero además la naturaleza representa una fuente valiosa de conocimiento. Consideran importante vivir sanamente, evitando los excesos, reforzando también el contacto recíproco con la naturaleza, lo que implica proponer formas de desarrollo sustentables que tiendan hacia el equilibrio del hombre y su medio, con el uso racional de los recursos y la energía.

Pionerismo (jalutzianismo): Hashomer Hatzair considera al pionerismo como el toque esencial para lograr uno de sus principales objetivos: formar futuros líderes comunitarios y “Significa tener iniciativa para emprender: no tener miedo de soñar y de cumplir esas metas [...] romper esquemas, siendo consciente de las consecuencias [...] actuar con convicción [...] tomar iniciativa y marcar la diferencia [...] tener una visión crítica y activa de nuestra sociedad y nosotros mismos, para así generar el cambio”¹⁶⁶.

Estos cinco pilares son, para los integrantes del movimiento, la base que le da sentido como experiencia educativa. A partir de ellos se construye el proyecto de futuras generaciones, se forma a los niños para ser “hombres diferentes”. Ahora que hemos completado este panorama ideológico y educativo, nos podemos dedicar a explicar ya no los cimientos, sino desmenuzar el interior de la agrupación, tanto desde su estructura como de los procesos educativos centrales que se desprenden de esta experiencia.

¹⁶⁵ *Idem.*

¹⁶⁶ *Idem.*

2.3 Organización y funcionamiento actual

Los niños judíos pueden ingresar al movimiento desde los seis años (aunque muchos se insertan con mayor edad), en ese momento se le comienza a considerar *janijim*¹⁶⁷ (educandos) y se incorpora a una *kvutzá* (grupo) con otros miembros de edades similares a la suya. La inserción de los niños se realiza, quizá en un primer momento, debido a que los padres los llevan, pero su permanencia tiene que ver con un marco voluntario, es decir, por decisión propia, ya sea porque se sienten atraídos a estos espacios por gustos y afinidades o porque dentro de ellos encuentran un lugar en el que se sienten identificados y cómodos para expresarse, desarrollarse y aprender en la compañía de un grupo que se encuentra a cargo de uno o dos *madrijim* (guías).

Las actividades se llevan a cabo cada sábado (de 16:00 a 20:00 hrs.) en el *ken* (nido, casa o sede) del movimiento, el cual lleva por nombre Mordejai Anilevich¹⁶⁸. Este se ubica en la colonia Polanco. Los niños también tienen la oportunidad de asistir a los *majanot* (campamentos) organizados en veranos e invierno. Es a partir de su inserción y participación en la dinámica propia del movimiento (que incluye múltiples actividades con un claro eje educativo-ideológico) que los integrantes irán avanzando y conformando, año con año, grupos etarios donde seguirán formándose. Cuando los adolescentes llegan a los quince años, aproximadamente, reciben un año de formación para poder convertirse en guías de otros miembros más jóvenes, lo cual se realiza en dos vías: con su *madrijim* en el movimiento y en la escuela de *madrijim* común a todos los movimientos de la Ciudad de México.

Una vez que los integrantes concluyen la educación media superior se destina un año de preparación denominado *hajshará*, lo cual implica que viajarán a Israel para incorporarse al trabajo en un *kibutz*, así como seguir formándose asistiendo al Instituto para jóvenes líderes

¹⁶⁷ El singular del término es *janij* (educando), su plural *janija* y el plural femenino es *janijot*.

¹⁶⁸ El nombre de la casa del movimiento se empleó en honor a Mordejai Anilevich quien fue miembro en su juventud de movimiento juvenil “Hashomer Hatzair” en Polonia y fue el comandante del levantamiento del gueto de Varsovia en medio del exterminio en masa de judíos en Europa oriental. Al respecto véase: The American Jewish Joint Distributio Committe, “Mordejai Anilevich”. Disponible en <<http://www.sp.madrachim.org/GetFile.aspx?id=2735>> [Consulta: octubre, 2009]

del extranjero¹⁶⁹. Una vez terminado este año de preparación, los jóvenes regresan para trabajar y ser los siguientes líderes del movimiento durante uno o dos años.

La actividad directa de los jóvenes con el movimiento concluye a los veintiuno o veintidós años. Entonces, pueden decidir entre dos opciones igualmente valoradas: hacer *aliá* o quedarse en su país de origen y ser miembros activos de su comunidad. En algunos casos los ex-miembros llevan a sus hijos al movimiento o alguno otro para que se formen en un marco similar al suyo.¹⁷⁰

Éste es, en términos generales, el proceso por el que atraviesa todo miembro de Hashomer Hatzair, pero para comprender cómo se logran sus objetivos es necesario inspeccionar con detalle no sólo el caparazón de esta experiencia, sino desmenuzar la estructura interna. Esto lo realizaremos en tres vías: explicando la estructura y organización; describiendo los elementos referenciales, característicos o simbólicos de la agrupación; y explicando el proceso propiamente educativo (contenidos y metodología).

2.3.1 Estructura y organización

El soporte del proceso se conforma a partir de una estructura diferenciada, compuesta por diversas comisiones de trabajo. También cuenta con asambleas (*moatzot*) en las cuales se eligen los *tafkidim* (cargos) del movimiento y se votan las modificaciones ideológicas y estructurales. Existen asambleas reducidas (*mazkirut*) para resolver los asuntos ordinarios pero también se tienen eventos locales, nacionales, regionales, continentales y mundiales en los que se resuelven asuntos en un nivel más amplio.

Si hiciéramos un ejercicio de descomposición de la estructura del movimiento, yendo de lo particular a lo general, tendríamos como primer elemento a la *kvutzá*, es decir, el grupo

¹⁶⁹ Keren Hayesod, “El Majón Instituto para líderes jóvenes del exterior”. Disponible en: <<http://www.kh-ua.org.il/ES/our-work/jewish-zionist-education/Recent%20Items/Paginas/ElMaj%C3%B3n-Instituto-para-1%C3%ADderes-j%C3%B3venes-del-exterior.aspx>> [Consulta: octubre, 2009]

¹⁷⁰ Desde hace algún tiempo se ha intentado crear un espacio post-movimiento que constituya un marco de contención para egresados. Este proyecto se denomina *Kehilat Bogrim* (comunidad de mayores, jóvenes y adultos) y representa una estrategia educativa del Hashomer Hatzair en los múltiples centros de actividad de todos los continentes. La idea básica de *Kehilat Bogrim* apunta a crear (o ampliar y renovar) los marcos de trabajo comunitario del Hashomer Hatzair para aquellos que “egresan” del movimiento (o jóvenes y adultos que desean integrarse) y cristalizar una práctica cultural judía en el espíritu laico, sionista y humanista de Hashomer Hatzair. Disponible en <http://tzavta.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=113&Itemid=328> [Consulta: octubre, 2009]

al que se insertan los niños cuando entran. Ésta es la unidad básica educativa, integrada por *javerim* (compañeros) pertenecientes al mismo grado escolar. Hashomer Hatzair México tenía en 2007 los siguientes grupos: *Maguen, Baram, Mizra, Amir, Gvulot, Metzger* (comprenden de 1° a 6° de primaria); *Gaaton, Ein Dor, Pelej* (de 1° a 3° de secundaria); *Rabin, Zikim, Gat* (de 1° a 3° de preparatoria); y *Samar* (los integrantes que saldrán de *hajshará*). Todos estos grupos con nombres de *kibutzim* (plural de *kibutz*).

Cada grupo etario, como dijimos anteriormente, está dirigido por uno o dos *madrijim*. Con los diferentes grupos se componen la *shijvá* (capa, aplicado al conjunto de grupos que por cercanía etarea pueden trabajar conjuntamente), con las cuales se logra una mayor organización en la labor educativa. Encontramos las siguientes capas etarias:

Bnei Metzadá (hijos de Masada)¹⁷¹: niños de 1° a 3° de primaria. Su color es el verde claro que simboliza la inmadurez e inocencia. A esta edad se atribuye la fortaleza.

Bnei Midbar (hijos del desierto)¹⁷²: niños de 4° a 6° de primaria. Su color es el verde oscuro que representa la vegetación de Israel, se les atribuye una mentalidad de libertad.

Tzofim (observadores o scouts): adolescentes de secundaria. Su color es el azul claro que simboliza el cielo y aire de Israel. En esta edad se está observando y aprendiendo todo el tiempo, se deja atrás la niñez para aprender en una nueva etapa. Observan con mucha atención a los grupos mayores y sobre todo a sus *madrijim*.

Tzofim-bogrim (observadores-adultos): jóvenes de preparatoria, su color es el azul que simboliza los mares de Israel. Son observadores como los *tzofim* y adultos como los *bogrim* (adultos). Es una etapa intermedia, por lo que observan a los adultos del movimiento, siempre dispuestos a seguir sus pasos.

Bogrim (adultos): los integrantes que han realizado el viaje de preparación a Israel o tengan la edad correspondiente (18 o 19 años). Su color es el negro que simboliza la tierra fértil de Israel. Son los integrantes con mayor edad que trabajan activamente, preparan a la capa anterior y apoyan, por su experiencia, en el viaje de preparación.

¹⁷¹ El nombre se tomó del hebreo *metzuda* que significa “fortaleza”. *Moatza Semestral. Histadrut Hashomer Hatzair. Ken Mordejai Anilevich*, 26 y 27 de julio 1996. [Programa semestral de Hashomer Hatzair]

¹⁷² El nombre se tomó del hecho bíblico en que los judíos después de salir de la esclavitud en Egipto vagaron cuarenta años en el desierto. La razón por la que vagaron era que murieran los viejos y naciera una generación con una mentalidad de libertad y ya no de esclavos.

Magshimim (realizadores): los jóvenes que realizan la meta máxima, es decir, la *aliá*. Su color es el rojo por el movimiento obrero mundial-socialista, además de hecho de trabajar en un *kibutz* con una organización socialista.

Por otro lado, la principal instancia en la que se estructura el organigrama del movimiento es la *moatzá*, que es la asamblea general en donde participan los *madrijim*, así como toda persona que tenga algún otro puesto activo. La *moatzá* se realizará semestral o anualmente y es en donde se elige democráticamente a los integrantes de los diferentes grupos de trabajo, desde los coordinadores general hasta los integrantes de cada uno de los comités y guías de los grupos. Los puestos y comisiones a elegir en 1996 y que con mayor o menor medida se conservan en la actualidad son¹⁷³:

Rosh Ken (cabeza del nido): persona líder de la agrupación, debe mantener activo el movimiento a partir de dirigir y asegurarse del buen funcionamiento los diferentes aspectos y comités, a través de coordinar las dos principales *vaadot* (comisiones de trabajo): *Hanagá* y *Hanalá*. Se encargara de supervisar y apoyar el trabajo de los *roshim* (coordinadores de comités), además de asegurarse que las actividades estén planeadas y se realicen adecuadamente. Debe convocar las juntas y dirigirlas. Debido a que es el cargo con mayor peso, debe desempeñar una labor ejemplar.

Hanagá (dirección): Además de integrarse por el *Rosh Ken* también se compone por: *Rosh Jinuj*, *Rosh Tarbut*, *Guisbar* y *Javer Jutz*. Es la encargada de verificar, incentivar y coordinar el funcionamiento de las comisiones. Por lo tanto, tiene el poder de decisión de mayor alcance para el destino del movimiento. Entre sus funciones se encuentran: cambiar a los coordinadores en caso de que no trabajen adecuadamente; decidir acerca de los puntos no estipulados en el *takanón* (reglamento).

Rosh Jinuj (cabeza de educación): persona responsable de coordinar y programar el proceso de educación, supervisa que todos los planes educativos y programas de actividades se realicen adecuadamente. Organiza la estructura educativa del movimiento en general, así como de campamentos y otras actividades.

Jinuj (educación): comisión integrada por el *Rosh Jinuj* y los *roshim* de cada capa etarea. Entres sus funciones destacan la responsabilidad de la relación *madrij-janij*. Por lo tanto, se

¹⁷³ Tomado de *Idem*.

encarga de la preparación de los *madrij* y de hacer las *tojniot* (programas educativos); coordina las actividades y el programa educativo para el grupo que sale de *hajshará*; decide el número de grupos etarios y orienta la selección de sus nombres; fija los criterios para ganarse las menciones, etc.

Tarbut (actividades culturales): comisión responsable de las actividades culturales. Su programación debe estar acorde al calendario judío y el programa elaborado en *Jinuj*. Entre sus funciones se encuentra coordinar *vaadot janijim* (comisión de educandos).

Guisbarut (tesorero): persona encargada de los fondos del movimiento, además de buscar nuevas fuentes de ingreso. Cabe mencionar que son los propios jóvenes los encargados de conseguir fondos y financiar cada uno de los gastos del movimiento.

Javer jutz (relaciones exteriores): representa al movimiento fuera de la casa, es el responsable de coordinarse con otros movimientos, instituciones u organizaciones.

Hanalá (comisión operativa): junta técnica que además del *Rosh Ken* se integra por los coordinadores de los comités de: *Bait*, *Kishut*, *Pirsumim*, *Miznón* y *Majané*. Éstas permiten el desarrollo operativo del movimiento.

Bait (mantenimiento): encargado del mantenimiento, limpieza y buen estado de la casa, así como la regulación de todos los materiales.

Kishut (decoración): encargado de la apariencia estética de la casa, tomando en cuenta el programa educativo, el calendario judío y otros temas.

Pirsumin (publicación): comisión encargada de la comunicación en la casa, publica un *itón* (periódico) mínimo cada mes. Su responsabilidad es motivar a los integrantes para que escriban artículos, así como coordinar la impresión y distribución de los ejemplares.

Majané (campamento): atiende los asuntos relacionados con las salidas especiales de mitad de semestre, así como los asuntos técnicos y las actividades de los campamentos.

Miznón (tienda): encargado de una tienda de golosinas. La principal función está relacionada con un elemento ideológico, es decir, lograr constituir una caja común, denominada *kupá*, que contiene el dinero que le pertenece a todos los miembros del movimiento. Esto tiene como base la idea socialista de igualdad y comunalidad, en donde todo es *de* y *para* todos. Los encargados de dicha tienda son los que se van de preparación a Israel en un año, de manera que las ganancias apoyan su viaje, pero además pueden comenzar a experimentar este principio ideológico.

Bitajón (seguridad): encargado de la seguridad dentro y fuera de la casa. Aunque cada *madrij* es responsable en cada actividad, el *Rosh bitajón* debe supervisarlos todo.

Rashei Vaadot: representante de la *vaadá* en *Hanagá* o *Hanalá*, responsable de su buen funcionamiento. Convoca las juntas, lleva las actas y propicia el trabajo democrático.

Madrij (guía): cargo de tiempo completo (dentro y fuera de la casa). Esta labor es fundamentalmente educativa y se realiza a través del ejemplo personal. Se debe transmitir la ideología y valores del movimiento en todos los círculos en lo que se desenvuelva, “Para ser *madrij* hay que ser una persona que busque la superación personal en todos los sentidos”¹⁷⁴.

Sheliaj (enviado o emisario): adulto contratado conjuntamente por el movimiento mundial (*Hashomer Hatzair Olami*) y la Agencia Judía (Sojnut)¹⁷⁵. Su papel es aconsejar al movimiento en sus decisiones, aunque no tiene derecho de voto puede ejercer el veto. Su principal función es representar el contacto con Israel, la propia Agencia Judía, el movimiento mundial, etc., además se encarga de realizar actividades con los *bogrim*.

Mencionamos que además de esta estructura interna el movimiento cuenta con el apoyo y vinculación con otras instancias. Existe el Congreso Juvenil Sionista que es un organismo que representa y apoya (económica y educativamente) a todos los movimientos locales, por lo que es su portavoz frente a la Agencia Judía.

Por otro lado y dado que la agrupación es un movimiento mundial, existe una instancia rectora la cual se conoce como *Hashomer Hatzair Olami*¹⁷⁶, es decir, una superestructura que tiene su sede en Israel y se dedica a coordinar los programas del movimiento y a los miembros que se encuentran en ellos, representa a los integrantes en los foros pertinentes y

¹⁷⁴ *Idem*.

¹⁷⁵ La Agencia Judía para Israel, es una organización gubernamental judeo-sionista creada en 1923 con el objetivo de ejercer como representante de la comunidad judía durante el Mandato Británico de Palestina. Recibió reconocimiento oficial en 1929. A partir de los años 1930 se convirtió en el gobierno de facto de la población judía, cuyos líderes eran elegidos por todos los judíos del mandato. Fue la matriz del futuro gobierno israelí proclamado en 1948. Tras la proclamación del Estado de Israel, pasó a denominarse Agencia Judía para Israel y se convirtió en un órgano gubernamental encargado de la inmigración judía hacia Israel. Su función es la de facilitar el desarrollo económico, la integración y la absorción de los inmigrantes. También brinda ayuda económica y cultural a movimientos judíos del mundo. Al respecto véase Jewish Agency for Israel, *Jewish Agency for Israel*. Disponible en <<http://www.jewishagency.org/JewishAgency/English/Home/>> [Consulta en línea: octubre, 2009]

¹⁷⁶ Hashomer Hatzair Mundial, *Hashomer Hatzair Mundial*. Disponible en <<http://www.hashomerhatzair.net/swelcome.htm>> [Consulta en línea: junio, 2009]

trata de obtener presupuesto. En algunos casos selecciona potenciales emisarios y hasta facilita la absorción de nuevos inmigrantes a Israel.

Pero además, como ya hicimos referencia, cuando los jóvenes deciden organizar su *hajshará* se contactan a diferentes programas, que apunten al desarrollo, la experiencia y el entrenamiento personal e ideológico de los miembros, de manera tal que los participantes permanezcan en Israel cumpliendo las metas ideológicas y puedan regresar a sus comunidades de origen mejor capacitados y enriquecidos con la experiencia. Muchos de los programas se coordinan junto con el Departamento de Educación de la Agencia Judía para Israel, que mantiene el *Majon L'Madrijei jutz La'Aratz* (Instituto para guías del extranjero), desde 1947, con la finalidad de ampliar los conocimientos de los jóvenes.

Antes de continuar es indispensable explicar cuál es la importancia de esta distribución. Por principio de cuentas, dicha estructura, le permite al movimiento constituirse como un grupo autónomo que no depende ni de la comunidad ni de alguna otra instancia. Les da la oportunidad de manejarse independientemente y asumir responsabilidades para con ellos mismos. Esto implica que no necesitan sumarse a otras causas que no consideren pertinentes, asumir las posturas de otros, ni supeditarse al apoyo y continuidad del financiamiento. Entonces son parte de la comunidad pero como no dependen “de...”, tiene la libertad de criticar, proponer y actuar a partir de sus propios posicionamientos.

En segundo lugar, esta estructura permite la formación integral de sus miembros, ya que aprenden a ser responsables de cada cargo, apoyan a otros, comprenden la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de colaborar con personas muy distintas entre sí, además de afrontar y resolver problemáticas diversas. Los jóvenes pasan por diferentes cargos que requieren distintas habilidades, conocimientos y actitudes. De esta manera se forman como sujetos responsables y capaces de realizar múltiples actividades.

Reuven Kahane¹⁷⁷ nos había adelantado esta cuestión, al advertir que una característica de los movimientos es la **modularidad**, en donde encontramos esta estructura flexible que permite desarrollar un espíritu de organización, fomentan la capacidad para mejorar y aprovechar las oportunidades, siempre privilegiando la adaptación, innovación y creatividad para sacar adelante cada uno de los cargos. Pero además, esta estructura propicia la **multi-dimensionalidad**, ya que cada miembro, al realizar sus diversas labores,

¹⁷⁷ Véase páginas 49 a 51.

explora y potencia sus capacidades, desarrollando una autoimagen positiva al sentir que aporta algo y que por ello es valorado por el grupo.

Una vez explicado todo lo anterior, toca el turno de abordar la simbología, es decir, los elementos referenciales de la agrupación, aquello que los diferencia de otros y que imprime cierto sentido de pertenencia como miembro de Hashomer Hatzair.

2.3.2 Elementos simbólicos

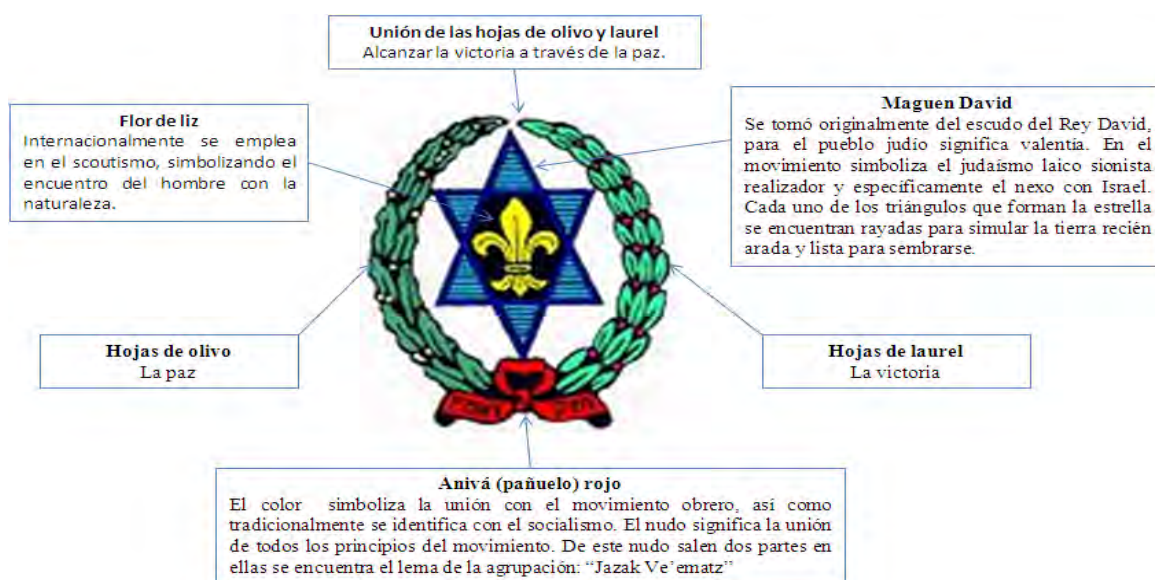
Si recordamos otro de los planteamientos de Kahane¹⁷⁸, encontraremos el **simbolismo pragmático**, que permite extender el significado de los símbolos y transformarlos en objetos de identificación, por lo que el significado de las acciones se extiende y los símbolos se integran con la realidad. Esto es justamente lo que a continuación explicaremos.

La agrupación, como todo movimiento, cuenta con elementos referenciales que acusan un sentido identitario y que cuentan con una fuerte carga histórica, ideológica y simbólica; por ejemplo, los colores y diseño del *jultzá* (camisa), el escudó, el saludo, los himnos etc. Todo ello se define a partir de sus lineamientos ideológicos y como refieren sus miembros: “Los símbolos son una parte fundamental, dan identidad y posibilitan a los *javerim* [compañeros] más pequeños la comprensión de conceptos abstractos como la igualdad y la solidaridad”¹⁷⁹. A continuación abordaremos esos elementos simbólicos que tienen un origen scoutico pero que son resignificados por los jóvenes del movimiento:

¹⁷⁸ Véase página 51.

¹⁷⁹ Remenik, Rodrigo, “Nuestro Semel, nuestros símbolos y nuestro judaísmo”, en *Kol Hashomer*, núm. 2, año 1, México, p. 3.

Semel (símbolo, en este caso nos referimos al escudo)¹⁸⁰:



Estos elementos simbólicos contienen una alta carga identitaria, de manera que los integrantes del movimiento los retoman y dotan de significado, tal como se observa en la siguiente nota extraída de una de las publicaciones de Hashomer Hatzair:

Analizando cada una de las partes de nuestro escudo vemos cómo se entrelazan elementos de nuestra historia (Maguen David, *Jazak ve'ematz*), de nuestro método (la anivá y la Flor de liz) y de nuestros proyectos (el olivo y el laurel) de una forma laica, racional, crítica y de acuerdo a nuestras necesidades como jóvenes [...] La gran virtud de nuestro semel es haber logrado esta conjunción de tal manera que su perpetuidad en la práctica (que es lo más importante) nos sigue llamando e identificando a jóvenes de todas las latitudes del mundo y a lo largo de varias generaciones [...] Este es el objetivo y el ejemplo de nuestro judaísmo, un judaísmo que se proyecte al futuro¹⁸¹.

Lema: Es "*Jazak V'ematz*" (fuertes y valientes). Estas palabras fueron referidas por Moshé cuando le entregó a Yoshúa el mando del pueblo de Israel, expresándole que debía ser fuerte y valiente para seguir con su misión. En este sentido, los integrantes sostienen: "Estas palabras nos llaman al trabajo y a la rebeldía [...] un llamado a la juventud a tomar la responsabilidad de ser vanguardia del pueblo"¹⁸².

Además de este lema encontramos otros dos que remiten a la identidad de cualquier miembro del movimiento: "*Shomer* ahora, *shomer* por siempre". Esta frase sintetiza la idea de continuidad e identidad, pero sobre todo el sentido de pertenencia, es decir, aquel que se

¹⁸⁰ Hashomer Hatzair México, *op. cit.*

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 4.

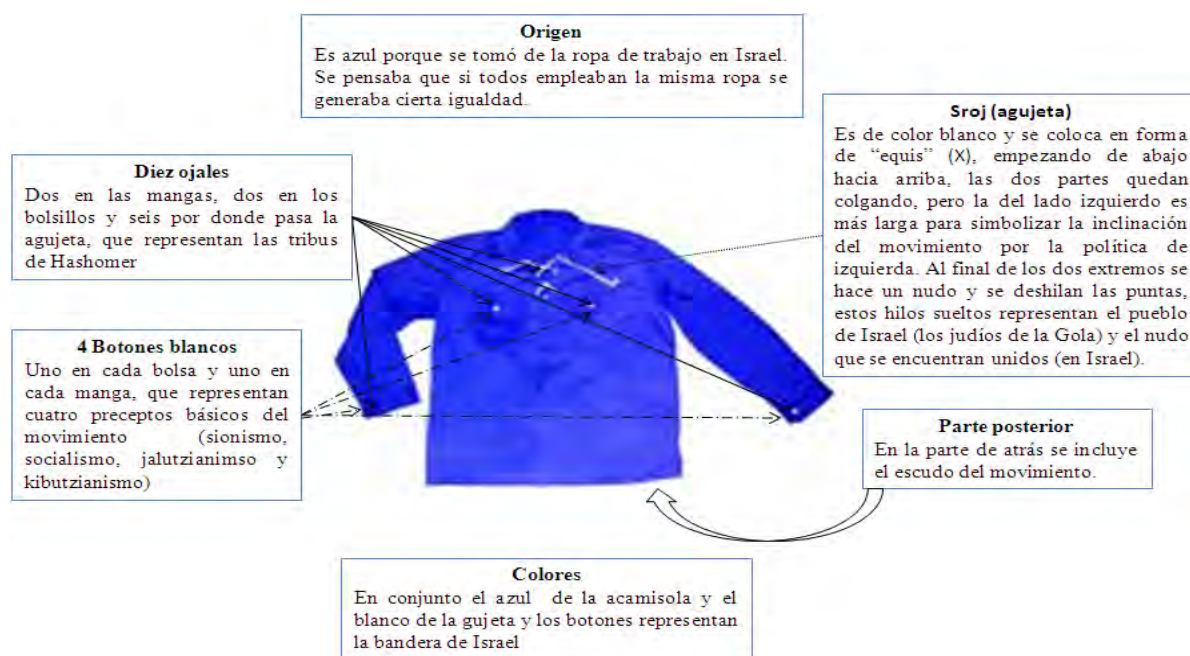
¹⁸² "Ideología y simbología", en *Hashomer Hatzair Jaazak Ve'ematz*. [Programa semestral de Hashomer Hatzair]

incorpora como miembro activo del movimiento, aun cuando ya no se encuentre dentro, no deja de guiarse por sus valores y los múltiples aprendizajes que se desprenden de su participación en el mismo; y “Cualquiera puede ser *shomer*, pero un *shomer* no puede ser un cualquiera”. Darío Teitelbaum¹⁸³ escribió sobre esta frase que si se analizan “los principios educativos de la tnuá, y fundamentalmente el resultado de una educación shomrica coherente, podemos ver que todo está enfocado hacia la autosuperación personal y grupal, combinada con una interacción social basada en los principios humanistas y orientada a la realización personal”¹⁸⁴. Es decir, ser un *shomer* implica tener un sentido de responsabilidad social que los hace actores fundamentales de su comunidad, país y en última instancia del mundo.



Kavod Ten (saludo, “dar honor”): Se forma al juntar, de la mano derecha, el dedo pulgar sobre el meñique (que simboliza “el fuerte protege al débil”), dejando los otros dedos en posición recta, cada dedo tiene un significado (índice-sionismo, medio-socialismo, anular-jalutzioanismo). Esto lo hacen los *tzofim-bogrim* y *bogrim* con *tilboshet* (camisola) completo en *mifkad* (formación, en donde se da información importante y se realizan conmemoraciones).

Tilboshet (camisola)¹⁸⁵:



¹⁸³ Director del Departamento Latinoamericano de Hashomer Hatzair Mundial en 1999.

¹⁸⁴ Darío Teitelbaum, “Hashomer Hatzair ante el 2000”, en *Kol Hashomer*, núm. 1, México, año 1, p. 3.

¹⁸⁵ Hashomer Hatzair México, *op. cit.*

Anivá (pañuelo): Como parte anexa pero no obligatoria se utiliza un pañuelo que se ubica debajo de la agujeta de la camisola. El integrante que lo recibe es una persona a la que se le ha reconocido su labor en el movimiento y por lo tanto un ejemplo a seguir, en este sentido la *anivá* no es únicamente una distinción sino un elemento educativo.

Tejazakna (himno): Significa “fortalezcamos”. Es una marcha y tiene un ritmo que anima a los integrantes a seguir siempre adelante ya que el contenido recalca los valores del movimiento. Se canta al iniciar *mifkad*.

Hebreo	Traducción	
<p>תחזקנה ידי כל אחינו המרוחנים למרות ארצנו באושר הם שם אל יפול רוחם - עליזים מתרוחנים בזמן שכם אחוז לעזרת העם</p>	<p><i>Tejazakna yedel kol ajehnu hamjonenim, A frot artzeinu va ahsersham, Al ipol rujajem al'zim mitronenim, Bou shejem ejad leezratam.</i></p>	<p>Fortalecer las manos de todos nuestros hermanos, quienes preparan las tierras de nuestra patria y los que en ellas están, no decaerá su espíritu, con alegría se levantan vengán todos, como a un solo hombro, a la ayuda del pueblo.</p>

También se le da importancia al himno de Israel, titulado *Hatikva* (*La esperanza*), ya que se canta para fortalecer el lazo con su nación y con el mundo judío. Este himno trata la esperanza de hacer florecer la propia tierra, es decir el Estado de Israel.

Hebreo	Traducción	
<p>כל עוד בלבב פנימה, נפש יהודי הומיה. ולפאתי מזרח קדימה עין לציון צופיה. עוד לא אבדה תקוותנו, התקווה בת שנות אלפים, להיות עם חפשי בארצנו, ארץ ציון וירושלים.</p>	<p><i>Kol od balevav pnima Nefesh Iehudi omia Ulfaatei mizraj kadima Ain letzion tzofia Od lo avda tikvatenu Hatikva bat shnot alpaim Lihiot am jofshi beartzeinu Eretz Tzion virushalaim</i></p>	<p>Todo se encuentra aún en el corazón El alma Judía anhela Y en dirección al oriente Nuestros ojos a Sion observan Aun no está perdida nuestra esperanza La esperanza que tiene dos mil años Ser un pueblo libre en nuestra tierra La tierra de Sion y de Jerusalén</p>

Diez preceptos (Dibrot): A diferencia de los diez mandamientos bíblicos que marcan las prohibiciones, los preceptos del movimiento intentan ser una pauta de lo que se debe hacer, es decir, la forma en la que debe actuar todo *shomer*:

1. El *shomer* es recto, sostiene la verdad y lucha por ella.
2. El *shomer* es pionero de la liberación nacional y social de su pueblo, su patria y su idioma y es leal a los valores del movimiento.
3. El *shomer* es activo, trabajador y vive en el fruto de su trabajo.
4. El *shomer* es realizador y lucha por una vida de justicia, unión, paz, libertad, igualdad y fraternidad entre los pueblos.
5. El *shomer* es miembro fiel a su movimiento y está atento a la disciplina de sus madrijim.



6. El *shomer* es activo en la sociedad que lo rodea y tiene relaciones de amistad y colaboración con sus compañeros.
7. El *shomer* ama la naturaleza, aprende a conocerla, cuida de ella y sabe vivir en su seno.
8. El *shomer* es valiente, independiente, alegre y optimista.
9. El *shomer* es voluntario, forja su carácter y se esfuerza permanentemente en alcanzar la perfección física y mental.
10. El *shomer* es puro en sus actos y sus pensamientos, lleva un estilo de vida sano; no fuma, no bebe y conserva su pureza sexual.



Grabado
Preceptos de Hashomer
Hatzair

Cada uno de los símbolos de manera individual y en su conjunto permite exteriorizar o sintetizar una idea, en este caso, la ideología del movimiento, con todas aquellas referencias históricas de las que abreva. Por lo tanto, el empleo de esta simbología permite, la agrupación de significados relacionados con los componentes del orden moral, social e ideológico que finalmente propicia el seguimiento de las normas y los valores que guían a este grupo; e incentivan el sentido de pertenencia, ya que se condensan significados que apelan al ámbito de los sentimientos. Todos estos elementos inscritos en el contexto permiten darle sentido a la experiencia que viven los miembros del movimiento.

Sin embargo, aún nos falta abordar el centro del proceso, es decir, los contenidos y la metodología. Ambos elementos son nodales para el aprendizaje, aunque cabe mencionar que no son aislados puesto que tanto la estructura y organización como los elementos simbólicos, juegan un papel importante en la formación de los sujetos. Todos son elementos interconectados y por lo tanto dependientes, de manera que se requiere coherencia en la estructura, asumir conscientemente las responsabilidades y cargos, además de un ambiente plagado de ideología y significados, para que de esta manera se genere un proceso educativo que alcance los objetivos del movimiento. Para avanzar en el análisis, a continuación nos damos a la tarea de responder a la pregunta: ¿qué y cómo se educa en Hashomer Hatzair?

2.3.3 *Proceso educativo (contenidos y metodología)*

Para realizar un programa educativo los jóvenes se encuentran en constante cuestionamiento, crítica, replanteamiento y reflexión. Por lo tanto, y como una de las principales características de la agrupación, se experimenta el “movimiento”: la resignificación continua que les permite ir adaptándose a las nuevas realidades. En este

sentido, los integrantes deben tomar conciencia del papel del movimiento en la historia, sus planteamientos ideológicos y educativos, así como su función en el contexto actual, para realizar un ejercicio prospectivo. Nos encontramos ante un elemento que mencionamos en el primer capítulo, es decir, la doble tarea de rescatar la historia y el presente desde una perspectiva crítica que se renueva constantemente.

Resumiendo, los que elaboran un programa educativo se sitúan desde lo histórico, la realidad presente en la que se desenvuelven y a la que constantemente critican, y una idea de futuro deseado, tal como se sostiene en sus documentos: “El *shomer* aprende y como movimiento la *shomer* cambia para mejorar el futuro”¹⁸⁶.

Ese quizá sea el marco de referencia a partir del cual se construyen los contenidos educativos, siempre desde una formación ideológica para alcanzar los objetivos del movimiento, es decir: Transmitir contenidos y valores de la cultura judía, para generar una identificación y un compromiso con su pueblo y el Estado de Israel, pero además con la humanidad. En este sentido se pretende el desarrollo personal, educativo, social e ideológico de todos los integrantes, para que de esta manera se formen personas críticas, responsables, autónomas y activas en la comunidad, en la sociedad y en el mundo.

Recordemos que en el capítulo anterior sostuvimos que una de las características de la educación judía informal era trabajar a partir de un conjunto de contenidos basados en la experiencia y los valores judíos que se consideran indispensables. Por lo tanto, cabe hacernos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los contenidos que se intentan trabajar en Hashomer Hatzair? Básicamente podemos mencionar algunos que son centrales y al mismo tiempo aglutinan diversos temas, cada uno con objetivos particulares. A continuación presentamos un cuadro que intenta recuperar de manera muy general estas cuestiones¹⁸⁷:

CONTENIDOS	TEMAS	OBJETIVOS GENERALES
Judaísmo	Historia, <i>Haskalá</i> (iluminismo), Antisemitismo, Diáspora, Asimilación, Corrientes del judaísmo, Torá, Preceptos, Festividades, Ciclo de vida judía, etc.	Que los <i>janijim</i> se cuestionen y reflexionen de dónde parte el judaísmo, cuáles son algunos de los referentes históricos y sociales que le dan sentido, comprendiendo la diversidad de concepciones que se le pueden atribuir, por lo tanto, se trata de que conozcan estas posturas desde un punto de vista pluralista y tolerante. Es justamente a partir de la reflexión que se busca que los integrantes logren construir su propia idea de judaísmo para poder sentirse identificados con él. Desde una postura crítica y social se aborda las tradiciones,

¹⁸⁶ “Tlatelolco 1968”, en *México: el país y la cultura donde vivimos*, Tojnit primer semestre del año 2004. [Programa semestral de Hashomer Hatzair]

¹⁸⁷ Elaborado con base en: *Comunidad Judeo mexicana siglo XXI*, Tojnit 2001 [Programas semestrales de Hashomer Hatzair]; *Histadrut Hashomer Hatzair México...*

CONTENIDOS	TEMAS	OBJETIVOS GENERALES
		festividades y preceptos, con la finalidad que los integrantes comprendan su origen y se fortalezcan los valores judíos. En este sentido se intenta lograr la continuidad, es decir, establecer un pacto con la identidad individual y colectiva como judíos, pero no entendida como una cuestión estática, sino en constante construcción y reconstrucción. Uno de los puntos fundamentales es que los <i>janijim</i> recuperen los valores que arrojan las experiencias históricas del judaísmo y puedan aplicarlos en sus vidas diarias.
Sionismo e Israel	Historia, Ideólogos, Líderes, Corrientes sionistas, Levantamientos, Resistencia al nazismo, Inmigración, Relación Israel-diáspora, Sociedad Israelí, <i>Kibutz</i> , <i>Moshavot</i> , Post-sionismo, Formación del Estado de Israel, Conflicto árabe-Israelí	Que los integrantes comprendan qué es el sionismo, cuál es el contexto de su aparición y desarrollo, así como los pensadores que impulsaron esta ideología, para que logren comprender los acontecimientos que se dieron a partir de la lucha y acciones a favor de sus postulados. Pero sobre todo se trata de que interioricen los valores del sionismo y lo reconozcan como parte de la cultura judía. En este sentido y como uno de los principales preceptos sionistas, los <i>janijim</i> deben comprender el proceso que llevó al establecimiento del Estado de Israel, su historia, conflictos, organización, etc., así como los tipos de establecimientos y modelo principal para el movimiento, es decir, el <i>kibutz</i> y los <i>moshavot</i> . Por lo tanto, el principal fin es que cada niño y joven se sienta identificado con el sionismo y con el Estado de Israel, este último como centro cultural, social y nacional.
Comunidad judía mexicana	Historia, Sectores, Posiciones, Educación, Organizaciones. Identidad, Matrimonios mixtos	Conocer la historia de su comunidad para identificarse con ella, en este sentido se busca: “Concientizar tanto a <i>janijim</i> como a <i>madrijim</i> , de la realidad que vivimos hoy en día los judíos en México y poder replantearnos el ‘de dónde venimos’ y ‘hacia dónde vamos’” ¹⁸⁸ . Según las palabras de los propios integrantes, la reflexión sobre la propia comunidad judeo-mexicana los lleva a “aceptar que ya no vivimos en un guetto y que es hora de abrirnos a la sociedad, pero no por ello olvidar y dejar de transmitir y respetar nuestras tradiciones” ¹⁸⁹ .
Contexto (local, nacional y mundial)	Historia, Movimientos sociales, Sistemas políticos, Conflictos, Juventud, Sida, Adicciones, Discriminación, Post-modernismo, Ecología, Valores	Que se reconozcan como parte activa no sólo de su comunidad, sino de su sociedad y el mundo, por lo tanto deben conocer la historia y estar enterados de los temas relevantes a nivel social, para poder construir y fundamentar sus propias posiciones, así como manifestar sus ideas y emprender las acciones necesarias para cuidar de sí mismos y de los otros, así como de su medio.
Movimiento	Historia, Ideología, Pilares (Sionismo, Socialismo, Humanismos, Scoutismo, y Jalutzianismo), Valores, Simbología, Estructura, Otros movimientos, Postura frente a diversos asuntos (locales, nacionales y mundiales), Visión de futuro.	Que los <i>janijim</i> conozcan el trasfondo histórico que dio origen a Hashomer Hatzair como primer movimiento juvenil judío sionista, su ideología, principios y valores, para que sea consciente del gran compromiso que representa formar parte de este movimiento, en este sentido se busca que los niños y jóvenes construyan su identidad como integrantes del movimiento, para sentirse parte de él. Se intenta que los educandos ubiquen el sentido de la estructura y los símbolos de la agrupación pero además que “el <i>janijim</i> sienta orgullo al vestir la <i>jalutza</i> que nos distingue, sobre todo que se ponga el <i>Tilboshet</i> por dentro” ¹⁹⁰ . La finalidad es que los integrantes reflexionen en su compromiso y responsabilidad como miembros del movimiento y como actores y formadores de nuevos integrantes. En este sentido “Al plantearse el judaísmo de las futuras generaciones se cuestiona también el judaísmo del presente. Es necesario también el vínculo de la generación actual y la que seguirá como continuidad del pueblo de Israel” ¹⁹¹ .

¹⁸⁸ *Comunidad Judeo mexicana siglo XXI...*

¹⁸⁹ *Idem.*

¹⁹⁰ *Histadrut Hashomer Hatzair México...*

¹⁹¹ *Comunidad Judeo mexicana...*

Para hacer los programas semestrales, los responsables discuten y reflexionan para elegir los temas a trabajar en el periodo y se dan a la tarea de elaborar un documento que contiene: introducción o bienvenida; tema, fecha y título de la actividad; *kvutzá*, *shijva* y *madrij* responsable; racional y enfoque *shómrico* (enmarca el tema, se conscientiza a los *madrij* sobre su importancia y se sitúa la perspectiva del movimiento); objetivos y propuestas por grupo etario; información del tema (textos base relativos a los temas, para que los guías cuenten con conocimientos que fundamente sus actividades); desarrollo de la actividad y material; número de *janijim*; evaluación de la actividad.

Sobre este proceso Alan Amper, coordinador educativo de Hashomer Hatzair en 2007, comentó lo siguiente:

[...] sale lluvia de ideas [...] escogimos un tema anual y con base a [éste] escogemos subtemas [o viceversa], el punto es que siempre haya una línea [...] que seguir, porque si un día les doy las siete maravillas y el otro día les doy cómo se hace un malvavisco no van a aprender ni uno ni otro. El chiste es que haya un proceso de razonamiento, si es cómo se hace un sillón, pues, primero qué es un hilo y después qué es madera y entonces, órale júntalos [...] Yo diseño con los temas de cada sábado, con los temas de cada *majané* y hay varios programas [...]: el anual de cada sábado, el de cada *majané* (que es un viaje), el de los chavos que están aprendiendo a ser *madrij* que es diferente al anual de todo mundo porque, pues, ellos tienen que ver otros temas definitivamente, están los que se van a ir a Israel [...], están en general los *madrijim* que no deben de dejar de aprender. Entonces son muchos programas diferentes a la vez [...] Y los *madrijim* [diseñan] las *peulot* [actividades]¹⁹².

Aunque todos los grupos trabajan con el mismo tema, su tratamiento se diferencia a partir de las capas etarias que encuentran en el movimiento. De esta manera los *madrijim* se ven ante el desafío de diseñar y planear actividades acordes a las edades y necesidades de sus *janijim*. Para lograrlo, el movimiento plantea algunas de las características principales de las capas etarias, las cuales pueden o no ser correctas, pero al final sirven de pauta a partir de la cual estructurar las actividades, éstas son¹⁹³:

Bnei Metzadá: Los *janijim* se acaban de insertar, por lo que se les debe transmitir qué es el movimiento y para qué asisten. Se caracteriza esta edad por la curiosidad, la actividad física, el individualismo, la posesividad, la admiración por los héroes y el no saber perder. Los niños necesitan ver, tocar e imitan a otros; se deben plantear juegos cortos, imaginativos, con reglas simples y actividades manuales.

¹⁹² Charla con Alan Amper, 18 de julio de 2007. [Audio]

¹⁹³ *Histadrut Hashomer Hatzair México...*

Bnei Midbar: los niños clasifican, ordenan e identifican, además le gusta buscar las hazañas de sus héroes en la vida real ya que desconfía de la fantasía, comienzan a considerar los valores, desarrollan el compañerismo, les gusta cambiar las reglas, les agrada la competencia, buscan asumir responsabilidades en su grupo. En esta etapa la *kvutzá* debe comenzar a formarse como un grupo de amigos. El *madrij* es el principal lazo con el movimiento y es visto como el que soluciona problemas y satisface todas las necesidades.

Tzofim: Es la edad en la que el cuerpo comienza a cambiar por lo que el *madrij* debe orientar en cuento a esos cambios. Comienzan a darse cuenta que son parte del mundo, por lo que es una etapa decisiva ya que reafirman su ideología, por lo tanto, el *madrij* debe realizar actividades para hacerles conocer más a fondo el movimiento. Se caracteriza por la timidez e introversión, se agrupan en pequeños bloques, empiezan a conformar su personalidad, desarrollan su pensamiento práctico, la curiosidad por las actividades de los mayores, además de presentarse cierta inestabilidad emocional, rebeldía, etc.

Tzofim-bogrim: Comienza su último periodo de vivencia como *janijim*, por lo que se vinculan más con el movimiento. En esta etapa encontramos la aparición del primer amor, cristalización del carácter, toma de responsabilidad, ideales, se mantiene la crisis de formación, diferencia con los padres, planes a futuro, acercamiento sexual, etc.

Bogrim: Se tienen mayores exigencias ya que desde este momento el movimiento está en sus manos. Por lo tanto, es sumamente importante la retroalimentación, ya que tienen una fuerte carga de trabajo y responsabilidades. Entre sus características destacan, el trabajo en su futuro, ideales más realistas, conciencia de sus actos, buscan dejar huella en lo que hacen, visión seria del mundo y la preocupación por el entorno o el medio.

Hasta el momento hemos trabajado la forma en la que se estructuran los contenidos educativos, así como los sujetos a los que va dirigida la educación. Sin embargo, nos falta explicar con detenimiento el interior del proceso educativo, es decir, el método que se sigue para lograr la formación de los jóvenes. Como sostiene uno de sus integrantes sobre la forma en la que se transmiten los contenidos:

Empezando [...] cada sábado por actividades que son juegos, que son pláticas, lo que es educación no formal, los niños no toman un apunte no se sientan a escucharnos [...] a nosotros hablar como

merolicos como en la escuela. Hacemos actividades, hacemos juegos que tienen un tema, que tienen un enfoque y a partir de esos juegos ellos aprenden¹⁹⁴.

Para explicar el proceso educativo retomaremos a Barry Chazan¹⁹⁵ quien, como explicamos en el capítulo anterior, apuntaba las ocho características de la educación judía informal. Dos de éstas ya las hemos abordado directa o indirectamente: los **contenidos judíos**, referido en párrafos anteriores y la **cultura de la educación judía**, que sería la totalidad de los componentes que conforman los contextos educativos, es decir, todo lo que está en el contexto y que finalmente los *madrijim* incorporan y transmiten a través de los programas, las actividades y su ejemplo personal.

Pero además, el autor hace alusión a la **centralidad de la persona**, justamente para Hashomer Hatzair el eje medular de las actividades son los *janijim*, quienes se formarán a partir de su propia participación activa en el proceso. En este sentido, los contenido transmitido por cualquier actividad buscan “Que el janij cree una opinión propia”¹⁹⁶ sobre cada uno de los temas. Se trabaja a partir de tener presente que “El enfoque que se debe dar es siempre ver qué opinan los janijim sin forzar en ningún momento alguna postura”¹⁹⁷, por ejemplo, ante los temas como el conflicto árabe-israelí y los matrimonios mixtos. En este sentido, la finalidad es ayudar a cada individuo a crecer y encontrar su propio significado de ser judío.

La segunda característica es la **centralidad de la experiencia**, ya que es a través de ésta que los *janijim* aprenden. Se trata, sobre todo, que participen en actividades que involucren los sentidos para que puedan comprender concepto, hecho, etc. Por ejemplo, en temas abstractos como la identidad judía, encontramos actividades como la siguiente:

Objetivos: Que los janijim aprendan que nadie es menos judío que otro [...] Que al final, cada quien expresa su judaísmo y su identidad a su manera [...] Que aprendan a TOLERAR y RESPETAR POR IGUALES las maneras en las que los demás expresan su judaísmo.
MI JUDAÍSMO. Aprovechamos las vacas que hay del ‘Cow Parade México 2005’ en el parque del Reloj. Cada vaca tiene un tema o una idea o simplemente la forma de ser del artista reflejada en una estatua de vaca. Fuimos viendo las que hay en el parque e imaginando qué quería decir el artista con cada vaca. Al final, les dijimos que se iba a hacer una exposición, sólo que en vez de

¹⁹⁴ Amper, Alan, *op. cit.*

¹⁹⁵ Para analizar la experiencia educativa del movimiento se retomarán las características de la educación judía informal, mismas que aparecen resaltadas en el texto. Dichas características fueron expuestas en las páginas 36 a 39.

¹⁹⁶ *Comunidad Judeo mexicana...*

¹⁹⁷ *Idem.*

vacas, de huevos. Y ellos como artistas, debían reflejar en los huevos su manera en la que ven al judaísmo, a la identidad y qué los hace sentir esas cosas. Cada quién lo explicó¹⁹⁸.

En este sentido, la formación se da a partir de que los *janijim* experimenten los temas, las ideas y los valores con todos sus sentidos y que puedan verbalizarlos e interiorizarlos para que formen parte de su actuar cotidiano, de su identidad como judíos, de esta manera el aprendizaje proviene de cada integrante y no únicamente de lo que sus guías les señalen.

Como tercer punto se sitúa el **proceso interactivo**, es decir, la retroalimentación entre los sujetos o los contenidos (*madrij-janij*, *janij-janij* y *janij-contenidos*). A diferencia de los profesores, los *madrijim* son mucho más cercanos a los educandos en muchos sentidos, desde la edad, hasta el tipo de relación que se establece entre ellos. Algunos miembros del movimiento afirman lo siguiente:

Alex: Algo muy importante es la persona que te educa, no es lo mismo ser un *madrij* [...] me lo han demostrado mis *janijim*, para ellos soy su maestro, su papá, su confidente, su amigo, su psicólogo, su no psicólogo, [...] su regañón [...]

Andrea: Fungimos como diez mil papeles.

Alex: [...] y yo creo que con un maestro no existe eso [...] con nosotros es abierto, es recíproco, porque nosotros [...] superaprendemos de ellos [...]

Shmuel: Es sorprendente ver que te traten diferente y que tenemos [no más de] dos años de diferencia, de verdad, te ven así como grande [...]

Andrea: [...] como lo máximo.

Alex: [...] sienten una confianza [...] y eso como que te cambia totalmente de un maestro a un *madrij*¹⁹⁹.

Además, la interacción entre los compañeros de grupo es diferente. Al parecer existe un ambiente más abierto y libre para expresarse, lo que les permite exponer sus ideas, sustentar sus puntos de vista, respetar la diferencia y convivir, pero además desarrollar la iniciativa, la imaginación y la experimentación. Esto tiene que ver con la cuarta característica, el **grupo de experiencia**, es decir, las *kvutzot* a las que pertenecen los integrantes del movimiento en la cual se forman redes sociales que enseñan ideas y valores a través de compartir, dialogar y crecer juntos, que permite que los *janijim* generen una conciencia colectiva como judíos. Como manifiesta un *madrij*:

Estos chicos están formados en pequeños grupos que [...] están relacionados con las edades y [...] nosotros [...] vamos a hacer que este grupo tengan unión entre ellos, que sea fuerte. Todos valen

¹⁹⁸ Kerbel, Arturo, "Tu manera de ser judío". Tomado de: <http://jinuj.net/peulot_ver.php?id=647> [Consulta: noviembre, 2009]

¹⁹⁹ Entrevista realizada a Shmuel Nyssen, Alex Goldberg, Andrea Szydlo y Sharon Salame, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.

lo mismo, no hay que dejar nunca nadie al lado, si alguno tiene un problema que entre ellos [...] se ayuden, ‘jalar todos hacia un mismo lado’²⁰⁰.

Esto tiene que ver con la siguiente característica, el **nivel de involucramiento**, en donde todos participan en la experiencia de aprendizaje, normalmente a partir de actividades y dinámicas grupales que tienen un carácter lúdico-educativo. Las actividades pueden comenzar con lo que se denomina “desfogue”²⁰¹, y que como su nombre lo indica se trata de actividades que permiten descargar y dejar salir la energía para preparar el estado de ánimo de los integrantes y crear las condiciones necesarias para comenzar la *peulá* o actividad (por ejemplo carrera de sacos, sesión de chistes, etc.) Para diseñarlas los *madrijim* deben:

Ver las cosas a través de los ojos del janij [...] significa intentar entenderlos lo máximo posible [...] Sin olvidar una premisa fundamental: ‘Si quieres divertir, diviértete’. Yo creo que los juegos de desfogue siempre deben terminar dando el pie al comienzo del tema de la *peulá* [...] si no es como intentar pasar por un río no a través del puente sino saltándolo y terminar nadando²⁰². Estoy de acuerdo en que la *peulá* debe de estar pensada como un janij porque [...] es para transmitirles una enseñanza [...] pero que [debe ir] de acuerdo a la edad del janij porque a veces se vuelve aburrido, o difícil de hacerse²⁰³.

Una vez concluida esta parte se procede a la actividad, como dijimos antes, acorde a las edades del grupo. Éstas pueden parecer a simple vista meros juegos. Sin embargo, están diseñadas con la finalidad de que los *janijim* experimenten los temas y participen en cada etapa de los mismos. Al finalizar, se da un espacio para la reflexión (denominado *sijá*), en donde los integrantes expresan sus impresiones, opiniones y conclusiones sobre la actividad pero poniendo énfasis en lo aprendido, los valores y conocimientos que se desprenden de su participación, todo esto siempre guiado por los *madrijim* quienes propician los cuestionamientos, el intercambio, la retroalimentación, el respeto y tratan de orientar las reflexiones. Todo este proceso se puede ejemplificar a través de la siguiente actividad:

Objetivo: Que los *janijim* entiendan un poco sobre la comunidad judía en México y definan si son judíos mexicanos o Mexicanos judíos.

Material: Hojas de papel, mapa del tesoro, gises, pelota, deguel [Bandera] de México e Israel, januquia [candelabro de 9 brazos] u otro símbolo judío, tilboshet, dulces, cofre del tesoro.

Desarrollo: Rompehielos: Bull Doser, Comando Pimbale. Disparador: Se les cuenta una historia sobre piratas [...]. Cuando se gira una hoja se deja ver a los niños que los piratas olvidaron su

²⁰⁰ Huarte, Eugenio, tomado de Huarte, Emilio, *op. cit.*

²⁰¹ El desfogue también se conoce como “rompehielos”.

²⁰² Jatul, Marcelo, *Foro Juegos*. Disponible en <http://jinuj.net/foro_discusion.php?discusionid=537> [Consulta: noviembre, 2009]

²⁰³ Bela, Alin, en *Idem*.

mapa en ese libro y es nuestra misión recuperar el tesoro. Se les dan cosas para que se disfracen de piratas [...] y se les da el mapa para que ellos nos guíen [...]

1° LUGAR DEL MAPA-LAGO (CRISTOBAL COLÓN)

Al llegar [...] se les dan hojas de papel y se les dice que hagan un barquito [...] para hacer competencias, al terminar [...] se les dan 3 barquitos pegados que simulan las carabelas de Colón. [...] Representa la llegada de los judíos en las carabelas.

2° LUGAR DEL MAPA-ÁRBOL DE LA MONTAÑA (INQUISICION)

Se juega al lobo [...] Durante el juego se atrapa a algunos niños y antes de atrapar al *madrij* se le dice que puede volverse lobo o perder, el *madrij* decide ser lobo \asimilándose\. Cuando el juego se acaba se les da una carta vieja de uno de los piratas diciéndoles que han logrado sobrevivir a pesar de todo y está seguro que su tesoro está en buenas manos y se les da una llave [...] Representa como algunos morían, otros se asimilaban y otros seguían siendo judíos a escondidas.

3° LUGAR DEL MAPA-TORRE DEL RELOJ (SIGLO XX, INMIGRACION)

Se hará un avioncito en el piso y cada cuadrito será un país europeo, cada *janij* tendrá una piedrita que tendrá que aventar diciendo a qué cuadrito llegó, el objetivo es llegar al círculo final que es América [...] Representa cómo muchos judíos intentaron llegar a América en el siglo XX.

4° LUGAR DEL MAPA-PATIO DEL KEN

Se juega declaro la guerra y cada *janij* tendrá un nombre de algún sector comunitario [...] Se les dice que busquen el cofre.

5° LUGAR DEL MAPA-JEDER (COFRE DEL TESORO)

El cofre va a estar en una esquina del *jeder* y habrán muchos papeles tirados que los *janijim* tendrán que usar para llegar hasta él, si tocan el piso pierden y se regresan, ya que lleguen al cofre lo van a abrir y dentro estarán las siguientes cosas: Deguel de Mexico e Israel, Januquia u otro simbolo judío, Tilboshet y Dulces.

Sijá: Ya teniendo todas las cosas fuera se les explican las situaciones de los lugares que recorrimos con el mapa, se les habla sobre los sectores comunitarios usados y se les explica la importancia de México e Israel para nosotros, se les explica que pueden ser Judíos y Mexicanos al mismo tiempo y se les enseñan bien todas las cosas explicándoles un poquito cómo fue que los judíos empezaron a llegar a México y en qué situaciones llegaron haciéndoles ver que México siempre nos abrió las puertas y nos recibió sin ningún tipo de prejuicio. Se reparten los dulces en partes iguales para todos y se les abre el espacio para que pregunten todas sus dudas o comenten²⁰⁴.

De esta manera encontramos la permanente motivación, en donde los *janijim* se sienten incentivados para seguir participando y aprendiendo en la medida en la que las experiencias vividas son positivas y agradables además de que los guías propician ambientes abiertos, flexibles y cómodos donde los sujetos se sientan motivados.

Como hemos visto hasta el momento, el papel del *madrij* es sumamente importante, ya que éste, como marca Chazan es un **educador holístico**, “una tallador de experiencias judías”²⁰⁵. En este sentido, debe ser un judío ejemplar, que educa por medio de la palabra, los textos, pero sobre todo con sus hechos y la expresión visible de sus valores.

Es entonces su responsabilidad promover las experiencias, incitar el intercambio, crear un ambiente que promueva la interactividad, cuestionar constantemente y saber ser amigo y guía al mismo tiempo. Tal como sostienen algunos de sus miembros: “Es compromiso de

²⁰⁴ Melamed, Orly, “Comunidad Judía en México ¿Judío mexicano o Mexicano judío?”. Disponible en: <http://jinuj.net/peulot_ver.php?id=646> [Consulta en línea: noviembre, 2009].

²⁰⁵ Barry, Chazan, *op. cit.*

todos ofrecer peulot de buena calidad [...] Sin dejar de lado la parte ideológica sobre la cual nos sustentamos pues en efecto somos un movimiento juvenil con ideales, y no sólo un centro de reunión y convivencia para niños y jóvenes”²⁰⁶. El *madrij* es el ejemplo a seguir, el modelo que se interioriza, la promesa de que en determinado momento los *janijim* serán los guías, entonces se cumple lo siguiente:

Y ahora vayan y eduquen por sí mismos. **Si educan, aprenderán.** Lo que traten de enseñar y por lo que luchen, **lo harán propio.** Aquí está lo esencial e importante del Hashomer Hatzair. Verán que Hashomer Hatzair es una vivencia juvenil que puede convertirse en forma de vida; es una lucha constante por un objetivo que nunca se concretará por completo, pero que, pese a ello, hay que seguir bregando por ello. Hashomer Hatzair es el atreverse a soñar, a creer y hacer²⁰⁷.

Todo este proceso educativo no tiene otra finalidad que lograr la transmisión de los contenidos, pero específicamente de las experiencias y aprendizajes adquiridos, para que los participantes los interioricen y de esta manera conformen parte de su identidad, de su forma de “estar” y actuar en la comunidad y la sociedad. De esta manera se persigue la formación de niños y jóvenes críticos, autónomos, responsables y activos.

Hasta el momento hemos descrito las finalidades, funciones, educandos, educadores, contenidos, métodos, ubicación, tiempos, gestión, financiación y costos del grupo Hashomer Hatzair, pero además hemos analizado el proceso histórico social de su fundación, así como las bases ideológicas y educativas de la agrupación. A partir de todo ello hemos tratado de comprender los múltiples vínculos o relaciones (internas y externas) que se generan en y con este movimiento.

Hemos tratado de mirar la experiencia como una expresión de educación informal judía, pero también de educación no formal. Es importante recordar que, en este amplio abanico que supone la educación no formal, más allá de encasillar al movimiento dentro de alguna clasificación, buscamos comprender los elementos, fundamentos, vínculos y relaciones que le dan sentido como espacio de formación de niños y jóvenes judíos. En este sentido, reconocemos que es un espacio con características particulares, por ejemplo:

A)Relacionados con los destinatarios

Dirigidos a la comunidad judía. Específicamente para los niños y jóvenes.

B)Relativos al personal educador

Voluntarios semiprofesionales. Con formación pedagógica en cursos dirigidos a ámbitos no formales.

²⁰⁶ *Comunidad Judeo mexicana...*

²⁰⁷ Schapira, Elisha, *90 Aniversario de Hashomer Hatzair.* Disponible en <http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=640> [Consulta: abril, 2009]

C)Relativos al contexto social

En zonas desarrolladas, urbanas.

D)Metodológicos

Medios presenciales, impresos, audiovisuales e informáticos. Metodología verbal, intuitiva, activa y experiencial, a partir de una relación horizontal. Enseñanza colectiva con grupos reducidos.

E)Relacionados con la ubicación

Ubicación estable específicamente diseñada para el proceso.

F)Relativos a lo temporal

Duración larga, con horarios fijos y a partir de una continuidad permanente.

G)Económicos e institucionales

Heterofinanciado y nada institucionalizados.

Pero lo que hemos buscado, no es únicamente enlistar elementos encontrados, sino sobre todo, describir y presentar las relaciones entre estos elementos, puesto que es justamente en esas relaciones que se muestra la peculiaridad del proceso educativo y que, finalmente, le permite a sus miembros significarlo de una determinada manera.

En este sentido, nos resta centrarnos en uno de los postulados ejes de esta investigación, es decir: que la inserción de los jóvenes en este marco representa una impronta fundamental en sus vidas, ya que este espacio les brinda una oportunidad de poner en práctica sus sentimientos e ideales y crear relaciones con otros jóvenes. Todas sus experiencias dentro de la agrupación contribuyen a una formación integral que los hace sujetos críticos, reflexivos, autónomos, capaces de manejarse y participar activamente de la sociedad en la que viven. Es justamente su organización y metodología lo que permite que aprendan a liderar, conducir, administrar, intercambiar y compartir una experiencia colectiva, en este sentido, “El janij piensa, duda, experimenta, hace, vive, aprende. Ese ‘jugar’ a ser adulto es el aprendizaje más sano y natural”²⁰⁸.

Por lo tanto, lo que intentamos demostrar en el siguiente capítulo es que las experiencias que se desprenden de este espacio de educación no formal resultan un elemento esencial en la constitución de la identidad y el sentido de pertenencia de los jóvenes y desde ese lugar comenzar a repensar la relación con la educación formal.

²⁰⁸ Nativ, *op. cit.*

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIAS Y SIGNIFICACIONES

[Hashomer Hatzair es] la parte más importante de mi vida, después de la familia, sin lugar a dudas, más que la escuela, es un lugar que te enseña a ser una persona mucho mejor, te enseña los valores y siento que es lo que a mí me va a moldear para cuando sea grande.

Eitan Rovero-Shein²⁰⁹

Uno de los principales objetivos de la presente investigación es conocer lo que significa para los jóvenes judíos pertenecer al movimiento Hashomer Hatzair, es decir, tratar de acercarnos a las concepciones que ellos tienen sobre el impacto que ha tenido la agrupación en sus vidas y cómo se visualizan en este espacio. Ello implica necesariamente darle voz a los propios miembros del movimiento, puesto que solamente a partir de sus narrativas podemos intentar acercarnos a este cúmulo de significaciones que se enraízan en la subjetividad y que se hacen visibles por medio de la palabra.

Por lo tanto, este capítulo se centra en analizar las entrevistas que tuvimos la oportunidad de realizar a diferentes miembros de la agrupación, siempre recurriendo a toda la base teórica que hemos esbozado en los dos capítulos anteriores. Pero además, inscribiremos dos registros que nos parecen importantes para leer la experiencia de los niños y jóvenes, es decir, la identidad y el sentido de pertenencia. Ambas cuestiones fueron parte de los ejes de las entrevistas porque consideramos que se están jugando constantemente en la significación del movimiento. Por ello, dedicamos un apartado para explicarlos.

Pero también, nos permitimos situar al lector en cuanto a la elección de los entrevistados, así como contextualizar el momento y particularidades que caracterizan a cada grupo en cuestión. Posteriormente nos centraremos de lleno en analizar las significaciones de los entrevistados y desmenuzar las experiencias relatadas.

Finalmente, cerramos el capítulo situando lo que aporta la experiencia y el espacio del movimiento para la constitución de jóvenes “diferentes”, lo que nos brinda múltiples elementos desde los cuales mirar, con otros ojos, la relación entre educación formal y no formal, pero sobre todo, para repensar lo educativo en términos más amplios.

²⁰⁹ Amper, Alan, Sofía Provencio y Emmanuel Nava, *op. cit.*

3.1 El referente de las entrevistas

Cuando planteamos la pregunta ¿qué significa para los jóvenes participar en el movimiento juvenil judío Hashomer Hatzair en México? necesariamente estamos aludiendo a dos planos subjetivos complejos y estrechamente relacionados entre sí, a saber, la cuestión de la identidad y el sentido de pertenencia. De esta forma consideramos pertinente inscribir, de manera general, estas dos nociones

En este trabajo no buscamos hacer una recuperación exhaustiva de las elaboraciones sobre identidad y sentido de pertenencia. Por el contrario, intentamos, retomar los trabajos de algunos autores que consideramos pertinentes, para mirar y articular estas cuestiones a los discursos que manifiestan los integrantes de la agrupación.

Identidad y sentido de pertenencia son dos planos densos, en tanto procesos subjetivos, es decir, que parten de cada uno de los sujetos, de los múltiples procesos que establecen en la relación con el espacio, los otros, el conocimiento, los objetos y con ellos mismos. Por lo tanto, es necesario conocer qué sujetos son los que narran sus experiencias. En este sentido, expondremos la forma en la que elegimos a los entrevistados y el rasgo particular que ubicamos en sus respuestas.

3.1.1 *Identidad y sentido de pertenencia*

La identidad representa una construcción compleja debido a que está relacionada por múltiples elementos, por lo que se sostiene que es multidimensional. “Ni siquiera podemos generalizar el número de dimensiones a través de las cuales podríamos analizar estas identidades, que por supuesto son estructuras dinámicas que cambian a través de los tiempos”²¹⁰. Esa es la razón por la cual no resulta sencillo explicar la identidad de un grupo, un sujeto o la nuestra. Pese a ello, en este apartado intentamos acercarnos someramente a esta noción para poder mirar el caso de los miembros del movimiento juvenil judío Hashomer Hatzair.

Podemos decir que cada sujeto presenta manifestaciones peculiares en su forma de ser, posee recuerdos, experiencias, motivaciones, intereses y expectativas como parte de su constelación personal que caracteriza el modo propio con el que se reconoce a sí mismo y a

²¹⁰ Rosenberg, Shalom, “En la jungla de las identidades”, en *Revista Vanguardia*, Dossier, núm. 19, abril-junio, 2006, p. 31.

partir del cual se relaciona con los otros. Estos elementos sirven para que cada persona exprese su individualidad, con lo que se fija las diferencias entre “yo” y los “otros”.

Shalom Rosenberg sostiene que: “La identidad es un fenómeno psicológico –cómo me percibo– y es un fenómeno sociológico –cómo nos perciben los otros–. Estos dos fenómenos están entrelazados y se nutren uno al otro”²¹¹ debido a que también se trata de cómo percibo que los otros me perciben.

Las identidades, como proceso en permanente construcción, se nutren de las vinculaciones de la herencia natural, la experiencia vivencial de cada individuo y la carga histórico-social de la cual somos portadores, lo que las hacen únicas e irrepetibles, por su singularidad. “La identidad denota, pues, pasado, presente y futuro, y dinamiza las posibilidades de realización de la condición humana al movilizar a cada individuo y a cada pueblo a nutrirse de su pasado, acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar el proceso de su propia creación”²¹².

Estas identidades se perfilan y enriquecen en el decursar de la vida, en el contacto con las instituciones, los hábitos, costumbres, creencias, valores, tradiciones, formas de relación, producciones materiales e inmateriales y las responsabilidades que contraemos, en el seno de un grupo, un colectivo o la sociedad; lo que nos proporciona elementos de referencia, patrones de interpretación de la realidad, códigos de vida y pensamiento que permean las diversas formas de manifestarse, valorar y sentir. Entonces, podemos ver que lo individual y lo colectivo son intrínsecamente lo mismo, y que no son sino presentaciones diferentes de una misma cosa. Y justamente en la diferencia de estas presentaciones se expresa la particularidad del individuo y su diferencia respecto a los otros. Como Rosenberg marca: “La relación entre el individuo y los grupos humanos que descubrimos o creamos es lo que intuitivamente llamamos identidad”²¹³.

Sin embargo, no es suficiente con ser partícipe de una realidad colectiva común, ya que para reconocerse como parte “de...” se requiere una forma de adscripción al universo simbólico de dicha colectividad:

²¹¹ *Idem.*

²¹² Cantón Arjona, Valentina y Orlando José González Sáez, *Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa*. Disponible en <<http://www.correodelmaestro.com/antiores/2009/octubre/2incert161.htm>> [Consulta: enero, 2010]

²¹³ Rosenberg, Shalom, *op. cit.*, p. 31.

La identidad nos habla del sujeto en su tiempo, espacio y circunstancia histórica. Nos refiere a su trama básica, a la red de significaciones en las que se constituye y que lo constituyen. De ahí que de la noción de identidad se derive la de sentido de pertenencia. La especificidad de la constitución identitaria de cada sujeto sólo se expresa a plenitud a través de sus actos libres, soberanos y ajenos a cualquier dictado o mandato proveniente de cualquier tipo de dominación (sea ésta ideológica, religiosa o política). Por eso, si bien la identidad nos habla de los atributos, las capacidades y habilidades de un sujeto y de las características del grupo, sociedad o cultura a la que pertenece, también nos dice cómo, a través de su acción, dicho sujeto reconoce, acepta y se apropia de lo que le rodea para enriquecerlo y transformarlo. La identidad es, pues, la expresión de una praxis mediante la cual se realiza la pertenencia²¹⁴.

Cada grupo o colectivo presenta contenidos culturales significativos y particulares con los cuales sus miembros establecen diferentes niveles de compromiso, que motivan modos de intervención social y formas de enjuiciamiento de la realidad. Por lo tanto, cada sujeto se puede concientizar de estos códigos intragrupal, además de sentirse portador y representante de ese universo simbólico. El sentido de pertenencia, “implica una actitud consciente y comprometida afectivamente ante el universo significativo que singulariza una determinada colectividad, en cuyo seno, el sujeto participa activamente [por lo que la pertenencia] es elemento arraigante y movilizador de la actividad grupal, constituye un generador de valencias y cohesión intragrupal”²¹⁵.

Hasta el momento hemos situado algunos referentes que sustentan nuestra noción de identidad y pertenencia. Pero antes de avanzar conviene hacer algunas precisiones. Por ejemplo, no dejamos de reconocer que la identidad se puede leer desde múltiples registros. En el caso particular que nos interesa podríamos abordar lo relacionado a la identidad juvenil o la judía que, al final, están jugando en la constitución de los integrantes de la agrupación. Sin embargo, éste sería un trabajo que excede los límites de la presente investigación. En este sentido, hemos decidido centrarnos en analizar únicamente la identidad y el sentido de pertenencia que construyen los jóvenes a partir de su participación en el movimiento juvenil Hashomer Hatzair, a través de analizar sus narrativas.²¹⁶

Sostenemos que desde el espacio de inscripción del movimiento los jóvenes se significan de cierta manera, se entienden y construyen su identidad, siempre al lado de otros. En ese sentido, comparten y elaboran conjuntamente su sentido de pertenencia, tal como argumenta Héctor Correa:

²¹⁴ Cantón Arjona, Valentina y Orlando José González Sáez, *op. cit.*

²¹⁵ Vargas Alfaro, Ana Tania, *Identidad y sentido de pertenencia. Una mirada desde la cotidianidad*. Disponible en <<http://132.248.35.1/cultura/ponencias/1cultDesa/CDIDE02.htm>> [Consulta: enero, 2010]

²¹⁶ Seguramente a partir de los relatos de los integrantes se alcanzarán a ver, entre otras cuestiones, algunos hilos relacionados con la cuestión juvenil y judía, sin que ello sea nuestro principal objetivo.

Nuestra consolidación en un emplazamiento determinado hace a ese sentido de pertenencia que nos ata, nos une a la tierra y nos compromete [...] las raíces se hacen profundas, y la raigambre se torna ser [...] Pero, no se constituye en un asunto individual [...] todo lo contrario, se hace y tiene sentido en tanto y en cuanto forma parte de una comunidad, donde los intereses individuales se pierden en el conjunto y se funden hacia un destino común [...] Cuando ese sentimiento se hace muy firme, se consolida, se dice que echa raíces, es cuando nos comprometemos emocionalmente, y comienza a tener historia²¹⁷.

Pero además, ese sentido de pertenencia se realiza en dos vías, por un lado, los jóvenes se sienten “pertenecientes a...”, pero también, sienten que algo les pertenece. Tal como plantea Walter Benjamin: “Los espacios transforman a los seres humanos porque a partir de ellos se significan”²¹⁸, pero también, a partir de su experiencia, los sujetos significan, alimentan y reconfiguran esos espacios de una manera particular.

Una vez establecido todo lo anterior, toca el turno de conocer a los sujetos que nos permitirán acercarnos al foco central de esta investigación, es decir, lo que aporta a sus integrantes formar parte de este grupo.

3.1.2 Elección de experiencias

Las identidades, tal como sostiene Liz Hamui, no son nítidas ni mucho menos estáticas ya que cada “generación la cuestiona y la confronta, duda de ella [...] lo cierto es que la identidad tiene un componente afectivo que propicia la seguridad y la afirmación de saber de dónde se viene y a dónde se va, o el potencial de cuestionar y criticar el origen para reorientar o no la definición de quién se es”²¹⁹. En este sentido, es válido afirmar que las identidades se están construyendo y moviendo continuamente.

Los niños y jóvenes del movimiento se encuentran en un proceso constante de formación, se enfrentan a cambios significativos, a procesos que los exponen a la construcción de su identidad desde diferentes registros: exploran su identificación con la cultura judía; cuestionan su papel como jóvenes en el actual contexto comunitario y social; descubren formas diferentes de “ser”, “estar” y relacionarse con los demás; adquieren habilidades y valores que los diferencia de otros; etc.

²¹⁷ Correa, Héctor, *Identidad y cultura*. Disponible en <<http://cinenpunta.blogspot.com/2008/09/identidad-y-cultura-notas-sobre-el-ser.html>> [Fecha de consulta: enero, 2010]

²¹⁸ Huarte, Renato, “Walter Benjamin: nuestra experiencia y nuestra pobreza”, en *CDI revista*, núm. 233, México, Centro Deportivo Israelita A. C., abril 2010, p. 74.

²¹⁹ Hamui, Liz, “Dos modalidades de transmisión de la identidad judía: la Shoá y Jabad”, en *Cuadernos Judáicos*, núm. 25, Chile, Universidad de Chile, 2008, p. 37.

Cada etapa formativa que viven los miembros de Hashomer Hatzair (como ser *janij*, convertirse en *madrij*, ser dirigente, hasta salir de la agrupación) representa momentos diferentes, implica una significación distinta de ellos mismos y del propio movimiento. Por lo tanto, la forma en la que se vive la experiencia, la manera de concebir el espacio, afrontar las responsabilidades y desempeñar ciertos roles es distinta para cada sujeto en determinada etapa del proceso.

Cuando realizamos las entrevistas nos proponíamos comprender lo que significa para sus integrantes participar en la agrupación, así como lo que la experiencia les aporta, además de intentar situar, desde sus narrativas, la relación entre esta experiencia educativa y la formación escolar. Por lo tanto, los ejes que fundamentaron el trabajo de campo fueron la identidad y pertenencia, las aportaciones a la formación a los miembros del movimiento, y la relación y diferencias entre la experiencia en el movimiento y la formación escolar.²²⁰

En este sentido, realizamos seis entrevistas a algunos miembros del movimiento, pertenecientes a las diferentes etapas formativas.²²¹ A partir de ello ubicamos diferencias sustanciales en el sentido de pertenencia, así como una visión de su identidad y por lo tanto de lo que esta experiencia educativa les aporta.

Los primeros entrevistados fueron los *janijim* Moshe Rodríguez y Max Guidry de 9 y 10 años, respectivamente. Ambos llevan tres años en el movimiento. Si bien, no son parte de los miembros con menor edad, sí representan a uno de los sectores más jóvenes de la agrupación. Desde ese registro aportan elementos para concebir la importancia del proceso educativo con la peculiaridad del carácter lúdico.

Tal como se manejaba en el segundo capítulo, el movimiento plantea algunas de las características principales de esta capa etaria²²², tales como: la curiosidad, la actividad física, comienzan a considerar los valores, desarrollan el compañerismo, les agrada la

²²⁰ Véase Anexo 3. Guiones de entrevista. La cuestión de la relación y diferencia entre la educación formal y la no formal desde la experiencia de Hashomer Hatzair, constituyó uno de los ejes principales, no sólo de las entrevistas, sino del presente trabajo. Sin embargo, a partir del desarrollo de la investigación caímos en la cuenta que no podíamos pensar en términos de opuestos ni mucho menos intentar proponer que las peculiaridades del proceso educativo en el movimiento se trasladen al ámbito escolar, puesto que ello sería una propuesta poco realista. En este sentido, decidimos replantear las reflexiones para encaminarlas y desde ese registro poder repensar la educación en términos más amplios. Esta cuestión se abordará en las conclusiones del presente trabajo.

²²¹ Cabe mencionar que las cinco primeras entrevistas se realizaron el 6 de marzo de 2009 y la última el 8 de mayo de 2010.

²²² Véase páginas 94-95.

competencia, buscan asumir responsabilidades. La lógica de las actividades está encaminada a la necesidad de ver, tocar e imitar a otros, se plantean sobre todo juegos imaginativos, con reglas simples y actividades manuales. Pero además, se hace presente la importancia del grupo de aprendizaje y el modelo del *madrij*.

Posteriormente, trabajamos con las *janijot* Anita Martínez de 13 años, Michelle Villareal e Ingrid de 14 años y Tali Rodríguez de 15. Este grupo representa a los adolescentes del movimiento, en donde comienzan a experimentar múltiples cambios emocionales y psicológicos que los lleva a tener actitudes contradictorias y cierta inestabilidad emocional. Justamente en esta etapa se está consolidando su personalidad y carácter. Quizá por ello encontramos reiteradamente en sus narrativas el alto valor que le asignan a su identidad y la posibilidad de “ser ellos mismos” dentro y fuera de la agrupación. Además, en el caso de Tali, se encuentra en el último periodo de su participación como *janijá*, por lo que encontramos un posicionamiento diferente ante la toma de responsabilidad, los ideales y su visión de futuro.

El siguiente grupo fueron los *madrijim* Sharon Salame, Alex Goldberg, Andrea Szydlo de 16 años, y Shmuel Nyssen de 17, quienes han comenzado su etapa de guías de otros miembros de primaria y secundaria. Por lo tanto, encontramos marcadamente la importancia que le asignan a su labor educativa y la forma en la que asumen sus responsabilidades dentro de la agrupación. Pero sobre todo, reconocemos que para ellos el movimiento no es sólo un espacio-tiempo limitado a los sábados, sino que constituye parte de lo que son, por lo que significan a la *Shomer* como una forma de vida.

Después conversamos con Orly Melamed, quien tiene 17 años y además de ser *madrijá* de los niños de 9 y 10 años, es la única del grupo que está por salir en cinco meses de *hajshará*. En esta entrevista situamos nuevamente, entre otras cuestiones, la responsabilidad de saber que el proceso educativo está en sus manos. Pero sobre todo, algo muy importante que la experiencia le ha aportado a la entrevistada es la seguridad en ella misma, cuestión que se puso de manifiesto a lo largo de toda la conversación.

El penúltimo grupo lo constituyeron los dirigentes del movimiento, Sharon Gesund que forma parte de la mesa educativa y es *madrijá* de los niños de 14 y 15 años, Jackie Dujovich, parte de la Hanagá así como del grupo de organización de campamentos, *madrijá* de niños de 12 y 13 años y Gabriel Szydlo, quien funge como Rosh Ken, todos

ellos de veinte años. En sus contribuciones encontramos la responsabilidad de dirigir y orientar todo el proceso educativo del movimiento, además de destacar, el trabajo en su futuro, los ideales más realistas, la conciencia de sus actos, además de buscar dejar huella en lo que hacen, la visión seria del mundo y la preocupación por el entorno o lo comunitario y social.

Finalmente, entrevistamos a tres exmiembros de la agrupación: Sharyn Bistre de 27 años (pasante de la carrera de Veterinaria y Zootecnia), Yafa Negrete de 28 años (diseñadora gráfica), ambas se insertaron al movimiento cuando tenía 15 y salieron a los 21 años de edad, y Renato Huarte que tiene 30 años (profesor del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM) y se integró a la agrupación contando con 7 años y la dejó a los 22.

A partir de estos últimos entrevistados ubicamos cómo el lazo de pertenencia al movimiento se sigue manteniendo aún cuando ya no hay una participación activa al interior de la agrupación, ya que en muchos casos la fuerza de la pertenencia pervive, como una latencia emotiva, relacionada con los rasgos distintivos del movimiento que todavía mantienen cierto sentido para los exmiembros. Pero además, las narrativas de estos sujetos aportan una visión crítica sobre algunas problemáticas que actualmente se presentan en la agrupación.

Una vez delineado lo anterior, podemos comenzar a desmenuzar las múltiples significaciones que los sujetos involucrados construyen sobre el movimiento, cuestión que constituye el foco central del siguiente apartado.

3.2 Significaciones de los entrevistados

Para analizar las narrativas de los entrevistados²²³ recuperamos múltiples elementos que fuimos abordando a lo largo de la presente investigación, como: identidad, sentido de pertenencia, significaciones del espacio, así como las elaboraciones sobre educación informal judía y el código de la informalidad. Pero además, se sitúan algunas líneas que permiten mirar los contrastes entre la educación formal y la no formal, que más adelante nos permitan repensar la cuestión de lo educativo.

²²³ Cabe mencionar que también recurrimos, en algunos casos, a diversos documentos, entrevistas y charlas que nos aportaron elementos para ilustrar con mayor detalle el análisis que realizamos.

3.2.1 El carácter lúdico-educativo

Como hemos sostenido con anterioridad, el proceso educativo en Hashomer Hatzair gira en torno a la centralidad de los *janijim* y de sus experiencias, ya que a partir de las actividades se busca generar el aprendizaje vivencial o experiencial, para que los niños sean capaces de formular sus propias opiniones sobre los diversos temas. Es decir, en todo momento los niños están expuestos a experiencias educativas que involucran sus sentidos, que los obligan a cuestionar su proceder, a reflexionar sobre problemas contemporáneos, a conocer procesos históricos, a construir su identidad judía, a preguntarse por su papel como niños, a situar la relevancia del movimiento, etc.

Cada una de las actividades se estructura con la finalidad de generar esas experiencias educativas que permitan a los niños construir el conocimiento. Esto se lleva a cabo a la manera de juegos, técnicas, etc., es decir, a partir de pensar el proceso con un carácter lúdico-educativo.

Justamente la relevancia de esta cuestión lúdica se pone de manifiesto en las narrativas de los entrevistados más jóvenes. Esta primera etapa está significada por la diversión, donde el carácter lúdico de la educación se convierte en elemento motivador para seguir asistiendo. Entonces vemos cómo el método empleado permite que la diversión sea una vía para el aprendizaje. Tal como los entrevistados refieren:

Moshe: [Me gusta venir] porque me divierto y relacionan cada juego con algo [...]

Max: Porque nos enseñan algo en juegos y nos enseñan el significado de cada cosa²²⁴.

Se trata no únicamente de los juegos por sí mismos, sino, tal como explica Chazan, esta educación que se **involucra**²²⁵ (esta diversión), hace del proceso formativo experiencias positivas, que propician la constitución de identidad y el desarrollo de un sentido voluntario que potencia la pertenencia. Estas experiencias positivas llevan a los niños a significar el espacio como un lugar del que forman parte y en el cual se sienten cómodos y seguros.

Max: es como nuestra segunda casa y los que nos enseñan son como nuestros papás²²⁶.

²²⁴ Entrevista a Moshe Rodríguez y Max Guidry, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.

²²⁵ Para realizar el análisis de las entrevistas recurrimos a recuperar las características de la educación judía informal abordadas en las páginas 36-39, así como los componentes del código de la informalidad analizados en las páginas 49-51. El lector encontrará estos elementos resaltados en el texto y si lo desea podrá consultar las páginas citadas anteriormente.

²²⁶ Entrevista a Moshe Rodríguez y Max Guidry, *op. cit.*

Estos miembros se sienten pertenecientes a una familia, en donde sus *madrijim*, más allá de los portadores de autoridad y conocimiento, son los guías, los padres o los hermanos. Entonces los educadores son figuras centrales para los niños, ya que además del ejemplo a seguir, se convierten en parte fundamental en sus vidas.

La relación entre estos sujetos constituye lazos emocionales fuertes, que se construyen a partir de un **proceso interactivo**, que no es otra cosa que la retroalimentación entre ellos. Los *madrijim*, a la manera de un padre, son esos **modelos holísticos** que educan a través de todas sus expresiones y son sensibles a todos los elementos del proceso, por lo que forman parte del núcleo vital de los niños, construyen así una dinámica familiar.

Pero a diferencia de los padres, los *madrijim* se rigen bajo una **simetría (relativa)**, lo que implica establecer relaciones equilibradas y recíprocas entre todos los miembros sin que ninguno se imponga arbitrariamente sobre otro. Entonces, los niños son reconocidos como sujetos en proceso de formación pero también capaces de enseñar múltiples cosas a los mayores y se les asigna el derecho a opinar, criticar, así como ensayar formas diferentes de actuar. Dicha simetría es relativa en tanto se reconoce que los *madrijim*, como guías, deben asumir mayor responsabilidad, pero sobre todo “ser autoridad sin ser autoritarios”.

La dinámica educativa generada por el movimiento, así como el hecho de que los *madrijim* son escasamente mayores que sus educandos, genera una mayor identificación entre ambos sujetos y una conexión emocional diferente, sobre todo, respecto de la relación que se puede generar con un profesor. Quizá el siguiente fragmento pueda aclarar todos los argumentos anteriores:

Moshe: Con los maestros sólo te enseñan y con los *madrijim* te pueden enseñar y ser tus amigos.

Max: [...] los *madrijim* son como nuestros hermanos y en la escuela el maestro es una persona que nos enseña pero no podemos influir en su vida. Por ejemplo, nosotros vamos a un lugar a divertirnos, aquí con amigos y con los maestros no podemos salir porque tiene hijos y aquí son jóvenes²²⁷.

Hemos mencionado un punto interesante, a saber, lo relacionado con el contraste entre la dinámica escolar y la que se vive en Hashomer Hatzair. No es de extrañarse, encontrar que los niños consideren al movimiento como un lugar más agradable, en el que se sienten más motivados para aprender.

²²⁷ *Idem.*

Moshe: En la escuela es aburrido y aquí no porque lo hacen con juegos y con personas que te diviertes.

Max: En la escuela me enseñan no tan divertido, pero por ejemplo, cuando la *Shomer* me dice un tema lo aprendo, lo puedo decir en la escuela que me ayude a influir en la escuela²²⁸.

Incluso en 2007, Emilio Huarte realizó un documental sobre la *Shomer*, en el cual entrevistó a Moshe, en ese entonces de siete años. Con poco tiempo de haber ingresado al movimiento, el niño sostenía que: “En la escuela no es hasta la noche ¡eso es lo bueno de la escuela! y de la *Shomer* es lo bueno es que es hasta la noche”²²⁹.

Pero esta motivación no se centra únicamente en la cuestión lúdica, sino que va más allá y está vinculada con los contenidos, con el trato que reciben y la temporalidad que perciben del proceso. Es decir, se trata de los contrastes entre lo que se enseña en un espacio y otro, donde parece que valoran más los aprendizajes de la *Shomer* porque los consideran integrales y no segmentados como en la escuela; el carácter personal del proceso, a partir del cual pueden recibir la atención y ayuda *que y cuando* la necesiten; finalmente parece ser que el tiempo-espacio de la *Shomer* es en todo momento educativo, lo que nos parece, que potencia la significación de cada experiencia y la reflexión de cada una de sus acciones.

Moshe: En la escuela sólo te enseñan y si no pones atención te ponen mala calificación y aquí no te ponen calificación. Aquí conoces más personas y si no pones atención, o si no lo entiendes te vuelven a explicar.

Max: [...] en la escuela me enseñan una cosa, me enseñan, hebreo, español, inglés [e] *idish*, entonces, esas son cuatro cosas, y en la *Shomer* me enseñan todo.

Moshe: [...] y a nosotros nos enseñan todo el tiempo [...] si no lo entendemos pulen el tema²³⁰.

Algo importante de destacar es que, como lo menciona uno de los entrevistados, con su participación en el movimiento se abre el núcleo de amistad. Es decir, se conoce y comparte con otras personas, diferentes y de edades heterogéneas, lo que les permite estar en contacto con múltiples personalidades, características y formas de ser, por lo tanto, aprenden a interactuar con otros y salir de su seguro círculo de amigos escolares.

Con todo lo anterior podemos ver cómo los niños, a partir de cada actividad se están formando, están aprendiendo y divirtiéndose. A través de los contactos, relaciones y experiencias se van adentrando en la ideología, los valores, la lógica del movimiento, etc., se van empapando de la *Shomer*, de sus ideales y metas. Entonces la *Shomer* los habita, pero ellos también habitan a la *Shomer*, le dan vida y la dinamizan.

²²⁸ *Idem.*

²²⁹ Rodríguez, Moshe tomado de Huarte, Emilio, *op. cit.*

²³⁰ Entrevista a Moshe Rodríguez y Max Guidry, *op. cit.*

Es, al lado de otros, que resignifican ese espacio, que se saben parte “de...” y que sienten que ese lugar les pertenece. Pero además de construir su identidad como *shomer*, están tejiendo su sentido como judíos, ciudadanos, sujetos y ante ello están asumiendo ciertas responsabilidades que los diferencian de otros niños judíos, y nos atreveríamos a sostener que también no judíos.

3.2.2 *El reconocimiento de la identidad*

Uno de los principales elementos que surgen, entre los comentarios de los integrantes entrevistados de este segundo grupo, está relacionado directamente con el reconocimiento de su identidad, es decir, la forma en la que ellos mismos se conciben. Son conscientes de su potencial como sujetos con manifestaciones peculiares en su forma de ser, como poseedores de recuerdos, experiencias, motivaciones, intereses y expectativas, etc., que caracteriza el modo particular de relacionarse con los otros. Es importante marcar que, además de reconocer todo esto que los diferencia de otros, también lo defienden y le otorgan un alto valor. Tal como podemos apreciar en la siguiente cita:

Michelle: [Ser un *shomer* es] tener una identidad y [...] realmente identificarte con una *tnuá*, y [...] saber quién eres realmente y poder ser como tú eres.

Anita: Pertenecer a algo, a algo que quieres y que sabes que siempre te va a ayudar.

Ingrid: [...] me ha enseñando a ser como realmente soy y poderle demostrar a todos como soy, y que me valga lo que todos los demás piensan de mi. Y todos los valores de la *Shomer* como que los voy aplicando todos los días.

Michelle: Todo el tiempo te está aportando algo y todo eso que aprendes lo vas aplicando, entonces creo que hacen de ti, además de como un *shomer*, un buen ser humano²³¹.

Tal parece que su participación en el movimiento les ha permitido desarrollar una mayor seguridad en sí mismos, autovalorar sus características y modos de ser. Significan el espacio como el lugar en el que pueden expresarse cómodamente. Pero también se identifican con todo lo relacionado con ese espacio y lo reconocen como experiencia que educa, que los forma para incidir en sus realidades diarias, que les permite ser “mejores personas”.

Esta experiencia educativa los dota no sólo de conocimientos y contenidos meramente intelectuales, sino sobre todo, se relaciona con valores, con el autoconocimiento y el reconocimiento de los otros.

²³¹ Entrevista a Michelle Villareal, Anita Martínez, Tali Rodríguez e Ingrid, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.

Anita: [la *Shomer* te enseña] a ser tú mismo.

Tali: A pensar en los demás.

Ingrid: Ayudar a los demás todo el tiempo, no pensar solamente en ti [...] abrirte a nuevas cosas, a nuevas aventuras [...]

Anita: Ayudas a que los niños [...] aprendan cosas, les ayudas, en general, en sus vidas²³².

Existe un **dualismo**, como lo marca Kahane, entre esta necesidad de expresión subjetiva, en donde lo importante es “ser uno mismo” y por otro lado, la importancia de reconocer la incidencia que se tiene sobre los otros, “pensar en los demás”. A través de este dualismo se inscribe la pertenencia al movimiento como grupo de personas que interactúan, que se retroalimentan, se logra “un balance entre lo que uno desea y lo que desea el grupo. En este vínculo, el individuo se da cuenta que sus logros y expectativas no dependen exclusivamente de sí mismos sino de una interrelación con otros”²³³.

Por lo tanto, estos miembros no se conciben únicamente como educandos, como receptores del proceso, sino como constructores del mismo. Sus expectativas a futuro respecto del movimiento muestran un marcado interés por la continuidad y la mejora, la recreación de la experiencia y el aporte que pueden generar desde cada una de sus acciones.

Michelle: [aportaría al movimiento] estar mucho más unidos [...]

Anita: Aportar cosas a la tnuá, no sólo viniendo, sino dar.

Michelle: Yo que subo en dos años [es decir que me convierto en guía] ser una buena *madrijá* y darle un buen ejemplo a mis *janijim*.

Tali: Traer a mis hijos²³⁴.

Recuperando a Kahane, podríamos decir que esta perspectiva de futuro está marcada por el **instrumentalismo expresivo**, puesto que implica que cada actividad que se lleva a cabo se realiza a favor del propio e inmediato beneficio de los *janijim* (el aprendizaje, su propia formación como sujetos autónomos, la retroalimentación entre compañeros, etc.) y simultáneamente como medio para lograr objetivos futuros (la formación de otros niños y jóvenes judíos, así como la continuidad de esta experiencia educativa).

Un elemento que nuevamente ubicamos con estos entrevistados es la cuestión de la apertura del círculo social. Los miembros de la *Shomer* se ven más que compañeros que comparten un espacio, como amigos, y no únicamente entre lo que pertenecen a la misma *kvutzá*, sino con todos los demás integrantes.

²³² *Idem.*

²³³ Huarte, Renato, *Educación informal*.

²³⁴ Entrevista a Michelle Villareal, Anita Martínez, Tali Rodríguez e Ingrid, *op. cit.*

Ingrid: Aquí están mis amigos.

Michelle: [...] es como aprender y al mismo tiempo estar con tus amigos y de una manera divertida y saber que existen más valores además de estar con tus amigos.

Anita: Y ves gente que no ves todos los días.

Ingrid: Que sólo la puedes ver los sábados²³⁵.

Vemos, entonces, la importancia, que ya marcaba Chazan, del **grupo de experiencia**, en donde los grupos en los cuales se insertan los adolescentes forman parte integral de sus vidas. El grupo de la *Shomer* se posiciona como una red social amplia y heterogénea que enseñan ideas y valores a través de la convivencia, la cooperación, la retroalimentación, es decir, a partir de compartir el proceso de crecer juntos. Todo esto va generando, además del aprendizaje, una conciencia colectiva, un sentido de pertenencia como *shomer*.

Nuevamente no es de extrañarse que los miembros consideren más agradable su participación en la *Shomer* que su inserción en el espacio escolar, puesto que, a diferencia de la escuela, el movimiento condensa diversión, comodidad, autoreconocimiento, voluntarismo, amistad y una educación que está más relacionada con sus necesidades, intereses, preocupaciones y expectativas, por lo tanto, es más valorada.

Anita: Te diviertes aprendiendo.

Michelle: Te queda mucho más que lo que aprendes en la escuela. En la escuela aprendes lo básico y aquí aprendes cosas que de verdad te interesan y tienes que saber.

Anita: Vienes porque quieres.

Ingrid: De la *Shomer* [me gusta] todo. Que te deja ser como eres, que puedes estar con tus amigos.

Ingrid: No hay cosa que no me guste de la *Shomer*. De la escuela, pues... estar con mis amigos y que puedes aprender lo básico.

Anita: Lo que necesitas, pero no es tan importante²³⁶.

En estos contrastes entre la institución escolar y la *Shomer* salta a la vista la figura del *madrij* como el amigo en el que se puede confiar, como aquel que ayuda a la transformación positiva de las conductas, como el que aconseja ante los problemas. Basta para ejemplificar esta cuestión el siguiente fragmento:

Tali: Con un *madrij* es gente de tu edad [...] es más un amigo y con el maestro no puedes llegar y decirle “tengo este problema”, porque va a llegar hasta la dirección y va a decir “estas niñas tienen este problema y las tenemos que correr de la escuela”. Aquí en la *Shomer* le dices a tu *madrij*, te ayuda [...] Entonces hace que tú cambies lo que tengas mal.

Ingrid: Y te aconseja cómo puedes cambiar.

Michelle: Puedes confiar.

Anita: Es gente con la que te llevas bien, que platicas con ellos. El profesor enseña y ya²³⁷.

²³⁵ *Idem.*

²³⁶ *Idem.*

²³⁷ *Idem.*

Entonces, el *madrij* no es el juez ni mucho menos el inquisidor de los educandos, puesto que ante una actitud negativa o un problema no se recurre al castigo, debido a que se cree firmemente en la **moratoria**, es decir, en la postergación temporal de deberes y decisiones. Esta dinámica permite que los adolescentes experimenten el error y tengan el tiempo necesario para modificar ideas o actitudes, lo que conduce a un compromiso más profundo con las propias acciones dentro y fuera del movimiento.

Antes de cerrar el análisis de este segundo grupo de entrevistados, nos interesa pensar otro punto interesante que está íntimamente ligado al reconocimiento y valor que se le otorga a la identidad. Esto es, la percepción de la identidad de los miembros a los ojos de otros: los integrantes entrevistados comentan que otros jóvenes judíos piensan que los del movimiento son antisociales o raros, porque no se comportan ni piensan de la misma manera que el grueso de la población juvenil de la comunidad.

Pero ante ello, los *shomrim*²³⁸, nuevamente afirman su identidad y consideran que esas opiniones externas están motivadas por la superficialidad y materialismo propio de otros jóvenes judíos. Es por esto que los integrantes se alejan y diferencian de esas perspectivas y acuñan otros valores a partir de los cuales estructuran su manera de leer el mundo y las relaciones sociales. Entonces, se asumen como *otros* incluso respecto a sus pares.

Michelle: Yo puedo decir que [alguien es valioso porque] es una persona que tiene muchísimos valores, pero para ellos no, para ellos es una persona que tiene muchísimo dinero y que se viste de las mejores marcas. En la *Shomer* te enseñan que eso no es lo mejor²³⁹.

Finalmente, les preguntamos a los adolescentes: Hipotéticamente, si la *Shomer* fuera una persona y la tuvieran delante ¿qué le dirían? La respuesta fue un contundente agradecimiento, ya sea por todos los conocimientos y experiencias o por la posibilidad de construir su identidad o simplemente “[...] Por estar ahí [...] Por existir”²⁴⁰. En este sentido, la *Shomer* es un semillero de identidades, es una referencialidad que estructura la vida de sus integrantes, que potencia la pertenencia como: educandos-educadores, amigos, sujetos en proceso de formación y personas activas de la sociedad.

²³⁸ Plural de *shomer*.

²³⁹ Entrevista a Michelle Villareal, Anita Martínez, Tali Rodríguez e Ingrid, *op. cit.*

²⁴⁰ *Idem*.

3.2.3 La shomer como forma de vida

El cuestionamiento que abre cada entrevista se refiere directamente a la identidad como *shomer*. En particular este grupo de entrevistados asocian su propia figura como *shomer* con la responsabilidad de la transmisión, sin lugar a dudas debido a que actualmente se están enfrentando, por primera vez, a ser *marijim*. Quizá esta nueva etapa en el movimiento los obliga a preocuparse por su papel como jóvenes guías y otorgarle un alto valor a su tarea educativa.

Pero además, cuando piensan en su identidad como *shomer*, significan la experiencia más allá del espacio físico, le asignan un carácter holístico que se torna como forma de vida.

Alex: Un *shomer* es tener una gran responsabilidad, porque es llevar tu ideología [...] a la práctica, transmitir todo lo que te ha dado la *Shomer*. Es muy amplio, es toda una forma de vida, desde que entras a la *Shomer* te va formando como persona y te da un estilo de vida.

Sharon: No hay un significado concreto de lo que es ser un *shomer*, pero, todo los valores, toda la educación, todos los pilares, las actividades, las vivencias, todo eso abarca lo que es un *shomer*.

Shmuel: Implica muchas cosas, desde echarle todas las ganas, hasta desvelarte o quedarte dos horas haciendo *peulá*, pero cuando acabas, se siente padre, se siente bien²⁴¹.

Esta autodefinición como *shomer*, también se relaciona con el sentido de pertenencia al grupo, entendido no simplemente como un conjunto de personas que comparten un espacio, en donde se realiza un aprendizaje individual, sino como una red social de amistad, de hermandad, como una familia *shómrica*. Por lo tanto, este sentido de pertenencia se genera a partir de un componente emotivo, donde ser parte implica sentirse “parte de...”.

Shmuel: Siento que es pertenecer a un grupo, pero no nada más un grupo de los sábados, sino eres ¡Un grupo! [...] me da mis verdaderos amigos, mis confidentes [...] ya no necesito más.

Andrea: Una familia [...] ser un *shomer* [...] es un sentimiento. Desde el primer día que llegas, que estás perdido, no sabes a dónde ir o con quién hablar [...] desde ese momento ya te llega el sentimiento de ¡soy un *shomer*! [...] desde esas amistades que dices “son mis hermanas y mis hermanos y puedo hacer lo que sea y confiar en ellos y así sean las tres de la mañana o las doce de la noche siempre van a estar”²⁴².

Estos jóvenes recurren a la comparación entre sus percepciones como *janijim* y lo que implica ahora ser *madrijim*, en donde encontramos como el nivel de pertenencia puede ir cambiando a partir de las etapas formativas por las que pasan los integrantes. Con ello se

²⁴¹ Entrevista realizada a Shmuel Nyssen, Alex Goldberg, Andrea Szydlo y Sharon Salame, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.

²⁴² *Idem*.

puede alcanzar a ver cómo se transforma la concepción del movimiento, la significación del espacio y de su propia participación en el proceso educativo.

Sharon: Aparte las diferentes etapas por las que pasas te enseñan, te influyen mucho.

Andrea: Mi perspectiva del año pasado, que era *janijá*, a este año que [soy *madrijá*]...

Sharon: Que aplicas...

Andrea: Que ya sabes que tú eres la que está pasando ese conocimiento...

Shmuel: Que eres de los grandes...

Sharon: Es muy diferente²⁴³.

Ciertamente ser un *shomer* y pasar por todas estas etapas es una elección, esto quiere decir que en todo momento se realiza como un acto **voluntario**. Las razones para ingresar y continuar en el movimiento son variadas y están asociadas a diferentes motivaciones. En algunos casos se debe a la socialización, es decir, a que en este espacio se puede coincidir con los amigos. Pero además, tiene que ver con la imagen que se tiene del movimiento. Y posteriormente porque se sienten identificados y cómodos para expresarse, desarrollarse y aprender con un grupo de amigos.

Alex: Antes estaba en otro movimiento [...] y entré [a la *shomer*] porque todos mis amigos estaban. Siempre había visto de fuera a la *Shomer*: “los que en el Festival Aviv de baile están gritando como locos”. Uno desde fuera lo ve como una gran familia y después cuando ya perteneces te cambian muchísimo. Y sigo aquí porque desde el primer día me dio todo. Es un lugar donde puedes llevar a la práctica lo que te gusta, si te gusta estar con niños lo puedes hacer, si te gusta educar [...] porque aquí puedes fungir de lo que quieras.

Sharon: Antes estaba en otro movimiento [...] y también me cambió básicamente porque aquí están todos mis verdaderos amigos. Y [...] no me identificaba mucho con los valores [del otro movimiento] aquí llegue y era lo que quiero, lo que espero²⁴⁴.

Pero aunque esta idea de la socialización es atractiva, no siempre la imagen que se tiene del movimiento es positiva ni la identificación es inmediata. En otros casos ni siquiera se trata de la afiliación a partir de los amigos, sino por obligación o por mandato de los padres. Sin embargo, la permanencia y el nivel de involucramiento, en tanto actos voluntarios, generan la construcción de lazos fuertes, de vínculos, que aumentan el compromiso y afinidad a todo lo que representa la agrupación. En este sentido, poco a poco los adolescentes se comienzan a sentir atraídos por gustos y afinidad personal.

Andrea: [...] en sexto, mi primo me dijo [...] “Vente a la *Shomer*” dije “No la *Shomer* es para los tetos”, pues así lo veía yo [...] no sé como lograron que [viniera] en primero de secundaria. Vine como tres sábados y dije “no es para mí, la gente no es para mí, la ideología no es para mí” y no fui. En tercero de secundaria, Arturo [...] se fue a Israel y lo extrañaba. Era mi mejor amigo, y dije

²⁴³ *Idem.*

²⁴⁴ *Idem.*

“lo más cercano que tengo a él sería la *Shomer*”. Entonces entré [...] llegué [...] y me sentía fuera de lugar [pero] desde el segundo en que pisé y vi todo, y a la gente y empecé a entender la ideología [...] dije “no hay manera que nunca la deje” y aquí sigo.

Shmuel: [...] mi papá me obligó. Al principio me la pasaba mal, porque [...] había muchísima desorganización. Pero después me empezó a gustar y se empezó a volver parte de mí, era un acto mío ir los sábados. Me cambió la vida porque en lugar de salir con mis amigos de la escuela, los sábados iba a la *Shomer* y era muy diferente y la verdad gozaba más [...] y no sé me llegué a enamorar de la *Shomer* y pues aquí sigo²⁴⁵.

La *Shomer* se comienza a considerar como una red social, pero ésta no es la única en la que están insertos. Esas otras amistades fuera de la agrupación tienen sus propias dinámicas y tiempos. La pregunta quizá sería: ¿Por qué estos jóvenes eligen venir los sábados y formar a otros niños en vez de pasar más tiempo realizando actividades con otros círculos de amistad?

Las respuestas nuevamente se relacionan con su sentido de pertenencia, su responsabilidad y el nivel de involucramiento, en donde la *Shomer* parece ser el centro a partir del cual se estructura su vida. Y la recompensa por esta dedicación es la satisfacción de sentirse capaces de impactar y formar a otros.

Alex: No nada más los sábados, estar en la *shomer* desde el lunes al domingo todo el día es estar haciendo si no *peulá*, si no con tus cargos [...] siempre estamos con la *shomer* y la gente me dice “¡ya párala!”.

Andrea: La satisfacción de saber que estás transmitiendo y enseñando es algo que no se cambia por nada [...] Y hay una experiencia nueva [...] además te dan una perspectiva totalmente diferente de la vida y de cómo aprovecharla y vivir literalmente cada día.

Shmuel: Disfruté mucho tiempo que me dieran *peulot* [...] ahorita siento el compromiso de devolver lo mismo que me dieron.

Sharon: ¿Y qué logras luego de ir a un centro comercial?

Alex: A nosotros ya no nos llena esto y aquí cada día nos llena más²⁴⁶.

Ser un *shomer* no es una mera adscripción a un club, sino que constituye parte de la identidad de los jóvenes, se convierte en lo que ellos son. A diferencia de otras adscripciones, el *tilboshet* (camisola) de la *Shomer* no se quita cuando salen de este espacio. Por el contrario, si se nos permite la analogía, se transforma en parte de la piel de los sujetos.

Otros jóvenes quizá consideren el tiempo fuera de la escuela, las reuniones, los centros comerciales o la convivencia con la familia los lugares en los cuales pueden descargar su estrés o relajarse. Pero para los miembros el movimiento es ese sitio de confort, ese otro mundo donde pueden ser ellos mismos y en el que pueden olvidarse de lo demás es el

²⁴⁵ *Idem.*

²⁴⁶ *Idem.*

movimiento. Aún cuando tienen responsabilidades y múltiples actividades dentro de la agrupación. Ese compromiso se asume de manera diferente y no se considera como una carga, sino por el contrario, como esparcimiento y relajación.

Shmuel: [...] Tengo una semana de estrés, de que tengo exámenes finales, semestrales, así impresionante, que me empiezan a salir barros por el estrés, que me duele la cabeza todo el día, ¡horrible! Llego el sábado, al principio amanezco con ganas de no ir porque me siento pésimo, pero ya, me obligo a mi mismo a ir y luego el sábado y te lo juro no sé apenas entro empiezo a sonreír, empiezo a reírme [...] Y el ambiente es impresionante, no sé qué es lo que tiene, si son las personas, o no sé, pero luego y te lo juro que el dolor de cabeza se desaparece...

Sharon: Como que se aleja todo lo malo [...] Esto es tu propio mundo, tú como te lo quieras jugar, son puras cosas positivas²⁴⁷.

Todas estas experiencias positivas hacen que la *Shomer* se signifique como el lugar a partir del cual se estructura la referencialidad de la vida de sus participantes. Pero no únicamente se trata de los lazos afectivos que generan los jóvenes con este espacio. También tiene que ver con lo que esta educación les aporta para ser sujetos con conocimientos habilidades y valores diferentes.

La metodología empleada, **basada en la experiencia**, en la vivencia, es el medio fundamental a través del cual los sujetos aprenden y se desarrollan. Esta participación de los sujetos en eventos a través de los sentidos les permite comprender conceptos, hechos, valores, etc., en una forma directa e inmediata. Todo esto permite que las vivencias y los aprendizajes que se desprenden de ellas interactúen de cierta manera para que los integrantes se formen a partir de un proceso que proviene de ellos mismos en lugar de ser impuesta desde afuera.

Es justamente por lo anterior que los conocimientos adquiridos parecen ser más valiosos, significativos o prácticos, respecto de los que se propician por otros medios. Tal como los entrevistados refieren:

Alex: De verdad aprendes, no aprendes de un libro, de una teoría, aprendes de la vida...

Sharon: De la experiencia [...] Sin agarrar un libro aprendes, porque esto es más de vivencia.

Alex: Que de verdad en ningún lugar los vas a encontrar.

Sharon: [...] Aquí la diferencia es que tú viviendo la cosas y haciendo y dándote cuenta las diferentes actividades y luego relacionarlas con el tema te acuerdas y aprendes más que estar leyendo en un libro [...]

Andrea: [...] Dentro de la *tnuá* es algo más tangible y si tienes algo tangible se te queda más [...] como que aquí tienes algo que tocar [...]

Alex: Yo lo llamaría una relación significativa con lo aprendido.

Shmuel: Sí, como para concretar lo que aprendiste²⁴⁸.

²⁴⁷ *Idem.*

La pregunta que surge al recurrir a las narrativas de los sujetos es ¿qué es lo que se aprenden en la *Shomer* que la hace tan particular y valorada por sus miembros? Ciertamente muchos otros espacios no formales en la comunidad compartirán con el movimiento **un conjunto de contenidos basado en la experiencia y los valores judíos**, estrechamente relacionados con la vida y los momentos significativos de los educandos. Pero en la *Shomer* estos contenidos se abordan de una manera particular, tanto desde la perspectiva que se les asigna, el método empleado, hasta las relaciones que se generan entre sujetos.

El movimiento aporta todo un cúmulo de conocimientos relacionados con lo judío, siempre regido por sus cinco pilares (sionismo, socialismo, scoutismo, pionerismo y judaísmo humanista). Desde ahí se acusa un gran interés por conocer y resignificar la identidad judía, así como la historia, tradiciones y procesos vividos por este grupo. Pero el rescate de todos estos elementos se realiza desde una perspectiva cultural y social que implica en todo momento la reflexionar, el cuestionamiento y la crítica, que permite que los jóvenes construyan su propia identidad y opinión acerca de los que significa su pertenencia y acción en el marco comunitario.

Sin embargo, no sólo se trata de lo judío, puesto que esta experiencia brinda otro tipo de conocimientos que trasciende las paredes del movimiento y la inscripción o no a la propia comunidad. Se trata de aprendizajes, saberes y habilidades que abarcan desde lo social, los temas y problemas de actualidad, hasta cuestiones de desarrollo personal, todo lo que, como expresan sus integrantes, se consideran “cosas que necesitas en la vida [que los] enseña a crecer como personas”. Los entrevistados afirman que aprenden:

Alex: De todo [...] Un poco de psicología, de pedagogía, un poco de organización, liderazgo.

Shmuel: Desde cosas teóricas como qué es el socialismo y qué son los pilares de la *Shomer* que siempre te los enseñan [...] hasta cómo comportarte, cómo tratar con un niño.

Andrea: Nos enseña a crecer como personas, que no sólo es un acto [...] empiezas a decir “Hay más cosas, hay algo más después de estas cuatro paredes, o de cualquier cuatro paredes”, te enseña a literal ser tú, dar todo, desde [...] partes más teóricas [...] hasta las más personales, más íntimas [...] como que vas a crecer y que vas a poder dar más de lo que esperabas que podías dar²⁴⁹.

Nos parece que en todo el proceso formativo se encuentra un eje medular constituido por un conjunto de valores²⁵⁰, que en algunos casos se manejan de manera explícita, pero en

²⁴⁸ *Idem.*

²⁴⁹ *Idem.*

²⁵⁰ Como responsabilidad, cooperación, confianza, comprensión, tolerancia, compañerismo, creatividad, constancia, empatía, honestidad, igualdad, autonomía, paciencia, respeto, ayuda mutua, autovaloración, etc.

otros se vive o experimentan a partir de la convivencia y retroalimentación entre los sujetos involucrados. En todo caso, lo importante es que se genera no sólo el conocimiento sino la incorporación de los valores en el actuar cotidiano de los jóvenes, tanto dentro del movimiento como fuera. Este cúmulo de valores dota a los jóvenes de una postura diferente ante la vida, y potencia su incidencia en lo social.

Si uno está en un partido de futbol o yendo en metro de regreso a la casa, todo tiene una lógica que corresponde a una manera de pensar. A lo que me refiero es que uno comienza a ser congruente y que si, según esto, “el *Shomer* cuida la naturaleza, cuida de ella y sabe vivir en su seno”, y yo veo que una señora avienta un pañal [...] por la ventanilla del coche y yo tengo la oportunidad de decirle algo, no me voy a quedar callado²⁵¹.

Se trata, entonces, de que los jóvenes se interesen por conocer lo que está sucediendo a su alrededor y reconozcan su responsabilidad ante ello. En este sentido, saben reflexionar, cuestionar, criticar, proponer y participar, porque esto es lo que en todo momento han vivido y aprendido en el movimiento. Estos valores, habilidades y conocimientos se convierten en las armas con las cuales los integrantes pueden “protegerse y combatir” desde sus realidades particulares.

Shmuel: A mí me enseñó a tener trato con la gente [...]

Alex: Actualidad [...] a ver lo que está pasando y a ser críticos.

Andrea: [...] Aquí llegas crítico, debates dices ¿Por qué esto?

Sharon: Te cuestionas.

Alex: La sociedad como está ahorita [...] los chavos ahorita cada vez vamos en picada, en cuestión de adicciones, violencia, etc., falta de valores.

Andrea: Cada vez empiezan a una edad más corta la ausencia de valores.

Alex: Y aquí es un escudo protector pero para toda la vida porque te forma como persona.

Sharon: Porque desde chiquito hasta grande te van inculcando esos valores o esas enseñanzas que tu solito los vas a aplicar porque sabes que es lo correcto²⁵².

Pero además de todo lo anterior, existe otro elemento que complementa el proceso, a saber la relación entre responsabilidad y autonomía. A medida que los jóvenes pasan por las diferentes etapas van adquiriendo mayores responsabilidades pero también mayor autonomía (**modularidad** en términos de Kahane). Es decir, comienzan a posicionarse como los encargados del buen funcionamiento de todo el proceso (desde las instalaciones y financiamiento, hasta construir una línea educativa), asumen cargos y el peso de las decisiones, desarrollan habilidades de coordinación, liderazgo, cooperación, trabajo en equipo y además son los guías de otros.

²⁵¹ Huarte, Renato, “Gafas de colores”, en *Revista Kol Hashomer*, núm. 2, p. 5.

²⁵² Entrevista realizada a Shmuel Nyssen, Alex Goldberg, Andrea Szydlo y Sharon Salame, *op. cit.*

Aunque esto es un peso fuerte, también conlleva la posibilidad que sean un poco más autónomos, de autorregularse, de regirse bajo sus propias normas, de tomar sus propias decisiones. En ese sentido, se hace real la **moratoria**, en tanto genera la posibilidad, incluso deseable, de cometer errores y aprender de ellos. Esa postergación temporal de deberes y decisiones permiten la experimentación y el error, lo que implica que al equivocarse se pueda trabajar para después corregir el rumbo y tener un mayor compromiso con los cambios emprendidos.

Todo esto va formando y preparando a los jóvenes para enfrentar los retos actuales y futuros, en tanto, modela la realidad a la manera de una “maqueta”. El aprendizaje que se desprende de su participación activa en el movimiento les permite funcionar de una mejor manera en otras realidades, los dota de herramientas y habilidades que difícilmente podrían adquirir en otro espacio. Tal como a continuación se ilustra:

Alex: [la *Shomer*] es una gran maqueta del mundo [...] Aquí tenemos al tesorero, tenemos al que organiza los bailes, tenemos al que tiene que editar un periodiquito [...]

Sharon: [el que] publicita a la *tnuá*...

Alex: Entonces vas aprendiendo de esas cosas que luego en la carrera [te ayudan, por ejemplo, a mi novia] le pidieron una actividad pedagógica, y que todos se quedaron [sin saber qué hacer] Ella dijo: “Una actividad pedagógica... ¡tres minutos!” [...] ahorita cuando te piden hacer una investigación pues es más fácil, porque nosotros tenemos que investigar para nuestras *peulot* y así te lo facilita. El recibir de la gente y el liderazgo, a veces se necesita liderazgo en la escuela para decir esto, organizar el otro, la mayoría de las personas que estamos aquí somos los que terminamos siendo esos líderes de las clases, de las escuelas [...] De la sociedad de alumnos...

Sharon: O que debatimos más...

Andrea: Somos los que nos interesamos más...²⁵³

Todo lo que hemos apuntado hasta el momento marca grandes diferencias entre la educación que se da en este espacio y la que se obtiene en otros marcos formativos, sobre todo los relacionados con la educación formal. Específicamente los entrevistados advierten contrastes interesantes respecto de la dinámica que se genera en la escuela y la del movimiento.

Apuntan así oposiciones entre la figura del educador, en donde el *madrij*, a diferencia del profesor, se considera una personalidad educativa total (**educador holístico**), que transmite por todos los medios y en todo momento, que funge no como representación de poder y conocimiento, sino como “el padre, amigo, confidente, psicólogo, etc.”, aquel que está presente cuando se le necesita, en el que se puede confiar y del que siempre se puede

²⁵³ *Idem.*

aprender. Pero además, este educador hace las veces de educando, en la medida que reconoce que en todo momento, a través del intercambio activo, se puede “superaprender de los *janijim*”²⁵⁴, entonces el **proceso es interactivo**.

También se contrasta la libertad que existe en el movimiento para expresarse libremente y poder realizar cualquier actividad que les parezca pertinente, a diferencia del “estricto” control y disciplina que comúnmente se viven en las escuelas. En la institución escolar parecería que se equipara el “acatamiento del orden” con el aprendizaje, como si el hecho de que los alumnos se sienten correctamente en las sillas con la mirada fija en el pizarrón y sin hablar, significara necesariamente que están aprendiendo.

Por el contrario, la *Shomer* rescata el movimiento, e incluso lo que en un primer momento se puede mirar como desordenado e inapropiado, como escenas que permiten la adquisición de conocimiento a partir de la experiencia. Tal como ejemplifican sus miembros:

Shmuel: en la escuela no puedes agarrar [...] y correr como loco, gritando y con los brazos así como lanzándolos por el aire, porque te ven feo y te fichan. Y aquí es diferente, por más tonto que suene, creo que a veces es medio necesario hacer eso para liberarte del estrés y todas las presiones que estás reprimiendo [...] Es el lugar en donde puedes hacer las cosas que [...] no puedes hacer ante la sociedad.

Sharon: [...] Me motiva más hacer actividades y estar en constante movimiento [...]

Andrea: Es algo importante en el crecimiento de cualquier niño saber que puedes llegar a un lugar y realmente decir “no me tengo que esconder de nada”, desde llegar deprimidísimo y llorar enfrente de todos, hasta realmente llegar y correr y ponerme crema de rasurar en todo el cuerpo y un cojín, literal expresarte como quieres [...] puedes ser tú mismo, sin que nadie te diga nada, como que todos somos iguales²⁵⁵.

Pero la experiencia escolar también aporta conocimientos, según la opinión de los entrevistados, puesto que les brinda un aprendizaje general que va desde información y cuestiones teóricas que pueden retomar en el diseño de sus actividades hasta ciertas habilidades y valores que pueden aplicar en el movimiento.

Alex: La escuela, más allá de lo teórico, también te da otros valores que aquí no puede haber tanto. A lo mejor te puede dar más paciencia, más responsabilidad, más respeto...

Andrea: Como que te cuadra como ser humano no como persona, sino como ser humano...

Alex: A mi punto de vista se necesita también formalidad y en la escuela es ese lugar donde puedes aprender un poco de formalidad, un poco de las responsabilidades, un poco de las cosas así cuadradas, que a veces se necesitan. Y también eso te enseña mucho para actuar aquí²⁵⁶.

²⁵⁴ *Idem.*

²⁵⁵ *Idem.*

²⁵⁶ *Idem.*

Finalmente, cuestionamos a los entrevistados sobre qué harían o le dirían a la *Shomer* si fuera una persona. Las respuestas, nuevamente, fueron agradecimientos y muestras de cariño. Pero Alex agregó: “De verdad le pediría matrimonio y cuando esté a punto de morir se la congelaría para que nunca muera”²⁵⁷. Ciertamente la relación que se establece con el movimiento parece construirse como un vínculo afectivo fuerte, que comienza a partir del enamoramiento de la experiencia, pero que se consolida con la participación activa y el autoreconocimiento de las potencialidades que se adquieren. Entonces, a la manera de una relación de pareja, la *Shomer* se simboliza como el ser amado, el que forma parte integral e indisoluble de sus miembros.

3.2.4 La seguridad de ser ellos mismos

A medida que se avanza en el análisis de las entrevistas se ponen en la mesa elementos compartidos por los integrantes entrevistados. Encontramos así, a partir de las narrativas, concepciones y significaciones en común. Por ejemplo, lo relacionado con la idea de que la *shomer* constituye una forma de ser. Es entonces una forma de ver la vida y de actuar ante ella, en donde, todos los conocimientos adquiridos marcan no sólo el tiempo-espacio del movimiento, sino el actuar futuro de sus integrantes. Tal como refiere Orly:

Orly: [Ser un *shomer* es] pertenecer no tanto a un grupo sino a una forma de llevar las cosas, porque aquí sí te enseñan cosas que vas a usar afuera, cómo compararte con la gente, trato hacia los niños [...] Aquí es un lugar en el que te van formando como una persona para cuando salgas²⁵⁸.

La significación del movimiento como forma de vida es una constante que se puede rastrear en casi todos los que han sido miembros activos de la agrupación. Por ejemplo, Renato Huarte planteaba en una publicación interna del 2000, lo siguiente:

[...] al entrar a una tnuá a cada miembro se le dan un par de lentes [...] la *shomer* nos da uno de color verde [...] Con esas gafas uno puede ver todo en ese tono. Si uno está dando *peulá*, claro que todo luce lindo color verde. Israel color verde y el problema palestino en color verde [...] Pero cuando uno sale de la tnuá, y si uno las trae bien puestas, no las deja en el casillero guardadas hasta la próxima vez que se le ocurra pasar por ahí. Toda la vida alrededor de ti comienza a verse con esa misma tonalidad. A lo que me refiero es que uno comienza a ser congruente [...] Las grandes ideologías no es saber recitar a Borojov o a Marx de memoria, sino en las pequeñas cosas de la vida. Comenzando por combatir la indiferencia [...] No tener indiferencia es asomarse a leer la primera plana del periódico o preguntar al otro cómo le fue en el día anterior [...] cada uno de nosotros escogemos ponernos unos lentes o no, pero a diferencia del adoctrinamiento, si uno se

²⁵⁷ *Idem.*

²⁵⁸ Entrevista a Orly Melamed, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.

pone unos lentes con marca “Tnuot Noar”, se pone unos marca “Centro Comercial”. El punto es que todo ser humano se pone sus prismas y que en pocas palabras es educación²⁵⁹.

Esta afiliación al movimiento y la proyección de todo aquello que se aprende en este espacio son actos **voluntarios**, en donde cada sujeto decide el grado de identificación que genera con la agrupación. Estos jóvenes bien podrían decidir no estar dentro del movimiento y no adquirir estas responsabilidades, es decir ponerse, por ejemplo, unas “Gafas Centro Comercial”. Sin embargo, consideran que:

Orly: Es mejor quedarte aquí y aprender de los niños. No siempre tienes la oportunidad de estar con gente, de poder tener un grupo, hacerles los juegos que tú quieras [...] ²⁶⁰.

Relacionado con lo anterior, podemos retomar la tesis de maestría de Nili Pessah, quien realizó un estudio en cual se proponía evaluar la influencia que ejercen los movimientos juveniles judíos en la conformación de la identidad, a partir de analizar si existen diferencias significativas en la percepción de la identidad entre los jóvenes judíos que pertenecen a un movimiento y los que no. Dentro de sus conclusiones marca que a diferencia del grueso de jóvenes de la comunidad, los integrantes de movimientos juveniles no asisten, como actividad más popular, a los centros comerciales. Y sostiene que:

Tal vez sea el carácter personal de los jóvenes que buscan diversidad lo que les hace llegar a un movimiento [...] o tal vez, el mismo movimiento es el que les motiva a involucrar a la familia, la comunidad y la sociedad en una conciencia que van creando [...] lo que les invita a participar en mayor número de actividades que incluyen a diferentes personas y exige de ellos mayor creatividad²⁶¹.

Tal como argumenta Pessah, esta experiencia incluye a diferentes personas. Se está todo el tiempo conviviendo e interactuando con compañeros muy diferentes entre sí, son entonces un grupo heterogéneo que tiene que aprender a dialogar y a trabajar en equipo. Toda esa variedad de personalidades, ideas y modos de ser constituyen un elemento de aprendizaje y de construcción de la identidad para todos los miembros del movimiento, desde los más pequeños hasta los mayores. Para ilustrar basta revisar los siguientes fragmentos:

Orly: Para los niños chiquitos es abrir su círculo de amistades. Por lo general tú abres tu círculo de amistades cuando estás en prepa, en secundaria [...] llegas y ves que hay gente muy parecida a ti, que tiene gustos en común y aprendes también como diferentes formas de hacer las cosas [...]

²⁵⁹ Huarte Renato, “Gafas de colores”, pp.4-5.

²⁶⁰ Entrevista a Orly Melamed, *op. cit.*

²⁶¹ Pessah, Nili, *op. cit.*, p. 85.

Aprender a escuchar a los otros, justo aquí que somos muchos *madrijim* en la capa superior, cada quien tiene sus ideas, formas de pensar y aprendes de todas esas y te formas tu propia idea²⁶².

Esta variedad de personalidades, el amplio marco de sociabilidad y la libertad que aporta el movimiento permiten que los jóvenes se expresen plenamente, que experimenten diversas formas de actuar y que poco a poco vayan reafirmando su identidad. En el caso particular de la entrevistada, su incorporación a la *Shomer* le ha permitido adquirir mayor seguridad en ella misma, lo que implica el reconocimiento, valoración y defensa de sus características particulares.

Esta cuestión es nodal para el desarrollo de cualquier persona, puesto que en la medida que logra conocerse y valorarse como sujeto singular deja de querer pertenecer y ser aceptado por otros. Pasan así a un nivel en el que no fingen para encajar, sino que construyen sus vínculos sociales a partir de afinidades y metas en común.

Orly: [La *Shomer*] me aportó mucha seguridad en mí misma [...] La misma seguridad que tengo aquí es lo que aplico en mi vida diaria. Pero a lo mejor antes [...] siempre quieres encajar y tener muchos amigos, y que te inviten a fiesta, no quedarte a lo mejor solita en el recreo, entonces, te moldeas a lo que la gente quiere y guardas lo tuyo, porque si sabes que no les gustan las personas que les gusta leer o que van a museos dices “no me gusta, no lo hago” y lo dejas de hacer, entonces tratas de encajar [Aquí] aunque seas la persona más cerrada del mundo siempre encajas de alguna manera, porque la gente de aquí hay de todo, hay mucha variedad, entonces empiezas a llevarte con uno y justo lo que pasa es que no se hacen grupos aquí adentro. Sí, a lo mejor puede estar mi mejor amiga, pero todos nos ligamos como compañeros y como amigos que tenemos un objetivo en común: educar a la gente, educar a los niños, es una meta en común que hace mucho más fácil que tu círculo se abra y puedas ser tú misma²⁶³.

Desde el registro de nuestra entrevistada podríamos afirmar que el espacio del movimiento se significa como ese lugar de confort y seguridad en donde no se tiene que fingir lo que no se es. Por el contrario, en la agrupación son ellos mismos, con todas sus características, habilidades, conocimientos, virtudes, pero también con todos sus problemas, defectos y carencias. Al final, lo importante e interesante es que se valoran como sujetos en formación, capaces de aportar múltiples elementos a la *tnuá* e impactar en la vida de sus *janijim* y de otros compañeros.

Esa potencialidad de aportar desde la singularidad es quizá un elemento que los posiciona como agentes transformadores de la realidad, como constructores de futuros posibles. Son jóvenes que tienen una meta clara: formar a otros y formarse ellos mismos como sujetos autónomos, responsables y comprometidos con su comunidad y la sociedad.

²⁶² Entrevista a Orly Melamed, *op. cit.*

²⁶³ *Idem.*

Que ejercen sus acciones en el presente porque saben que inciden en el futuro deseado. Es pues, un **dualismo e instrumentalismo expresivo**, como maneja Kahane, en donde, se disipa la inmediatez personal, para alcanzar conjuntamente objetivos a largo plazo.

Orly: Es el sentimiento de que estás haciendo algo bueno por los niños y van a crecer como personas de bien, no como gente en la calle que no tiene mucho qué hacer [...] Apoyar el movimiento y todas las actividades, si hay actividades para manifestarnos enfrente de la embajada de Venezuela por lo que está pasando, ir a estorbar [...] Seguir apoyando [...] aunque ya estés fuera [...] es básicamente seguir dándole al movimiento para que pueda avanzar [...] el trabajo es seguir existiendo y seguir estando aquí para más gente que la necesite, porque al igual que cambió mi vida, sigue cambiando la vida de muchísima gente [...]²⁶⁴.

Nuevamente encontramos coincidencias en la forma de significar el espacio y dinámica escolar frente a lo que se vive en el movimiento. Por un lado, se consideran los conocimientos escolares como cuestiones básicas o generales que pertenecen a un cúmulo de aprendizajes limitados a un marco muy pequeño, como si se tratara de una burbuja en la que se mueven los niños o jóvenes judíos y de la que difícilmente se puede o quiere salir. En tanto el movimiento, es quizá esa ventana-puerta por la cual los integrantes pueden asomarse y suscribirse a esa otra realidad que está fuera de la burbuja.

Orly: [...] en la escuela te platican de la Revolución Mexicana y cosas muy básicas. Aquí te enteras de lo que está pasando en Darfur con la gente que se está muriendo [...] y no se quedan como en un burbujita de lo que la escuela quiere que yo sepa²⁶⁵.

En segundo lugar, se vuelve a recuperar el carácter del método como parte central del proceso educativo, que es uno de los principales elementos que diferencian a esta experiencia. Pero sobre todo, se contrasta las relaciones entre *madrijim-janijim* y profesor-alumno. Con los primeros, los vínculos parecen construirse a partir del respeto e interés mutuo, lo que genera un lazo emotivo fuerte y la posibilidad de expresar libremente los sentimientos.

²⁶⁴ *Idem.* A finales de enero de 2009 un grupo irrumpió en la sede de la Asociación Israelita de Venezuela, en Caracas, y causó destrozos en el principal templo judío del país. “El director de la Confederación de Asociaciones Israelitas de Venezuela (CAIV), Abraham Levy, afirmó que la profanación del templo judío es consecuencia de la posición que ha sostenido el gobierno venezolano contra la política israelí [...] Venezuela rompió relaciones con Israel en protesta por la operación militar en Gaza, que dejó alrededor de un millar de muertos”. Actualidad 2.0, “Detienen a presuntos responsables del atentado contra sinagoga venezolana”. Disponible en <<http://www.actualidad20.com/venezuela/detienen-a-presuntos-responsables-del-atentado-contra-sinagoga-venezolana/>> [Consulta: abril, 2010]

²⁶⁵ Entrevista a Orly Melamed, *op. cit.* Para una ubicación específica sobre la problemática en Darfur, se sugiere: Público.es, “Un millón de personas están en peligro de hambruna en Darfur”. Disponible en <<http://www.publico.es/internacional/213036/millon/personas/peligro/hambruna/darfur>> [Consulta: abril, 2009]

Orly: Aquí es una educación no formal. Vienes, juegas con ellos, te diviertes, y no es tanto de sentarte, tomar apuntes, escuchar al maestro, tienes dudas levantas la mano. Aquí llegas, te enteras de cualquier tema jugando [...] También es un lugar para que saques tus problemas, que si a lo mejor en tu casa tienes miles de problemas, llegas aquí, es como todo tranquilo, y tu como *madrij* te das cuenta de lo que le pasa a tu *janiy* y le ayudas [...] La convivencia y la relación entre la persona que educa y el que está siendo educado es completamente diferentes [...] Aquí es como un acercamiento más a los niños [...] lleguen los niños corriendo a abrazarte y te demuestren que te quieren ¡es increíble! porque en la escuela no pasa²⁶⁶.

Pero además se advierten otros elementos que diferencian la relación anterior, a saber: 1) el carácter **voluntario** del proceso, en donde “no media el dinero en el vínculo educativo [...] esto desarrolla un compromiso profundo con la elección [...] es por eso que habitualmente en los movimientos juveniles no se paga por el trabajo de ser *madrij*”²⁶⁷; 2) el nivel de **involucramiento**, en el cual los guías se interesan por cada ámbito de la vida de sus *janiyim*, siempre con la firme idea de ayudarlos en todo lo que puedan necesitar. Tal como sostiene la entrevistada:

Orly: A lo mejor el maestro sabe que en tu casa tienes un problema pero no es tan fácil que te pueda ayudar porque no se involucra tanto, le pagan un sueldo, él está ahí para enseñarte historia, matemáticas, o lo que sea, se apega a lo que tiene que enseñarte y ya [...]”²⁶⁸.

También se observa lo siguiente: 3) el abordaje de los contenidos se apega al **criterio de flexibilidad** para atender las necesidades de los *janiyim*, para que los temas realmente se relacionen estrechamente con la vida y los momentos significativos de los educandos; y 4) la importancia del **grupo de experiencia**, en donde el intercambio activo entre los involucrados es una dimensión imprescindible del aprendizaje, esto genera una conciencia de compañerismo y sentido de pertenencia, lo que potencia el valor de crecer al lado de otros.

Orly: Aquí tienes que dar un tema, pero si tú sientes que no lo tienes que dar o que los niños están en otra cosa se los cambias, y la forma de que lo aprenden es mucho más padre, porque no se aburren, juegan, se divierten entre ellos, haces una convivencia entre los niños del grupo y contigo, y yo siento que aprenden más de esa forma²⁶⁹.

Finalmente, cuestionamos a la entrevistada sobre qué le diría a la *Shomer* si fuera una persona. La respuesta común es “gracias” por todo lo que le ha aportado y agrega:

²⁶⁶ *Idem.*

²⁶⁷ Huarte, Renato, *Educación informal*.

²⁶⁸ Entrevista a Orly Melamed, *op. cit.*

²⁶⁹ *Idem.*

Orly: [...] porque realmente, yo no sé donde estaría ahorita sin una *tnuá*. Que prendí muchísimo, que justo me llevo muchas cosas de aquí [...]²⁷⁰.

Si pensamos un poco en las condiciones particulares de Orly, entenderemos mejor sus palabras. Puesto que esta *madrijá* está por realizar su *hajshará*, es decir, su viaje de preparación de un año a Israel, es lógico que sostenga que se lleva cosas, puesto que comenzará otra etapa muy diferente en su formación como *shomer*.

Realizando un ejercicio de honestidad, tendríamos que decir que después de analizar la entrevista, caímos en la cuenta de que perdimos de vista lo que significa para Orly su viaje, es decir, cuáles son sus expectativas y lo que espera lograr, estas cuestiones sin duda alguna hubieran enriquecido el trabajo. Sin embargo, podemos observar la perspectiva de un exmiembro que hemos citado en múltiples ocasiones, Renato Huarte, quien expresó lo siguiente:

Somos pocos los que nos aventamos a salir un año [...] y tomar un programa en Israel. Seguro que a todos les pasó que cuando llegaron, todos a su alrededor les dijeron lo cambiados que estaban [...] yo creo que sí cambiamos pero a la vez seguimos siendo los mismos pero con algo aprendido [...] me imagino como si por el camino de la vida cada uno de nosotros fuera en su coche. Llega un momento en que de la carretera principal habemos algunos que tomamos un atajo. Al final de cierto tiempo regresamos a la carretera principal pero lo vivido en el otro camino nos hace ir más rápido y seguros. Al ver hacia atrás, veo los grandes momentos que pasamos cada uno de nosotros, todo lo que aprendimos, las anécdotas que ahora contamos y las grandes amistades. Ahora [...] comienza una nueva etapa en nuestras vidas [...] de lo que si estoy seguro es que sin esa experiencia llamada Hajshará, nuestras vidas hubieran sido muy distintas²⁷¹.

Las implicaciones de este viaje son múltiples y van desde adquirir mayores responsabilidades, puesto que se trabajará en un *kibutz* y se realizará labor comunitaria; se obtendrá total libertad de su familia, por lo que sus decisiones y acciones dependerán de ella; abrirá su círculo social, aún más, ya que convivirá con personas de otros países y formas de ver la vida muy diferente; hasta prepararse en el Instituto para jóvenes guías.

El cambio es fuerte, pero las experiencias que tendrá le permitirán aprender, conocer y formarse como un mejor *shomer* y por lo tanto como un mejor ser humano. Todos estos aprendizajes los podrá aplicar a su regreso y le inyectará al movimiento esta energía renovada que potencia el cambio, la transformación y resignificación del espacio y de su propia acción dentro y fuera del *ken*.

²⁷⁰ *Idem*.

²⁷¹ Huarte, Renato, "A 363 días de salir de casa", en *Kol Hashomer*, núm. 1, pp. 2-3.

3.2.5 La dirección del movimiento. Los valores de la Shomer

Específicamente este grupo de entrevistados han recorrido una gran parte del proceso educativo que se realiza en el movimiento, es decir: han vivido la experiencia de ser *janijim* y formarse en compañía de una *kvutzá* (grupo), además de aprender con la guía de diferentes *madrijim*; recibieron un año de formación (con su *madrijim* y en la escuela de *madrijim* común) para poder convertirse en guías de otros miembros; realizaron su *hajshará* y regresaron de esta preparación para trabajar y ser los líderes del movimiento.

Como mencionamos al final del análisis de la entrevista anterior, justo el paso por todo el proceso y específicamente la *hajshará* permiten la preparación de los jóvenes, quienes, a partir de sus experiencias podrán inyectar al movimiento esa energía reencaminada que implica un posicionamiento un tanto más consciente y comprometido con el devenir de la agrupación, en la mayoría de los casos caracterizado por la retribución de lo aprendido, la lucha por una meta en común que es formar a los niños judíos como actores comunitarios y sociales, preocupados por otros y por las realidades en las que se desenvuelvan. Tal como los entrevistados refieren:

Gabriel: [...] a mí me dio tantas cosas buenas la *Shomer* y me hizo que sea lo que soy hoy, que si yo le puedo dar esa oportunidad a todos los niñitos que vienen sábado tras sábado, sólo por eso sería importante [...] Durante todo el tiempo que he estado aquí, toda la transición que he tenido, la *Shomer* como movimiento ha puesto su granito de arena, entonces, si cada generación es así, que mucha gente cambia como yo y entre toda esa gente hace algo bueno por la sociedad, entonces, eso es lo más importante de todo.

Sharon: Ya estuviste toda una transición, aprendiendo cosas acerca del movimiento, qué mejor manera de retribuírselo. Todo eso que aprendí, por qué me voy a quedar con eso, por qué no inculcárselo a los niños más chiquitos [...] Justo ese año [...] se está haciendo para prepararte para [...] dirigir a la tnuá y sacarle todo ese provecho, ese aprendizaje para dárselo de regreso a la tnuá y por eso creo que es ese compromiso que yo siento.

Jackie: Y quién no quiere dejar su huella. Si tanto has luchado por algo, que quede parado por tanto tiempo, por qué no luchar para que siga hacia delante [...] tuvimos una preparación de un año, hay mucha gente que va, regresa y no siente esa responsabilidad. En mi caso, me sentí con más responsabilidad de regresar y aplicar todo lo que había aprendido y no tirarlo en “saco roto”²⁷².

Este grupo es, entonces, representante del sector más adulto de la agrupación y como a continuación veremos es también el que ha adquirido mayor experiencia, conocimientos y bases ideológicas, lo que los coloca como los líderes del movimiento, los que orientan todo el proceso educativo, los que toman las decisiones y en lo que recae la responsabilidad de

²⁷² Entrevista a Sharon Gesund, Jackie Dujovich y Gabriel Szydlo, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.

darle dirección a todo el proceso.

Para estos jóvenes, como para casi todos los entrevistados anteriores, la *Shomer* es una forma de vida, una identidad, pero específicamente lo relacionan con un actuar basado en valores compartidos por el grupo, que encaminan la realización de esa meta en común que es la formación de sujetos que no sean meros espectadores sino transformadores de lo social.

Gabriel: [...] ser un *shomer* yo lo veo algo muy importante de identidad por la sociedad en la que vivimos [...] porque hay una gran falta de valores, hay mucha indiferencia y ser un *shomer* va en contra de todo eso, es ser un persona de valores que intenta y busca ser congruente consigo mismo, que a veces es muy difícil, pero lo intentamos [...] Es tener una visión de lo que quieres de la vida y poder trabajar en común, en una comunidad para lograrlo.

Jackie: [...] Primero te cambia la vida y después es algo que no sólo lo tienes y eres los sábados [...] sino que es todo el tiempo, toda tu vida y se conjunta con lo que vienes acá a discutir con más gente o a enseñarle a niños [...] lo aplicas en tu vida, en lo que piensan y cómo te comportas.

Sharon: Es algo que me identifica completamente [...] todo el tiempo, ya que es un movimiento que te va llenando desde chiquito, hasta que tienes entre veinte o veintidós años y te llena de tantos valores, de ideología, de gente que te rodea que no es vacía ni superficial y creo que es algo muy importante que tenemos una razón de ser y cosas en común²⁷³.

A lo largo de toda la entrevista un elemento que está siempre presente es justamente la cuestión de todos los valores que se juegan en la *Shomer*, pero no los valores como meros conceptos “pegados en la pared de la escuela, enmicados y de colores, para que los niños los aprendan de pericos, pero nunca se preguntan si los tienen”²⁷⁴, sino entendidos como las bases rectoras de cada una de sus acciones y que se aprenden a partir de la experiencia, el ejemplo y la interacción con otros, lo que permite que los miembros del movimiento puedan interiorizarlos y constituyan parte de su identidad.

Sharon: Es muy importante que creemos personas con valores, valores que se están olvidando y que nosotros no queremos que se pierdan, crear personas que se den cuenta de lo que está pasando a su alrededor, que no siguen la borregada, que se pregunten si lo que están siguiendo es lo que quieren o si quieren hacer otra cosa, que tengan ese liderazgo, ese pionerismo, que si quieren cambiar algo lo puedan hacer y no solamente dentro del movimiento sino en su familia, en su comunidad, con sus amigos, a la escala que ellos puedan y quieran²⁷⁵.

Justamente podemos ver, a través de la cita anterior, que algunos de los valores fundamentales que marcan los entrevistados es la conciencia y responsabilidad ante la realidad que habitan los niños y jóvenes de la agrupación. Esta posibilidad de conocer y criticar el mundo, de ubicar problemáticas y ser capaces no sólo de construir su propia

²⁷³ *Idem.*

²⁷⁴ *Idem.*

²⁷⁵ *Idem.*

opinión, sino sobre todo, poder proponer soluciones y llevarlas a la práctica desde cada uno de sus registros o espacios, hace que la *Shomer* se signifique como un semillero de líderes, es decir, personas críticas y comprometidas, no sólo con el movimiento sino con su comunidad y con lo social. Para ilustrar aún más lo anterior, basta con las siguientes narrativas:

Gabriel: Con lo de los valores, por lo mismos que somos jóvenes, tenemos la necesidad de saber que estamos haciendo algo para mejorar el mundo en el que vivimos y no pensar que en treinta años, cuando estemos como nuestros papás o abuelos, el mundo va estar como está.

Sharon: Es algo que nos caracteriza mucho a la *Shomer*, que somos conscientes de nuestro alrededor. Sabemos que los chavos en esta época están dejando los valores en otro lado y como *shomrim*, como personas críticas y consientes de nuestra sociedad, creo que es algo que nos preocupa y por eso estamos aquí. No siempre se tiene la oportunidad de inculcar valores a los niños que en algún momento pueden llegar a hacer algún cambio.

Jackie: Es saber que puedes hacer algo por lo menos a tu escala, que empezamos con cosas chiquitas desde los niños o algo más grande nosotros que somos los grandes²⁷⁶.

En otras entrevistas ya comenzábamos a ubicar la cuestión de los valores como un eje medular (implícito o explícito del proceso). Justamente en este grupo confirmamos que el valor de ser críticos no se convierte en letra muerta de los postulados ideológicos y educativos, sino por el contrario, se posiciona como una herramienta de identificación entre los miembros, es pues, un elemento nodal de la identidad de cada niño y joven. Tal como lo marcan los entrevistados:

Jackie: Yo le pondría la palabra crítico, que está en muchas de nuestras definiciones de ideología, ser críticos en cuanto a lo que pasa en la comunidad como aquí, en el mundo o en México [...]

Sharon: A lo mejor no está explícito en nuestros pilares y en nuestra ideología, pero siempre la palabra ser crítico está tras bambalinas de toda nuestra base y es algo que nos hace diferentes y nos distingue de los demás, es lo que hace que un niño de primaria se cuestione lo que está aprendiendo en la escuela y lo que nosotros le enseñamos [...] creamos personas críticas desde chiquitos²⁷⁷.

Pero, tal como hemos plasmado en capítulos anteriores, la cuestión de la crítica ha constituido históricamente parte del *ethos* de la agrupación. Es decir, desde su fundación, el movimiento representó un marco de acción que ponía en entredicho los parámetros sociales de los adultos y que criticaba fuertemente la forma de proceder y las concepciones de la comunidad y de la sociedad en general. Desde el marco de la agrupación estos jóvenes pudieron proponer posibilidades para intentar corregir y crear un mundo mejor, sin

²⁷⁶ *Idem.*

²⁷⁷ *Idem.*

embargo, las alternativas que proponían en ocasiones desafiaba fuertemente los moldes establecidos.

Entonces, las diferentes generaciones del movimiento han compartido la esencia de la crítica social, han oscilado constantemente entre cuestionar lo establecido, pero también han retomado aquello que les parece adecuado para, a partir de esto, proponer formas diferentes de hacer las cosas. Tal como expresa Gabriel:

Gabriel: A lo largo de la historia de la *Shomer* en el mundo y también en México ha tomado un papel, como el antagonista del cuento, porque está cuestionando todo el tiempo a la comunidad, está cuestionando lo que hacen los directivos, ya sea de la comunidad judía de México, la sociedad en general, a dirigentes del mundo y buscando una mejor manera de hacerlo y creo que ese es el papel de nosotros como *shomrim* aquí, cuestionar todo, lo que nosotros hacemos, lo que los demás hacen y lo que la comunidad está haciendo y ver primero si está bien o si está mal, de qué manera puede mejorar y qué es lo que podemos hacer para que en realidad funcione. Eso tristemente nos ha llevado muchas veces a ser los malos del cuento o el abogado del diablo, pero es algo necesario y es uno de los papeles más importantes que un joven interesado en el mundo debe de estar haciendo²⁷⁸.

En una cita de Leo Cohen, que retomamos en el capítulo dos, se hacía referencia a esta inserción de los jóvenes como parte de la comunidad, pero al mismo tiempo en una doble tesitura, al colocarse como los cuestionadores y críticos de la misma. Por ejemplo, en 2009 se llevó a cabo la presentación del libro *Sobre el judaísmo mexicano. Diversas expresiones de activismo comunitario*, el cual reúne trabajo de análisis sobre diversos espacios que se construyeron en el seno de la comunidad. En un auditorio de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, repleto en su mayoría de personas mayores pertenecientes a la comunidad judía, la voz de los jóvenes del movimiento se hizo escuchar con la siguiente pregunta:

Eitan: [...] mi pregunta va más enfocada hacia lo actual [...] hay como una aparente total organización de la comunidad judía en México [...] existe una institución para cualquier rubro para cualquier problema que pueda surgir dentro de la vida de un judío [...] todo esto en contraste con la aparente o evidente falta de valores en todas las generaciones nuevas ¿cuáles son ustedes los rubros que sienten a los que debería de enfocarse [...] el activismo comunitario hoy en día?²⁷⁹.

Justamente esta pregunta irrumpió en la sala con la intención de reflexionar sobre el propio sentido de las acciones comunitarias. Sirvió como una forma de lograr que todos los asistentes repensaran el rumbo y sentido de las instituciones y que no

²⁷⁸ *Idem.*

²⁷⁹ Eitan Rovero-Shein, Presentación del libro de Shulamit Goldsmit y Natalia Gurvich, coords., *Sobre el judaísmo mexicano. Diversas expresiones de activismo comunitario*, México, Universidad Iberoamericana, 2009. Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, 26 de agosto, 2009. [Audio]

únicamente se quedaran en el nivel de alabar aquellos espacios que en el pasado fungieron como aglutinadores y directrices de jóvenes y adultos judíos.

Pero en dicha presentación también se pudo observar no sólo la crítica a la comunidad, sino que se puso de manifiesto la referencialidad de los objetivos del movimiento, el lugar desde el cual intentan incidir en sus realidades y las posiciones que sustentan su propio activismo comunitario. Es decir, cuando una de las asistentes les preguntó cuál era el idealismo que actualmente tiene la agrupación, el joven respondió:

Eitan: [...] Los objetivos del Hashomer Hatzair [...] era la creación de un Estado judío en Israel, después de [que se logró] todos los movimientos pasaron por una serie de cuestionamientos (ahora para qué estamos aquí) [...] la respuesta que tomamos es que tenemos una visión del Estado de Israel, creemos en un Estado donde las diferencias y las clases sociales sean lo menos posible, preferentemente que no existan, un Estado igualitario, en el que haya paz con los vecinos, con los palestinos y es para lo que luchamos nosotros [...] También sentimos una gran responsabilidad por el mundo judío fuera de Israel, por ejemplo, lo que pasó en Venezuela en el templo [...] de los atentados, Hashomer Hatzair Mundial se movilizó para realizar manifestaciones enfrente de las embajadas de Venezuela para exigir justicia para decirle al gobierno de Venezuela que es responsabilidad encontrar a los responsables y no permitir que existan este tipo de agresiones contra ninguna minoría, no sólo contra los judíos. Realizamos una marcha en México, fue la primera que hubo en toda Hashomer Hatzair mundial y después se centralizó para que en todos los kenim del mundo [...] hubiera una marcha simultanea, se entregaron cartas a los embajadores y entonces no sólo ahorita buscamos ese Israel que nosotros creemos que debería de ser, sino que también estamos preocupados por lo que es la comunidad judía en el resto del mundo²⁸⁰.

Ciertamente, tal como maneja Eitan, los objetivos y la visión del movimiento han experimentado múltiples cambios, siempre acorde con los contextos y necesidades en las que se desenvuelven sus integrantes. Hashomer Hatzair es un movimiento, por lo que una de sus principales características es justo esto, el movimiento, en tanto forma de reinterpretar, recuperar, resignificar el espacio, los contenidos, la ideología, la propia labor de la agrupación, de la comunidad y de la sociedad en su conjunto. En este sentido, los dirigentes de la agrupación tratan de orientar el proceso educativo para que responda a estos cambios sociales de los que forman parte.

Jackie: Definitivamente han cambiando las cosas, nosotros nos echamos pláticas y discusiones de si de verdad nuestros pilares siguen vigentes o no. El sionismo, ya existe Israel o el socialismo es una utopía. Pero hay cosas básicas que se siguen rescatando, nosotros tendemos a que sean mucho más ideólogos de lo que es algo diario. Pero es importante porque es un marco judío para muchos niños que van a escuelas no judías y aparte de ser judíos es judío alternativo.

Sharon: Te da la libertad de seguir el judaísmo como tú quieras sin tener que seguir ciertos preceptos, ciertas reglas ni estar apegado a lo que tu comunidad te dice.

²⁸⁰ *Idem.* Véase nota 264.

Jackie: Hay muchos niños de matrimonios mixtos o niños que es difícil que tengan algún nexo con la comunidad. Es muy importante que vengan porque tienen esa fuente de judaísmo y de otras muchas cosas que enseñamos. Es importante porque que siga habiendo jóvenes como nosotros, que suena igual feo porque como que somos lo máximo, pero no, viendo como está el mundo y como están los jóvenes a mi me da miedo que deje de haber alguien que piense alguien crítico²⁸¹.

Por lo tanto, la pertenencia al movimiento significa la redefinición de la identidad, el lugar en el que se aprenden no sólo contenidos que podríamos llamar intelectuales, sino experiencias y conocimientos que impactan en la autodefinición de sus miembros, que les cambia la vida. Es una vivencia que enamora, que cautiva porque genera un sentido de pertenencia total, en donde se pueden expresar plenamente puesto que no tienen que fingir, y en el que encuentran un grupo de experiencia con el que retroalimentarse y con el cual compartir una visión de futuro. Tal como comentan los entrevistados:

Jackie: [...] algo tiene muy especial cuando entras a la *Shomer*, puede ser tu primer sábado y te sientes bien, te sientes en un lugar...

Sharon: que te pertenece...

Gabriel: que te puedes quitar todas las máscaras...

Jackie: para integrarte a gente nueva y desde el primer momento te sientes como ¡De aquí soy! Y con más razón te identificas con el movimiento, te empiezan a enseñar cosas [y] estás con amigos.

Gabriel: A mí me cambió la vida, de un extremo para otro [...] me di cuenta del cambio cuando apenas estaba subiendo a la edad de [...] los que empiezan a tomar el seminario para ser *madrijim* [...] Tuvimos una peulá [...] y estábamos hablando de cambios en nuestra vida por la *Shomer* [...] y me di cuenta que desde que entré a la *Shomer* me convertí en una persona más pensante, más curiosa, que la curiosidad es una de las mejores cosas que tengo y más activa en cuanto a que no se queda callado cuando cree que hay algo malo [...] y eso hizo que pudiera en diferentes ámbitos de mi vida sobresalir y ser la persona que son hoy en día.

Sharon: [...] justo entrar en la *Shomer*, te deja ser como eres tú, te va a valer si alguien piensa otra cosa de ti. Ese “no le voy a decir porque me da miedo que se ofenda” se queda también en otro lado [...] no hay máscaras, no hay gente que se preocupe por las apariencias o por cosas superficiales. No es que seamos perfectos, pero todas esas cosas que se ven en la sociedad de superficialidad se van quedando atrás y puedo ser yo. Uno ante la sociedad o ante círculos nuevos, tienes que tener un muro para no salir lastimado y en la *Shomer* eres libre de decir lo que piensas, hacer lo que quieres. Es algo que me cambió de ser una persona tímida que se quedaba callada, ahora no me callo.

Jackie: Yo entré en la edad de la adolescencia plena y horrible, entonces entre todas tus cosas mentales de que estás descubriendo más o menos cómo eres, yo llegué, te descubres te das cuenta de cada una de las cosas que tienes, las que te molestan [...] ²⁸².

Hemos sostenido reiteradamente que el movimiento es una vivencia que aporta experiencias y múltiples conocimientos a sus miembros. Todos estos aprendizajes que se desprenden de su incursión en la agrupación permiten, como lo hemos manejado en párrafos anteriores, que los jóvenes sean críticos y activos socialmente, pero también

²⁸¹ Entrevista a Sharon Gesund, Jackie Dujovich y Gabriel Szydlo, *op. cit.*

²⁸² *Idem.*

afirmamos que se trata de que puedan realizar cambios en cada uno de los niveles de su vida, en cada ámbito en el que se inserten.

Por ejemplo los entrevistados refieren que la *Shomer* les ha aportado conocimientos que han aplicado en diferentes momentos de su vida, desde la facilidad para planear y diseñar actividades educativas que han aplicado en sus trabajos escolares, hasta la posibilidad de ser críticos, reflexivos y cuestionadores ante de sus contextos inmediatos, en este caso el escolar, además de hacer respetar sus derechos. En este sentido, se trata de que sean activos desde las cuestiones más sencillas, hasta poder posicionarse y actuar ante la identidad judía y los grandes problemas de la sociedad.

Sharon: Ser crítico ya lo tienes en la sangre [...] no eres una persona conformista, si no te parece algo vas y reclamas a lo que tienes derecho [...] y si te contesta algo que no te parece te cuestionas y tienes la fuerza de decir “sabes que a mí no me parece” y reclamar los derechos.

Gabriel: [...] tenía una maestra super cerrada [...] y yo obviamente ya estaba en mi naturaleza cuestionar absolutamente todo, tratar de llegar a lo mismo pero por diferentes ángulos [...]

Jackie: [...] tú crees que el liderazgo es algo nato, la *Shomer* te enseña a ser un líder [...] positivo.

Sharon: Salimos de nuestra burbuja de estar en una escuela judía donde todos nos conocemos y sabemos lo que es el judaísmo, salimos, entonces, la *Shomer* te da esa formación, obviamente la gente que no conoce a fondo las costumbres judías siempre tiene la curiosidad y creo que justo la *Shomer* te da herramientas para explicar qué es el judaísmo [...]

Jackie: [...] Por ejemplo, ahorita con lo que pasó en Gaza, quién tenía la responsabilidad, nosotros de estar informados y de saber cómo llevar las cosas sin causar mucho conflicto y sin permitir que nos falten al respeto²⁸³.

Aunque la experiencia en el movimiento es enriquecedora, no quiere decir que por ello sea fácil pertenecer. Por el contrario, implica la necesidad de organizar su tiempo de una manera diferente, ceder los momentos que les queda libre para poder atender sus responsabilidades con la agrupación y poder aportar, siempre con la firme idea de que cada uno de sus sacrificios tiene como recompensa la posibilidad de construir personas que actuarán a favor de un mejor mundo:

Gabriel: Claro que tiene sus contras estar aquí, hay ciertas cosas malas de ser un joven y tener veintiún años y estar en la universidad y tener muchísima tarea y exámenes y al mismo tiempo estar aquí, pero a fin de cuentas estamos porque creemos por lo que estamos luchando. Pero cuesta trabajo, además a nuestra edad, tenemos hasta muchas peleas, antes de entrar aquí Sharon y yo estábamos discutiendo afuera pero es parte de esto, creemos que podemos hacer algo.

Sharon: Si estamos aquí es porque realmente nos apasiona. Yo en lo personal estoy toda la semana con cosas de la universidad y sé que me voy a tener que parar temprano mi sábado y que no voy a dormir las horas que quisiera pero sé que es algo que quiero hacer.

²⁸³ *Idem.* Para una ubicación específica sobre la problemática en Gaza en ese momento, se sugiere: El País, “El Ejército israelí rodea la ciudad de Gaza y divide la franja en dos”. Disponible en <http://www.elpais.com/articulo/internacional/Ejercito/israeli/rodea/ciudad/Gaza/divide/franja/elpeuint/20090104elpeuint_3/Tes> [Consulta: abril, 2010]

Jackie: No quiere decir que somos jóvenes extraordinarios, también vamos al centro comercial, hacemos otras cosas sólo que tenemos otras prioridades²⁸⁴.

Ciertamente estos jóvenes están plenamente comprometidos con su labor, son educadores totales y se significan como tal. Se comprenden a sí mismos como transmisores, como acompañantes o guías de los niños, son los que enseñan con el ejemplo. Son a diferencia de los maestros, aquellos que aunque no se formaron específicamente para la docencia, se preparan constantemente para esta labor puesto que en realidad los apasiona. Entonces sus responsabilidades no son una carga, sino aquello que los alimenta y motiva para seguir adelante, que le da direccionalidad a sus vidas.

Las diferencias entre la escuela y la *Shomer* se siguen interpretando a partir de: los contenidos donde el movimiento muestra cuestiones particulares y no tan generales como la institución escolar.

Jackie: [...] y por ejemplo acá no es, bueno en las escuelas ya tampoco es tan absoluto lo que te enseñan, pero por ejemplo, el judaísmo, es un judaísmo, bueno le decimos humanista ahora, pero en realidad es secular, tu les enseñas las bases, les enseñas todo lo que existe y ellos de ahí ellos agarran lo que les sirve lo que les va con ellos y de ahí ya se lo meten, pero no es que sea algo absoluto²⁸⁵.

El método, donde la escuela es: “te siento, un pizarrón, apréndete esto de perico y te hago un examen frontal, la escuela es mucho más frontal”²⁸⁶ y en la *Shomer* crea una dinámica diferente donde todos son capaces de aportar y todos son susceptibles de aprender (**simetría relativa**):

Sharon: [...] la dinámica que se hace con los niños es una manera en que ellos lo pueden absorber y les das ese foro para que ellos se abran y te pregunten y se sientan en un foro de ping-pong, ellos pueden aportar, el *madrij* aporta, el *janij* aporta²⁸⁷.

El carácter **voluntario** del proceso, lo que permite un mayor compromiso con la agrupación y con el proceso educativo que se vive en ella.

Jackie: Los niños vienen por gusto. Lo más chistoso es que ellos saben que vienen a aprender. A mí me sorprende que los niños te digan “vengo a aprender y cada *peulá* aprendo y no sólo me divierto” [...] Toda la *peulá* es un enigma, les vas dando juegos y ellos solitos los van relacionando, y a la mitad de la *peulá* ellos te pueden decir “ya sé de lo que se trata”, ellos van

²⁸⁴ Entrevista a Sharon Gesund, Jackie Dujovich y Gabriel Szydlo, *op. cit.*

²⁸⁵ *Idem.*

²⁸⁶ *Idem.*

²⁸⁷ *Idem.*

relacionando lo que les estas dando para al final llegar a la respuesta y luego lo platicas con ellos y ves porque creyeron que era eso y les explicas del tema²⁸⁸.

Y también, la figura del educador, que se juega en una tesitura entre “maestro y amigo pero justo en el lugar en donde existe la confianza del amigo y existe la relación donde el maestro puede enseñar”²⁸⁹, esa **dualidad** que se expresa como una **simetría relativa**, hace que la relación con los educandos sea más cercana, más personal y directa, que se creen lazos afectivos donde predomina la confianza.

Gabriel: se lleva a cabo un proceso más personal, el *madrij* conoce perfectamente a su *janij*, el *janij* conoce a su *madrij* [...] la edad tiene mucho que ver, es mucho más fácil relacionarnos. Muchos niños que pueden tener problemas de autoridad con maestro o directores de las escuelas, aquí nunca o casi nunca los van a tener. Ese tipo de problemas no existen porque existe una relación más íntima que en una escuela [...] intentamos educar con el ejemplo.

Sharon: Nos ven como una figura a respetar, pero al mismo tiempo tiene esa confianza de acercarse y contarnos sus cosas para que los ayudemos [...] yo sí creo que la *Shomer* es una gran familia donde la mayoría siempre estamos tratando de que todo nos sintamos acogidos²⁹⁰.

Los niños y adolescentes se forman en buena medida a través de su interacción con ciertos modelos de conducta. Sus educadores en la mayoría de los casos los exponen a diversas actitudes o estilos de vida y valores expresados por medio de las acciones y que en ocasiones se contraponen con lo que presumen enseñar. En el caso del movimiento es evidente que los *madrijim* educan con el ejemplo. Son esas **figuras holísticas** que transmiten por todos los medios y por lo tanto son un marco de referencia para sus *janijim*.

La educación por medio del ejemplo potencia el aprendizaje e interiorización, por ejemplo, de los valores como el compañerismo, la crítica, el liderazgo, etc. Por lo tanto, el *madrij*, como modelo de vida, es el puente que salta la brecha entre la teoría y la práctica, es decir, es la manera en la que los conceptos ideológicos se convierten en realidades ante los ojos de los *janijim*. Una vez que han tenido la oportunidad de observar una idea, de primera mano a partir del comportamiento del modelo a seguir, se tiene la oportunidad de juzgar la validez de la misma en sus propias vidas.²⁹¹

Ser modelos de vida en todo momento, no es para nada una tarea sencilla y se aprende incluso con la experimentación y aprendizaje del error (**moratoria**). En todo caso es una

²⁸⁸ *Idem.*

²⁸⁹ *Idem.*

²⁹⁰ *Idem.*

²⁹¹ Rosas, Daniel, *El potencial de los modelos de educación*. Disponible en <http://www.infed.org/biblio/role_model_education.htm> [Fecha de consulta: abril, 2009]

responsabilidad que no se puede tomar a la ligera, puesto que de ello depende que los *janiyim* encuentren modelos apropiados y pasen por las experiencias adecuadas para formarse en la lógica que intenta la dirección del movimiento. Tal como reconocen los entrevistados:

Jackie: Tú no te das cuenta cuánto te admiran, cuánto te pueden imitar y cuánto pueden querer hacer cosas que tú haces.

Jackie: Y lo descuidamos porque hay veces que se nos va y podemos llegar y nalguearnos entre nosotros...

Sharon: ... como que no es tan fácil y no te das cuenta...

Gabriel: ... y a las dos horas ya están los niños jugando nalgadas, pero ahí te puedes dar cuenta de la relevancia, por más de verlos una vez a la semana, lo importantes que nos podemos convertir en la vida estos niños²⁹².

Sin duda alguna la *Shomer* es una experiencia singular, que representa una maqueta muy cercana a la realidad. Como sostiene Jackie: “acá es estar jugando, pero saber que el mundo allá afuera en realidad es algo muy parecido, las cosas funcionan así, hay burocracia, hay niveles de las cosas como van pasando y creo que acá estamos teniendo un simulacro de lo que va a pasar afuera”²⁹³. Pero este simulacro no es una burbuja ajena a lo social. Por el contrario, es una puerta, un punto de referencia a partir del cual actuar.

Aunque hemos tratado de retratar lo que la *Shomer* significa para sus integrantes, difícilmente hemos podido apenas esbozar esta cuestión, debido a que este espacio está plagado de significaciones, de emociones y de articulaciones posibles y cada miembro, aun cuando comparta concepciones con otros, aportará una perspectiva particular que enriquece el análisis.

Por ejemplo, todos los entrevistados han respondido que si la *Shomer* fuera una persona le agradecerían por todo lo que les ha brindado. Este caso no fue la excepción, pero además, como recuperamos al principio, estos jóvenes piensan constantemente en la reciprocidad, en regresar al movimiento parte de lo que han aprendido. Y argumentan que:

Sharon: No sé si pudiera abarcar todo en un gracias. Sentiría como el mayor cariño del mundo.

Jackie: Le preguntaría “qué necesitas, que te puedo dar yo a ti que me diste tu a mí”

Sharon: Cómo puedo hacer que nuestra relación sea recíproca y como toda esa grandiosidad que tienes yo retribuítela²⁹⁴.

²⁹² Entrevista a Sharon Gesund, Jackie Dujovich y Gabriel Szydlo, *op. cit.*

²⁹³ *Idem.*

²⁹⁴ *Idem.*

Finalmente, la *Shomer* se significa como lo que rige la vida y le da sustento. Quizá no podríamos expresarlo mejor que Gabriel, quien sostiene que: “la *Shomer* sería como mi [...] mentor [...] no es exagerar decir que la mayoría de las cosas importantes que sé o que veo como verdades de la vida me las enseñó la *Shomer*”²⁹⁵.

3.2.6 Una vez *shomer*, *shomer* por siempre

Cuando cuestionamos a los exmiembros sobre la perduración de su sentido de pertenencia al movimiento, éstos reafirman que los lazos que construyeron con el movimiento siguen estando presentes, aunque de un modo distinto. Estos entrevistados, juegan en una doble referencialidad, por un lado, constructores de este espacio, pero actualmente, espectadores del proceso. Aun con ello, se siguen significando como *shomer*. Tal como expresan:

Yafa y Sharyn: Somos [*shomer*].

Renato: Esa famosa frase [“una vez *shomer*, *shomer* por siempre”] nunca se te quita, y te digo sinceramente, no sé por qué te sigue a pesar de que pasen los años. Te siguen importando las cosas, te sigues sintiendo parte del movimiento, aunque entiendes que activamente ya no estás pero eres como parte de la familia²⁹⁶.

Nuevamente aparece la referencialidad del movimiento como una gran familia, y por lo que podemos observar, no únicamente entre aquellos que forman parte activa de la agrupación, sino también con los miembros que en distintos momentos participaron de esta experiencia. Se ubica entonces un sentido de hermandad, aun sin que necesariamente se haya compartido el mismo tiempo-espacio en la agrupación.

Sharyn: En noviembre fue el Certamen literario de la comunidad. Participaron muchos chavos de la *Shomer* representando a la *Shomer*, yo participé por mi parte. Muchos ganaron y cuando yo gané los que me estaban echando porras eran los de la *Shomer* y me metieron a festejar al circuitito y echamos las mismas porras de la *Shomer*, y me contaron con sus premios²⁹⁷.

Quizá esto se deba a que el movimiento mantiene ciertas líneas rectoras que nos hablan de una experiencia compartida. Es decir, los momentos históricos que a las diversas generaciones de integrantes les tocó vivir, los múltiples contextos sociales en los que se inscribieron son distintos a los actuales. Sin embargo, existe una configuración de

²⁹⁵ *Idem.*

²⁹⁶ Entrevista realizada a Sharyn Bistre, Yafa Negrete y Renato Huarte, realizada por Erika Martínez, 8 de mayo de 2010.

²⁹⁷ *Idem.*

significados compartidos, de lenguajes comunes, pero sobre todo, de un sentido de pertenencia basado en la fuerte carga emotiva que supone esta experiencia.

Sharyn: Yo creo que en cada generación o en cada etapa tiene sus pros y sus contras [...] Pero con todo, la *Shomer* sigue siendo un marco que les sigue enseñando mucho de las cosas que nos enseñaron a nosotros.

Renato: Cuando vi a Enrique Semo en la presentación del libro de la Ibero [...] lo primero que le dije fue “hola Enrique, soy Renato y soy [exmiembro] de la *Shomer*” [entonces] le cambia la mirada y de repente dice: “yo fui Rosh Ken del Ken Trumpeldor en mil novecientos...” [la memoria de esas experiencias] está llena de emociones, de emotividades [...]

Yafa: Le cambia la mirada a la gente, es como, “no te conozco, pero estuve en la *Shomer*” [entonces] como que se vuelve tu hermano automáticamente [...] Toda la vida vamos a ser *shomer*. Crecimos juntos, pasamos por tantas cosas juntos, vienen los chavos a pedirte un consejo y hablan el mismo idioma toda la vida²⁹⁸.

En la cita anterior Sharyn sostiene que el movimiento le sigue aportando a los actuales miembros, diversos aprendizajes que a ella misma le tocaron adquirir. Cuando analizamos las narrativas de estos exmiembros, observamos que existe una significación muy similar, respecto de lo que arrojaron casi todas las entrevistas anteriores, sobre el impacto de esta experiencia educativa para su formación.

Por ejemplo, se inscribe nuevamente la idea de que la entrada y participación en la *Shomer* cambia radicalmente la vida de los sujetos, puesto que a partir de esta experiencia se adquiere mayor seguridad para expresarse libremente, se valora y defiende la forma particular de ser, se aprende a ser una persona reflexiva y cuestionadora, pero además se consolidan y redefinen intereses e identidades particulares.

Sharyn: Técnicamente me cambió la vida, yo era totalmente otra persona antes de entrar [...]

Yafa: [...] Cuando entré era una persona que me daba miedo decir lo que opinaba, que [...] me quedaba callada para no quedar mal. Y en la *Shomer* mi *madrij*, que era Renato, me empezó a decir “qué opinas” [...] y eso me dio muchísima confianza en mí misma. De la chava tímida que era, me volví a una persona con mucha confianza e mí misma, me dio seguridad, liderazgo, humildad, el hecho de voltear a ver al prójimo a ver qué necesita. Y es un ambiente muy familiar y de trabajar en equipo todo el tiempo [...] y ahora lo aplico en mi trabajo.

Renato: Todos decimos que nos la cambió pero en sentidos distintos. Gracias a la *Shomer* me interesé por la cuestión educativa, pude desenvolverme de manera distinta en la escuela, que no fui a una escuela judía, si me dio un vínculo con mi propia identidad y aprender a preguntarme cosas, entender la vida más allá.

Sharyn: También la parte del judaísmo [que antes me parecía] como algo que estaba ahí, algo mecánico que había que hacer [...] y cuando entré a la *Shomer* me di cuenta de la cosa tan valiosa que tenía y que tanto tiempo lo estaba dando por hecho [...] Nos enseñaron a hacernos preguntas sobre por qué hacíamos las tradiciones [entonces] el judaísmo dejó de ser parte de mi agenda y se volvió algo que de verdad quería hacer, algo muy importante para mí, algo muy valioso²⁹⁹.

²⁹⁸ *Idem.* Para una ubicación sobre la presentación del libro que menciona Renato, véanse las páginas 134 y 135.

²⁹⁹ *Idem.*

Pero además, nos volvemos a encontrar con una de las principales características de la agrupación, es decir, la formación de sujetos críticos que se preocupan por los diversos acontecimientos sociales. Tal como se puede observar en la siguiente cita:

Sharyn: Te enseña a pensar de un modo diferente, buscar no sólo irte a la primera posibilidad que ves, sino a toda un gama de alternativas, te da mucho más alcance a tu pensamiento.

Renato: También entiendes que no te puedes quedar callado, no sé, con lo que pasa en Darfur, porque no puedes, porque de eso se trata, no te puedes callar con problemas que hay dentro de la comunidad³⁰⁰.

En otras entrevistas encontrábamos la analogía de que la *Shomer* es una maqueta del mundo o un ensayo de la realidad, puesto que a su interior, entre otras cuestiones: se experimentan las responsabilidades de los cargos, lo que genera múltiples aprendizajes prácticos; se asume el papel de formador, con toda la carga que ello significa; también se adquiere autonomía y libertad para actuar, y hacerle frente a todas las situaciones. Tal como a continuación se ejemplifica:

Renato: Te da mucha certeza del hacer, tienes experiencia de haber hecho esas cosas, aunque fuera entre jugo y juego, ya no es lo mismo para mí tener que hacer un presupuesto, ya no te da miedo.

Yafa: Poca gente a los dieciocho años tiene la oportunidad de organizar un campamento y ser responsable, durante toda una semana, de sesenta niños, es algo muy importante y muy fuerte [...] Cuando creces dices “era un chavito, cómo los papás no me dijeron nada, cómo me puede hacer cargo”.

Renato: Cómo puede, con la mano en la cintura, a los diez y seis años andar resolviendo un problema de esta naturaleza [...]

Yafa: Refuerza tu confianza en ti mismo porque empiezas a adquirir responsabilidades y maduras muy rápido³⁰¹.

Pero habría que subrayar que estos entrevistados no consideran el espacio del movimiento como una maqueta de la realidad. Sino por el contrario, advierten que la *Shomer*, es la vida real. Y sostienen:

Renato: [...] no es una maqueta, es la vida real. En retrospectiva, sí estábamos jugando, pero era lo más en serio que teníamos para hacer en ese momento.

Sharyn: [los miembros activos] se lo toman muy en serio.

Yafa: Hace un año vi que chavitos de diez y seis años fueron a poner un *stand* en la Convención Mundial del SIDA y dije “hacer eso es algo muy importante”. No es una maqueta, es la vida real, es un ensayo para la vida, es vivir de otra manera³⁰².

³⁰⁰ *Idem.* Véase nota 265.

³⁰¹ *Idem.*

³⁰² *Idem.*

Al preguntar a los jóvenes entrevistados, desde su experiencia, qué es lo que hace a la *Shomer* un espacio educativo diferente, aparecen nuevamente los elementos relacionados con la metodología, la creatividad, la **relevancia de la experiencia**, la posibilidad de hacer significativo el aprendizaje, de generar experiencias positivas y agradables que dejen su huella en los educandos.

Yafa: [...] La educación no formal te deja una huella tan profunda que nunca te puedes deshacer de ella [...] No nada más es decirte que las tortugas salen de los huevos que pone la tortuga mamá. Sino de ir y ponerles huevos, con tortugas adentro de un cajón y hacer que los niños vayan a investigar por toda la casa y al final darles la sorpresa de que de los huevos salieron unas tortugas y que se pregunten de dónde salieron y cómo le hicieron para meter a las tortugas de ahí [...] uno de esos niños siempre me dice ¡la actividad de las tortugas! Tiene ahorita dieciocho años y se va de hajshará en dos meses y se acuerda perfectamente [...] es algo de por vida, no hay manera que se te borre [...] Entonces lo recuerdas con una sonrisa [...]³⁰³.

Pero los exmiembros también consideran que la labor del *madrij* es central para el proceso, puesto que se establece en una relación de confianza **recíproca** con sus *janijim*. Pero esta relación particular entre educando y educador no es algo dado, puesto que se debe construir contantemente y fortalecer con la escucha, comprensión e interés mutuo. Tal como ellos mismos lo expresan:

Sharyn: No ves a la educación como algo que no está a tu nivel [...] Sino que es algo que lo vives y que es alguien que está a tu nivel, que no va a poner esa distancia de respeto como autoridad, sino que va a ser alguien que va a escuchar todo lo que tienes que decir, porque el *madrij* tiene que estar dispuesto a aprender de sus *janijim* y sus *janijim* de él, se establece una relación de retroalimentación.

Renato: Todo está cifrado desde la sinceridad, nadie te va a estar diciendo algo que no cree, que no sabe, que de eso se trata, que sabes que en el fondo puedes confiar en la otra persona. Y por eso las grandes crisis vienen cuando hay estas faltas de confianza o de respeto³⁰⁴.

Particularmente esta entrevista aporta un registro que hasta el momento no habíamos podido ubicar en otras narrativas. Esto es la observación crítica de algunas problemáticas que existen en la agrupación. En este sentido, los exmiembros tienen esta posibilidad de una mirada prospectiva de su propia experiencia y al mismo tiempo la capacidad de leer desde fuera el proceso actual, puesto que ya no están, en estricto sentido, inmersos en esa realidad. Desde ese lugar es que advierten situaciones que hacen peligrar el potencial educador del movimiento.

³⁰³ *Idem.*

³⁰⁴ *Idem.*

Por ejemplo, en otras épocas eran muy pocos los niños y jóvenes que formaban parte del movimiento, sin embargo, en últimas fechas parece haber un incremento en el número de miembros. Este aumento parece jugar en contra de la distribución de responsabilidades. Tal como marca Renato:

Renato: [...] a la distancia veo que, antes éramos menos, y éramos como los mismos seis o siete los que tenían que hacerlo todo. Entonces, teníamos mucha noción de que si no estábamos nosotros no había nadie. Ahora no sé, gracias a qué, son más y entonces se diluyó esa responsabilidad. Como que sienten que si están o no da lo mismo, no tienen muy claro qué es lo que quieren. No sé si sea por el cambio de generaciones o porque simplemente nosotros lo vemos desde otra perspectiva³⁰⁵.

Pero además de lo relacionado con la asunción de responsabilidades, también existe cierta pérdida de los elementos educativos que le dan sentido a esta experiencia. Por un lado, la posibilidad del **educador holístico** que conoce todo lo relacionado con su *janij* y que es la persona en la que se confía plenamente.

Yafa: Ahorita hay mucha falta de confianza hacía el *madrij*.

Renato: [...] Podemos tirar a Borojov a la basura, eso es lo de menos, pero esas cosas básicas de confianza...

Yafa: El *madrij* tiene que saber todo de su *janijim*. Justo ayer estábamos hablando de ese tema. Vino el chavito a decirme algo, y le pregunté “tu *madrij* sabe esto” y me dijo que no. Y es algo muy importante de este chavito, pero no se lo ha dicho a su *madrij* porque al *madrij* tampoco le interesa acercarse a él. En nuestra época esa distancia no existía, era de que mi *madrij* yo le cuento todo y yo sé todo también de mis niños³⁰⁶.

Y por otro lado, el carácter crítico e innovador de los miembros del movimiento. Como hemos sostenido reiteradamente los niños y jóvenes de la agrupación se forman como sujetos cuestionadores y propositivos, sin embargo, a la luz de la lectura de los entrevistados, este elemento parece desdibujarse.

Renato: Los veo y son más conservadores, tienen el mismo organigrama.

Yafa: Son más conservadores de lo que éramos nosotros. Pero por otro lado, ya no está mal visto fumar y en nuestra época era la Santa Inquisición.

Renato: Pero aún así, a pesar de que era muy inquisitoria, porque era muy claro que había que ser congruentes con ciertos principios.

Sharyn: Y educar con el ejemplo.

Renato: Se ha ido haciendo más laxo, no se discute. Pero lo que yo siento [...] de repente perdieron muchas de las preguntas, no las respuestas, sino las preguntas. Antes era “oye por qué hacemos esto, si, es cierto, por qué lo hacemos” y entonces nos sentábamos a pensar. Ahora como que la pregunta no existe. Eso es como lo que yo veo de grave³⁰⁷.

³⁰⁵ *Idem.*

³⁰⁶ *Idem.*

³⁰⁷ *Idem.*

Pero también se advierte una situación que no es exclusiva de los integrantes del movimiento, sino que en general ha estado presente en muchas de las discusiones y reflexiones actuales. Nos referimos a la cuestión de las tecnologías y el papel que juegan en las nuevas configuraciones sociales. La crítica radica en que aunque las nuevas tecnologías ofrecen un amplio espectro de socialización y comunicación, en realidad se está perdiendo el sentido de la interacción directa entre personas, por lo que parecen deshumanizarnos. Los entrevistados advierten lo siguiente:

Sharyn: Hay un cambio generacional muy importante.

Renato: Nosotros hacíamos el programa, cortando y pegando y fotocopiando, obviamente había computadoras, pero no era que estábamos acostumbrados a dar un clic e internet [...] No había celulares. No somos tan viejitos para ese tipo de cambios.

Sharyn: Pero aun así, a pesar de que el cambio de generación no es tanto entre nosotros y los de ahorita es muy fuerte.

Renato: Yo conocía a los papás de todos mis *janijim*, también era otra época, yo hablaba a la casa no a su celular, no les mandaba mensajitos, primero hablaba con los papás [...] Pero era ese contacto, de que yo sabía qué estaba pasando. Y había esa confianza con los papás [...] Ahora a los papás no los dejan entrar a la casa, por cuestiones de seguridad [...] antes llegaban, pasaban y se sentaban. Ahora ya no existe, entonces es separar algo que es propio del tejido humano, somos seres humanos. Hasta para conflictos llegaban los papás y te decían, para cualquier cosa, para bien o para mal, existía la confianza y esa como humanización que no sé si la tecnología, como dice Benjamin, que nos ha hecho cada vez menos humanos. Como que estamos más comunicados [...] pero menos como comunidad real³⁰⁸.

Una de las grandes problemáticas es la pérdida del sustento ideológico, puesto que parece que las nuevas generaciones han ido dejando de lado toda esta carga histórica que les daba sustento y los diferenciaba como espacios de educación judía informal.

Yafa: Pero también les hace falta mucho aprender y entender las bases del movimiento, los ideales que nosotros nos sabíamos de memoria, algunos no tienen ni idea. No sólo conocen, no saben qué es socialismo, qué es el laicismo y a mí eso si me deja [pensando] “en dónde fallamos”. Porque si es bien padre que sean muchos, pero también es importante que sepan por qué están aquí.

Renato: Pero a pesar de todo, en nuestra época, todavía nos tocó cierta estructura ideológica, aunque no sabíamos si éramos socialistas [...] pero era como muy claro, no sabemos lo que es, pero lee esto, esto éramos, ahora ni eso. Y lo que pasa es que ellos tienen el problema ideológico [y es difícil entender] qué me distingue a mí de [otras agrupaciones juveniles]

Yafa: Y en nuestra época era clarísima la distinción.

Renato: [...] Pero hoy en día los Scouts, Macabi y la *Shomer*, que antes eran como terrenos distintos, se parecen tanto, vienen de las mismas familias, hacen a veces hasta lo mismo, que entonces el reto para ellos es “y entonces por qué esto es diferente de lo otro”. Cómo darle un sentido distinto a esto y que no sea nada más como una guardería³⁰⁹.

Pero esta nueva crisis en la agrupación y las distintas problemáticas que se han marcado no son una cuestión aislada, puesto que obedecen a situaciones más amplias. Es decir, no es

³⁰⁸ *Idem.*

³⁰⁹ *Idem.*

únicamente la agrupación y los jóvenes que la componen los que han perdido direccionalidad, sino también aquellas instancias que deberían arrojar luz y directrices sobre el proceso. En este sentido, el Movimiento Mundial y la Dirección Central en Israel no han podido perfilar, guiar ni ofrecer líneas rectoras para redefinir el rumbo que debiera seguir la agrupación.

Renato: También el Movimiento Mundial se está desarticulando y está con líneas menos claras ideológicamente hablando. Porque la *Shomer* era muy claro, “qué dice la dirección central de Israel (en la década de los cuarentas y cincuenta), que hay que estar a favor de la Unión Soviética”, [entonces] todos estábamos a favor. Estaba la estructura ideológica muy clara, se discutía, íbamos al *kibutz*, se hacían seminarios ideológicos, iban los mejores preparados del movimiento que habían leído [...] todas las bases ideológicas o que habían estado aquí toda su vida, sabían cuál era la discusión y era muy claro. Los que van a discutir esas cosas [hoy] dicen ¿Quién es Borojov?

Sharyn: La Dirección Central del movimiento en Israel [antes] se preocupaba más, mandaban a un enviado de Israel, ahora ya no los mandan, si teníamos un problema llegaban desde Israel para regañarnos, estaban muy pendientes de nosotros.

Yafa: No hay un nexo físico con las autoridades e Israel.

Renato: Ya no hay, a nivel presupuestal, lo mismo que antes. El *kibutz* de donde salía el dinero para mandar a la gente ya no es lo mismo, la crisis también ha afectado no sólo lo material sino en lo ideológico. Con el Director General del Movimiento a nivel mundial, de repente buscaba por todos lados y decía “como que Marx ya nos quedó corto, ahora qué hacemos”. Lo que encontraron es que somos un movimiento educativo, entonces todo en los últimos tres o cuatro años es definir lo que es educación en Hashomer Hatzair. Entonces, ahí han encontrado su bastión de dónde agarrarse, porque se está volviendo esto muy resbaloso³¹⁰.

Aun con toda la crítica anterior y a la luz de las múltiples problemáticas y conflictos a los que actualmente se enfrentan los jóvenes del movimiento, estos entrevistados, consideran que la experiencia que se desprende de la agrupación sigue siendo rica educativamente hablando y que aún conserva ese potencial transformador de sujetos, razón por la cual se debe fortalecer para que siga existiendo.

Renato: Yo creo que todavía y remarcando el todavía. Todavía es un espacio que si tiene como esa posibilidad educativa en el sentido amplio, en el que todavía se tienen que hacer responsables, la práctica mismo, el hecho de estar ahí [...] siento que está este espacio y hay que fortalecer este espacio y otros con otras perspectivas [...]

Yafa: [...] quiero que las nuevas generaciones tengan un poquito de lo mucho que yo tuve, de cómo cambió mi vida, de lo bueno que adquirí de aquí, quiero que se siga dando y quiero que siga existiendo y ayudando a más gente y que nunca se muera³¹¹.

Finalmente le preguntamos a los entrevistados qué le dirían a la *Shomer* si fuera una persona. Por ejemplo, Yafa respondió que “le daría un abrazo muy fuerte y le diría gracias porque desde que te conocí, a pesar de todos los problemas que he tenido contigo, me has

³¹⁰ *Idem.*

³¹¹ *Idem.*

dado mucho más que ninguna otra cosa en mi vida”. Pero además, estos entrevistados aportaron, desde el cuestionamiento planteado, una reflexión diferente para entender a la *Shomer*.

Renato: Yo lo vería más como un espejo, más que una persona, como una ilusión de espejos, porque la *Shomer* no es “una persona”, la *Shomer* es muchas personas atrás de ti, delante de ti, a los lados de ti [...] Es como que la vida o los años te dan esa perspectiva de ver que la *Shomer* no es tú, no es Yafa, pero también eres tú y es Yafa, es lo que fuiste, lo que hiciste. Pero también entendemos, así a veces nos cueste trabajo, que ya no es nuestro³¹².

Entonces, la *Shomer* es todo ese grupo de personas que han construido y construyen en diferentes momentos de la historia el movimiento. Todos aquellos que han pasado por la agrupación han dejado su huella, han aportado y han sido parte de esta configuración y necesariamente se reconocen en esta gran familia. Como apuntan Yafa y Renato: “cada que ves la camiseta azul, siempre se te va a poner la piel chinita [...] Es tan raro, es como lo emocional, no es lo racional [...] es como la vida misma”³¹³.

Para cerrar este análisis, nos gustaría dejar únicamente inscrita una reflexión sobre el sentido de pertenencia de los exmiembros del movimiento, que es sumamente esclarecedora. Pero que además nos deja ver toda la carga emotiva que se juega en los elementos simbólicos y referenciales de la agrupación, en este caso todos los sentimientos y significados que se vierten en el lema del movimiento.

Renato: Yo me remito a este pasaje bíblico que hicieron parte del lema de la *Shomer*, cuando está Moisés y ya sabe, porque Dios ya le dijo, que no va a entrar a la Tierra prometida. Entonces Moisés está como [...] yo me imagino, a lo mejor porque algo de ahí siento, es que eso ya no es tuyo. Eso, siempre va a ser tuyo, es como raro, porque siempre va a ser tuyo pero hoy por hoy el hablar con los niños, el armar, el organizar, nos queda claro que ya no es nuestro. Esa tierra prometida ya no es nuestra, entonces Moisés le dice a Yoshúa “*Jazak ve ematz*” (fuerte y valiente), es con todo el cariño que le pasa la estafeta. Y si la *Shomer* fuera una persona [...] es decirles, si está muy padre, diviértanse mucho, pero también hay que ser fuertes y valientes porque implica como todos estos retos que hemos visto. Es como retomar y decir “a mí ya me tocó y aunque quisiera no puedo tener la experiencia por ti”, pero si puedo decirte ciertas cosas en donde creo que no están yendo por el mejor de los caminos³¹⁴.

Con el análisis de las todas las entrevistas anteriores ha quedado de manifiesto todo lo que significa para sus miembros pertenecer al movimiento, así como el impacto que tienen en su formación los múltiples elementos que se desprenden de esta rica experiencia educativa.

³¹² *Idem.*

³¹³ *Idem.*

³¹⁴ *Idem.*

Son múltiples las aportaciones del grupo Hashomer Hatzair a la formación de sujetos autónomos, responsables, críticos y activos socialmente. Tal como marca Renato Huarte:

El hecho de ser responsables a una edad joven, no sólo de tus propios actos sino de la educación de los que vienen detrás de ti, el utilizar el ejemplo personal ante todo, el entender que no somos perfectos sino perfectibles, tener un ideal por el cual seguir, lograr llegar buscando no dañar a otros, ser pertinente, activo, crítico, aprender a ser independiente, darle tiempo a los demás, tener la disposición de estudiar para ser cada vez mejores en lo individual y en lo colectivo, entre otros, son algunos de los principios que en el caso de los movimientos juveniles hacen que definitivamente se entiendan como agentes educativos, que en la mayoría de los casos son mucho más determinantes que otros³¹⁵.

Con toda la base que hemos generado a partir de la presente investigación podemos sostener que Hashomer Hatzair es un espacio que logra ser significativo para sus miembros, que les permite construir su identidad como judíos, como jóvenes interesados en incidir en lo social y como promotores de múltiples experiencias educativas.

³¹⁵ Huarte, Renato, “Los movimientos juveniles judíos en México...”, p. 363.

CONCLUSIONES³¹⁶

A lo largo del presente trabajo exploré a profundidad una experiencia que se inscribe en el registro de la educación no formal, pero que atiende también a la referencialidad particular de un campo poco tematizado por los especialistas, es decir, la educación judía informal.

En un principio intentaba analizar la experiencia de movimiento juvenil judío Hashomer Hatzair desde el parámetro de lo que actualmente se entiende como educación no formal. De ahí la necesidad de abordar sus definiciones y características, pero sobre todo algunas de las clasificaciones de las ofertas de este ámbito educativo.

Aunque inicialmente buscaba inscribir a la agrupación en alguna de estas clasificaciones, caí en la cuenta que ello no tiene una finalidad clara, puesto que este espacio, como muchos otros, es por demás singular, en tanto abrevia de una historia, motivaciones y contextos diferentes a los que generaron el estudio y programas de educación no formal. Por ello, pasé del simple encasillamiento de la experiencia a una comprensión de los procesos, dinámicas y elementos que se juegan al interior y exterior de la agrupación. Esto significó una tarea aun más rica, puesto que suponía tejer una línea de análisis que me llevó a intentar comprender, en toda su complejidad, este espacio educativo y las implicaciones que tiene en la formación de los sujetos.

Personalmente descubrí una veta interesante, al entrar en contacto con el referente de la educación judía informal, que aunque no es necesariamente opuesto a los planteamientos sobre educación no formal, aporta elementos para mirar con otros ojos ciertos espacios que se configuran como parte de un grupo étnico-cultural tan complejo como el judío.

Ello me permitió reconocer que existen otras elaboraciones teóricas que intentan explicar los procesos educativos que acontecen fuera de la institución escolar. Estas perspectivas contribuyen a la comprensión y apertura del ámbito educativo y particularmente en mi caso significó la generación de múltiples interrogantes que posibilitan nuevas agendas de investigación.

Tal como hemos sostenido, el grupo Hashomer Hatzair, en tanto movimiento juvenil, es una experiencia por demás particular de la educación no formal. Pero es importante marcar

³¹⁶ En este apartado me permito escribir en la primera persona del singular, puesto que lo que intento plasmar son mis impresiones sobre la elaboración del trabajo de titulación, así como aquello que me permitió pensar y reflexionar.

que también es un caso paradigmático de la propia educación judía informal, puesto que aunque presenta todas las características de esta parcela educativa, es un espacio con características únicas, cuestión que ya advertía Iair Rubín al sostener que:

En los movimientos se creó y desarrolló un modelo educativo diferente basado en las premisas de la educación no formal. Este modelo es especial y específico y trajo al mundo de la educación conceptos que son un aporte significativo a esta disciplina; entre ellos el trabajo y la experiencia educativa grupal, la función del líder dentro del grupo [...] el voluntarismo, la simetría educativa, el ejemplo personal como valor educativo, la moratoria social, etcétera³¹⁷.

A diferencia de otros espacios informales judíos, los movimientos se juegan en una doble tesitura, puesto que son parte de la comunidad judía pero históricamente se han posicionado como uno de los sectores más críticos, contestatarios y propositivos de la misma. Es decir, los propios jóvenes judíos fueron los que construyeron el movimiento, oponiéndose a la forma poco activa de los adultos, pero mantienen una dualidad al criticar el orden establecido y recuperando de éste lo que les parecía relevante.

Esto me lleva a reflexionar necesariamente en el papel de la juventud en tanto constructores sociales. En el contexto actual de la supuesta pérdida de valores y el desinterés de los jóvenes por conocer, opinar y participar en los sucesos que componen su realidad, encontramos un espacio que justamente propicia todo lo contrario, pero que sobre todo ofrece a los jóvenes direccionalidad, sentido y una conciencia de futuro posible.

Seguramente existen múltiples agrupaciones que, como ésta, refuerzan ciertos valores y propician la conciencia social de sus miembros, además de significar un puerto seguro para que los jóvenes crean en futuros menos desalentadores. Me parece que una de las tareas principales radica en reconocer la potencialidad de las jóvenes generaciones como portadores de conocimientos, habilidades y valores diferentes y cambiantes. Pero sobre todo, depositar la confianza en su capacidad para formular sus propios espacios de reunión y acción social.

No podemos dejar de reconocer que el actual contexto social y en particular el estado continuo de crisis que le ha tocado vivir a estas generaciones supone situaciones adversas que limitan por mucho su participación e involucramiento en la realidad. Aún con lo anterior, se siguen generando y desarrollando propuestas que intentan hacerle frente a estas situaciones y en donde los jóvenes son el centro del proceso. Como Hashomer Hatzair,

³¹⁷ Huarte, Renato, “Reflexiones sobre los movimientos juveniles judíos en América Latina...”, p. 463.

deben existir múltiples lugares donde la formación de verdaderos actores sociales es posible, siendo tarea de nosotros, los especialistas en educación conocer, estudiar, potenciar y sobre todo proponer este tipo de espacios.

Todo esto más que conclusiones sobre el papel de los jóvenes, me llevó a formularme múltiples preguntas: ¿Qué otras experiencias educativas son construidas por y para jóvenes? ¿Qué saberes y valores son los que se ponen de manifiesto en los espacios de reunión de la juventud? ¿En dónde se están formando y qué están haciendo las nuevas generaciones? Sin lugar a dudas, son muchos los cuestionamientos que podríamos hacer.

En este caso, lo que me permitió esta investigación, fue asomarme a una experiencia particular de activismo juvenil, que me aporta diversas lecciones sobre lo educativo y el valor de la juventud para la construcción de lo social. Además de comenzar a pensar en la posibilidad de plantear alternativas para la construcción de espacios que potencien el reconocimiento de los sujetos como actores sociales, en donde la pertenencia se juegue como elemento arraigante que potencia el aprendizaje y la transformación positiva de los actores y sus realidades.

Son diversas las características que hacen de Hashomer Hatzair una auténtica experiencia educativa, que dotan a sus miembros de múltiples conocimientos, valores, experiencias, habilidades, etc., que los obliga a la autorreflexión y cuestionamiento de ellos mismos, de su comunidad y de su papel en la sociedad.

Básicamente me interesa marcar la riqueza educativa de la agrupación, puesto que hasta el momento no conozco otra que potencie de tal manera la autonomía y libertad de los jóvenes. Son los propios integrantes los que elaboran los programas, construyen su línea educativa, dirigen y buscan los recursos para darle continuidad al movimiento, asumen responsabilidades en cada cargo y sobre todo, valoran su labor como guía de otros niños, además son sujetos activos en su formación. Retomando a Iair Rubín podemos decir que:

Los jóvenes en los distintos movimientos pasaron por una experiencia educativa a través de la cual vivenciaron un mundo de valores y normas de conducta diferentes. Estas normas y valores son internalizados por el individuo y lo acompañan a lo largo de su vida: la vida en el grupo, el voluntarismo, la solidaridad social, la ayuda mutua, el respeto por el prójimo, la tolerancia, el liderazgo dentro de la sociedad, la sensibilidad a problemas sociales, etcétera. El individuo se incorpora a la sociedad con estos valores después de haber pasado por el movimiento y por lo general ellos se reflejan tanto en su vida familiar como en su actividad profesional y pública. Es así como la concepción del mundo como un todo es distinta³¹⁸.

³¹⁸ *Ibid.*, pp. 461-462.

El espacio del movimiento se configura como el propio y particular mundo de los niños y jóvenes, en el cual pueden experimentar el error, conocer sus debilidades y fortalezas, adquirir seguridad en ellos mismos, aprender a trabajar en equipo, interactuar con todos sus compañeros, pero sobre todo, donde necesariamente se juegan, exteriorizan y valoran los sentimientos. Ese lugar de seguridad, donde pueden ser ellos mismos sin la necesidad de fingir, esto representa su casa y su familia, la cual construyen en todo momento y genera lazos tan fuertes que se preservan para toda la vida.

El movimiento con todos sus elementos simbólicos, sus cargos, sus grupos, su metodología, sus características y las dinámicas que genera, son una experiencia educativa total, que enamora a sus participantes, por lo que se genera una identidad particular y un sentido de pertenencia por demás fuerte, que hace que la camiseta de la *Shomer* no se desprenda de los sujetos, sino que se transforme en una forma de vida.

Pocos marcos educativos podrían lograr este grado de pertenencia y esta significación del espacio, quizá porque ésta no es la meta a seguir, puesto que muy poco nos hemos preocupado por hacer que los niños y jóvenes se apropien y se sientan parte de los espacios educativos. Ésta no es una tarea sencilla, por ejemplo, para la institución escolar, que ya de por sí enfrenta múltiples problemáticas. Entonces el reto queda inscrito y no podemos “cruzarlos de brazos” y observar, por el contrario, tenemos que comenzar a construir o reconstruir estos espacios y lograr que sean significativos para los sujetos, ya que sólo de esta forma se generará la pertenencia y la posibilidad de que los individuos se formen y constituyan referentes compartidos, que los lleven a actuar en conjunto para incidir positivamente en lo social.

Cuando comencé esta investigación me proponía analizar las relaciones y diferencias que se establecen entre la educación que se vive en el movimiento y la que se generan en las instituciones escolares. Sin embargo, me di cuenta que lo que nunca se podrá hacer es proponer que la educación formal retome todos los elementos del movimiento, ni viceversa, ya que ello es poco realista. Las características y procesos educativos que se desprenden del movimiento son sumamente particulares y es imposible pensar en aplicarlos como un pase directo a la institución escolar.

Decir que los espacios no formales son diferentes de los formales no significa que se apele a un carácter de segmentación y encasillamiento de lo educativo. Por el contrario,

implica reconocer que los sujetos se forman en múltiples espacios, escolares o no, y en cada uno adquieren conocimientos, habilidades, valores, etc., que se complementan, se suplen, se refuerzan, se contraponen o reconfiguran.

Como argumenta Nili Pessah, los movimientos representan “un marco de expresión, desenvolvimiento social y de aprendizaje complementario a la escuela. En [él] los jóvenes encuentran un lugar donde pueden combinar los conocimientos adquiridos con los valores transmitidos en cada movimiento”³¹⁹, y me atrevería a sostener que ello propicia una formación integral de los sujetos.

En este sentido, lo interesante es reconocer “la porosidad de las fronteras y, en resumidas cuentas, lo complejo que es el mapa educativo a pesar de las parcelaciones que con la mejor intención [de medir] nos empeñamos en [dominar]”³²⁰. Esto supone reconocer que la educación es un proceso a lo largo de toda la vida, que es holístico y sinérgico, por lo que no se trata de la acumulación de experiencias aisladas, sino la suma de todas ellas y las complejas relaciones que entre las mismas se establecen.

Después de todo, no es que la escuela y el movimiento sean opuestos, por el contrario, me atrevería a decir que al final ambos persiguen ideales y objetivos compartidos, es decir: la formación de niños y jóvenes críticos y analíticos, activos en su educación y que aprendan a aprender, que sean actores sociales, que tenga la capacidad de proponer e incidir en sus realidades. Iair Rubín sostiene que “los movimientos concibieron la idea utópica de la creación de un ‘hombre nuevo’, una persona con valores diferentes, crítico, creativo, que no acepta las cosas convencionales [...] que se revele y quiere cambios, que es sensible a los problemas sociales [...]”³²¹. Esta concepción bien podría ser la finalidad última de cualquier modalidad educativa.

De lo que se trata entonces es comprender las grandes lecciones que se desprenden de las diferentes experiencias educativas. Por lo tanto, la educación formal y la no formal tienen mucho que aprender una de la otra. Ésta no es una cuestión nada sencilla y más que una consigna a seguir, me lleva a plantearme múltiples reflexiones y cuestionamientos: ¿Cómo se pueden lograr enfoques más globales para leer la complejidad de lo educativo? ¿Hasta dónde es válido pensar en que ciertos elementos y características de las expresiones

³¹⁹ Pessah, Nili, *op. cit.*, p. 123.

³²⁰ Trilla Bernet, Jaume, *op. cit.*, p. 187.

³²¹ Huarte, Renato. “Reflexiones sobre los movimientos juveniles judíos en América Latina...”, p. 465.

de educación no formal podrían ser integrados a las dinámicas escolares? ¿Ante el contexto educativo actual y las múltiples necesidades de los sujetos de la educación, se podrían plantear estrategias viables para construir una educación más integral?

Una reflexión importante que me permitió construir esta tesis tiene que ver con la relación entre la experiencia y el espacio. Casi desde el inicio de este trabajo, intuitivamente, sostenía que los espacios en los que participamos y al mismo tiempo construimos, representan experiencias que nos permiten significarlos de diferente manera.

Con la guía de mi asesor, tuve la oportunidad de acercarme a parte del trabajo de Walter Benjamin, quien ya había planteado esta relación experiencia-espacio. Lo único que lamento es que el descubrimiento de este posicionamiento haya llegado casi al final de la elaboración de la tesis. En estas breves líneas intento plasmar algunas de las reflexiones que su lectura me dejó respecto de la agrupación, pero sobre todo, sobre lo educativo.

Benjamin planteaba la noción de experiencia ligada a la de espacio.

[...] sostenía que no basta entender la experiencia como un acontecimiento puntual ‘aquí y ahora’, sino más bien como un camino de momentos unificados. Es el sentido que se le da a cada acción y momento que nos da dicha unidad [...] El espacio es el lugar del recuerdo, en donde se da la posibilidad del encuentro entre pasado y presente. Es el lugar de la evocación y también el lugar de la comunicación [...] Los lugares se significan a partir de este conjunto de historias, referencias, aproximaciones, etc. que Benjamin dirá que son ‘constelaciones’ de significado; trazos imaginarios entre estrellas³²².

De ahí la importancia de recuperar las narrativas de los integrantes, puesto que a partir de ellas podemos ubicar, justamente, la significación del conjunto de experiencias que han acumulado en su formación como *shomer*. Con ello, pude comprender realmente lo que puede significar para un niño o joven pertenecer, construir y construirse en un espacio educativo como éste.

Hashomer Hatzair es un espacio que conjuga el pasado de una historia larga, en el que se han formado diversas generaciones, las cuales han dejado su huella, por lo que los integrantes actuales comparten con ellos cierta referencialidad y la concepción de un lugar en común, de un lenguaje compartido que genera un código de comunicación, aunque no hayan compartido el mismo espacio-tiempo en la agrupación, todo esto los une como una gran familia *shómrica*.

³²² Huarte, Renato. “Walter Benjamin: nuestra experiencia y nuestra pobreza”, p. 72.

Como pudimos observar, las significaciones de los entrevistados pueden tener rasgos compartidos, sin embargo, cada uno aporta elementos referenciales que muestran diferentes concepciones y aportaciones a la construcción de su subjetividad. Podemos decir, siguiendo a Renato Huarte, quien analiza los planteamiento de Benjamin que: “hay una ambigüedad de esa constelación [de significado] y, por tanto, de la experiencia misma. Es decir, no hay una forma única de describir un fenómeno”³²³.

En este sentido, cuando los sujetos se cuestionan por sus espacios no únicamente describen situaciones, sino que las simbolizan y dotan de sentidos particulares, ya que en ella depositan imágenes, sensaciones, historias, conocimientos. Los espacios son construidos por los sujetos, pero al mismo tiempo estos espacios, en tanto configuraciones sociales, transforman y construyen a los sujetos en una dinámica de “ida y vuelta”.

Por lo tanto, el movimiento se construyó como el lugar en donde los niños y jóvenes se insertan para formarse, pero son cada uno de estos sujetos en lo individual y el total de los integrantes (que pertenecen y han pertenecido) los que forman y construyen el movimiento.

Para Benjamin “La experiencia, sólo puede darse a partir de la transmisión, de la educación. Estas constelaciones deben partir justamente de eso, de la forma en que concebimos el espacio y, por ende, la realidad”³²⁴. Por lo tanto, los especialistas en educación deberíamos preocuparnos por valorar la experiencia de los sujetos, por propiciar la construcción de las mismas, por crear espacios que tengan un potencial significativo para las personas.

Habría que considerar que en muchas ocasiones se argumenta que la educación enfrenta grandes problemas y que una de las posibles soluciones es invertir más dinero a la educación. No niego que esto podría ser benéfico y que ayudaría a enfrentar diversas problemáticas.

Pero, por ejemplo, Hashomer Hatzair no es una agrupación que cuente con apoyo económico, y tal como advierte Rubín: “Es increíble constatar cómo una experiencia educativa [...] realizada en condiciones a veces muy precarias, con ínfimos recursos económicos y profesionales, dirigidos por jóvenes a veces inexpertos, permite generar y desarrollar cualidades humanas, culturales, académicas profesionales de tan alto nivel”³²⁵.

³²³ *Idem.*

³²⁴ *Ibid.*, p.73.

³²⁵ Huarte, Renato. “Reflexiones sobre los movimientos juveniles judíos en América Latina...”, p. 460.

El movimiento quizá es pobre económicamente hablando, pero, tal como hemos visto a lo largo de la presente tesis, es sumamente rico en experiencia.

Por lo tanto, podemos afirmar que, existe una pobreza en la educación aun más densa que lo meramente material. Me refiero a lo que Benjamin llama: pobreza de experiencia, es decir a “la imposibilidad de reconocerse en el espacio [...] de dar sentido al espacio a partir de elementos culturales”³²⁶.

Por ello, los educadores no podemos permitirnos desvalorizar las experiencias que en los diversos espacios se construyen. Por ejemplo, las escuelas no debieran ser “espacios en los que es muy difícil dejar huellas”³²⁷, sino por el contrario, tendrían que buscar la manera para convertirse en experiencias educativas totales, donde los sujetos con todas sus características tuvieran cabida y se reconocieran como constructores del espacio y de sí mismos.

Difícil nuestra tarea como especialistas de la educación, puesto que no es sencillo en el actual contexto social, transformar los espacios, en su articulación compleja con procesos diversos y contradictorios, en lugares que potencien la experiencia, para realmente construir sujetos activos y preocupados por las circunstancias del mundo. Pero sobre todo lograr que estos sujetos se apropien y signifiquen en los espacios educativos como condición para la construcción de futuros posibles.

Lo que la lectura de Benjamin me aportó es reflexionar y preguntarme por lo que estamos haciendo actualmente en educación, para qué o para quién lo hacemos y si realmente estamos tratando de generar auténticas experiencias. Son muchos los cuestionamientos que de esto se derivan: ¿Qué lugar juega en el complejo entramado de lo educativo la noción de experiencia y espacios? ¿Qué nos aporta repensar la educación a la luz de una experiencia tan particular como Hashomer Hatzair o los planteamientos de Walter Benjamin? ¿Cuáles son las significaciones que se hacen de otros espacios educativos? ¿Cómo se puede hacer significativo el espacio educativo?

Aunque la tarea educativa es muy ardua, es importante comenzar a plantear posibilidades viables para construir espacios que potencien la identidad de grupo, la

³²⁶ Huarte, Renato. “Walter Benjamin: nuestra experiencia y nuestra pobreza”, p. 74.

³²⁷ Benjamin, Walter. “Experiencia y pobreza”, en *Obras completas*. II, 1, p. 220. Citado en *Idem*.

pertenencia y la significación del espacio. Por lo tanto, es importante reconocer no sólo la dificultad, sino advertir la riqueza de opciones que podemos construir en múltiples áreas.

Por ejemplo se podría intentar crear espacios que acojan a los jóvenes universitarios, para construir una identidad particular y un sentido de pertenencia que les permita posicionarse de una manera diferente ante su realidad; la formación de grupos de mujeres que compartan y aprendan de sus experiencias para transformarse y transformar sus contextos; incluso se podría pensar en iniciativas que potencien la significación positiva del espacio escolar. En fin, las posibilidades son infinitas y dependen de nuestros intereses, preocupaciones, imaginación, dedicación e iniciativa, el punto es intentar hacer un cambio.

Antes de finalizar este trabajo, me gustaría agregar que, es innegable que la experiencia de Hashomer Hatzair me cautivó, me enamoró y que, sobre todo, me permitió mirar múltiples elementos para intentar acercarme a lo complejo que son los procesos educativos. Sin lugar a dudas es mucho lo que me hizo reflexionar, sin embargo, hay múltiples cosas que se quedaron en el tintero, como abordar con mayor detenimiento la cuestión de la identidad judía de los miembros de la agrupación, marcar críticamente las tensiones y problemas que se generan al interior del movimiento, conocer la perspectiva de integrantes de otras generaciones, etc.

En fin, siempre existe la posibilidad de retomar todas las líneas que quedaron sueltas, para en un futuro no muy lejano continuar con su análisis. En todo caso, me parece que algunas de las posibilidades que ofrece elaborar una tesis son: realizar un recorte específico de la realidad para conocer o reconocer un campo complejo de acción, ante el cual nos podemos posicionar e incidir, además de poder mirar, comprender y construir otras realidades; y generar nuevas rutas no sólo de investigación sino de propuestas de acción.

Únicamente me resta hacer explícito que esta investigación intenta ser un aporte para el estudio de lo educativo, que sirva de base para seguir reflexionando sobre los espacios en donde la formación de los sujetos es posible. Más que llegar a conclusiones cerradas, significó la posibilidad de abrir diversas preguntas y líneas que potencien las investigaciones sobre el tema.

FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

- Bayón, L., “La educación judía en México”, en Esther R. de Shuster, *Moisés Rosenberg 1904-1942. Una vida dedicada al periodismo*, México, s/e, 2001.
- Bokser Misses, Judith, *El movimiento nacional judío: el sionismo en México 1922-1947*, México, UNAM, 1991. [Tesis de Doctorado]
- Cohen, Leonardo, “Hashomer Hatzair en México: entre el radicalismo juvenil y el compromiso político, 1940-1945”, en Shulamit Goldsmit y Natalia Gurvich, coords., *Sobre el judaísmo mexicano. Diversas expresiones de activismo comunitario*, México, Universidad Iberoamericana, 2009.
- Contente, Jacobo, *Un hombre un ideal. Avner Aliphas*, México, s/e, 2002.
- Coombs, P. H., *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971.
- Dewey, J., *Las escuelas del mañana*, Madrid. Librería Suc. De Hernando, 1918.
- Enciclopedia de la historia y la cultura del pueblo judío*, Jerusalén, E. D. Z. Nativ Ediciones, 1999.
- Fainstein, Daniel, “La educación judía en México y Argentina. Encuentros y desencuentros”, en Marcela Gómez y Martha Coreinstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportes al debate*, México, DGAPA-PAPIIT/FFyL/UNAM, 2006.
- Finkelman de Sommer, Maty, “El proceso de configuración histórica de la educación judía en México hasta la primera mitad del siglo XX”, en Marcela Gómez y Martha Coreinstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportes al debate*, México, DGAPA-PAPIIT/FFyL/UNAM, 2006.
- Fregoso Iglesias, Emma Margarita, *Educación no formal. Educación para el cambio*, México, Praxis/UNAM, 2000.
- Gleizer, Daniela, “La política mexicana frente a la recepción de refugiados judíos (1934-1942)”, en Pablo Yankelevich, coord., *México, país refugio: la experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, INAH/Plaza y Valdés, 2002.
- Gómez, Marcela y Martha Coreinstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportes al debate*. México, DGAPA/PAPIIT/FFyL-UNAM, 2006.
- Marcela Gómez Sollano et al., coords., *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*, México, UNAM, 2009.
- Hamui, Liz. “Identidades e instituciones judías en México y Argentina. Lo propio y lo extraño en la historia”, en Marcela Gómez y Martha Coreinstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportes al debate*. México, DGAPA/PAPIIT/FFyL-UNAM, 2006.
- Huarte, Renato, *Hacia una taxonomía pedagógica*, México, UNAM, 2004. [Tesis de Licenciatura]
- Jmelnizky, Adrián, “Diáspora y sionismo”, en Reyes Mate y Ricardo Forster, *El judaísmo en Iberoamérica*, Madrid, Trotta, 2007.
- La Belle, Thomas J., *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.
- Nissán, Rosa, *Novia que te vea*, México, Planeta, 1992.
- Pessah, Nili, *La educación no formal como agente formador de identidad*, México, Universidad Hebrea, 2005. [Tesis de Maestría]
- Pieck Gochicoa, Enrique, *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, México, El Colegio Mexiquense/Unicef, 1996.
- Sergio Della Pergola y Susana Lerner, *La población judía en México: perfil demográfico, social y cultural*, México, El Colegio de México/Universidad Hebrea de Jerusalén, 1995.
- Torres, Carlos A., *La política de la educación no formal en América Latina*, México, Siglo XXI, 1995.
- Trilla Bernet, Jaume, *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ariel, 1993, p. 16.

HEMEROGRAFÍA

- Bokser-Liwerant, Judit, “Identidad nacional y políticas migratorias. El encuentro con el grupo judío”, en *La jornada semanal*, Nueva época, núm. 191, 7 de febrero, 1993.
- Teitelbaum, Dario, “Hashomer Hatzair ante el 2000”, en *Kol Hashomer*, núm. 1, México, año 1.
- Hamui, Liz, “Dos modalidades de transmisión de la identidad judía: la Shoá y Jabad”, en *Cuadernos Judáicos*, núm. 25, Chile, Universidad de Chile, 2008.
- Harvey, Elizabeth, “Autonomía, conformidad y rebelión: movimientos y culturas juveniles en Alemania en el periodo de entreguerras”, en *Hispania. Revista Española de Historia*, núm. 225, vol. LXVII, enero-abril, 2007.
- Huarte, Renato, “Walter Benjamin: nuestra experiencia y nuestra pobreza”, en *CDI revista*, núm. 233, México, Centro Deportivo Israelita A. C., abril 2010.
- Montes, Olga, “De extranjeros a inmigrantes”, en *Eslabones. Revista semestral de estudios regionales*, núm. 10, México, diciembre, 1995.
- Remenik, Rodrigo, “Nuestro Semel, nuestros símbolos y nuestro judaísmo”, en *Kol Hashomer*, núm. 2, año 1, México.
- Rosenberg, Shalom, “En la jungla de las identidades”, en *Revista Vanguardia*, Dossier, núm. 19, abril-junio, 2006.
- Rubin, Iair, “Educando al ‘hombre nuevo’”, en *Horizontes. Cuando la vida cambia*, núm. 14, México, Colegio Hebreo Maguen David/Fundación para la Educación CHMD, año 14, sep., 2007.

MESOGRAFÍA

- Acción Chilena, “La juventud alemana”. Disponible en <http://www.accionchilena.cl/Secciones/gabi/biblioteca/Santoro/santoro_16.htm> [Consulta: octubre, 2008]
- Actualidad 2.0, “Detienen a presuntos responsables del atentado contra sinagoga venezolana”. Disponible en <<http://www.actualidad20.com/venezuela/detienen-a-presuntos-responsables-del-atentado-contra-sinagoga-venezolana/>> [Consulta: abril, 2010]
- AMIA Comunidad Judía, *Diagnóstico de la educación judía*. Disponible en <<http://www.bamah.org/backend/verimg.asp?id=428>> [Consulta: abril, 2009]
- APPeAL Argentina, *Programa APPeAL*. Disponible en <<http://www.appealweb.com.ar>> [Consulta: agosto, 2008]
- Arriagada, René, “Sionismo socialista e ideología actual del Hashomer Hatzair”. Disponible en <http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=581> [Consulta: noviembre, 2008]
- Asociación Scouts de México, A. C. *Asociación Scouts de México*. Disponible en <<http://www.scouts.org.mx/>> [Consulta: octubre, 2008].
- Bela, Alin, *Foro Juegos*. Disponible en <http://jinuj.net/foro_discusion.php?discusionid=537> [Consulta: noviembre, 2009]
- Cantón Arjona, Valentina y Orlando José González Sáez, *Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa*. Disponible en <<http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/octubre/2incert161.htm>> [Consulta: enero, 2010]
- Chazan, Barry, “La filosofía de la educación judía informal”. Disponible en <www.infed.org/informaleducation/informal_jewish_education.htm> [Consulta: abril, 2009]

- Correa, Héctor, *Identidad y cultura*. Disponible en <<http://cinenpunta.blogspot.com/2008/09/identidad-y-cultura-notas-sobre-el-ser.html>> [Fecha de consulta: enero, 2010]
- El País, “El Ejército israelí rodea la ciudad de Gaza y divide la franja en dos”. Disponible en <http://www.elpais.com/articulo/internacional/Ejercito/israeli/rodea/ciudad/Gaza/divide/franja/elpepuint/20090104elpepuint_3/Tes> [Consulta: abril, 2010]
- Geocities, “Theodor Herzl”. Disponible en <<http://www.geocities.com/capitolhill/lobby/2679/herzl.htm>> [Consulta: abril 2008]
- Gómez Escriba, Juan, *La educación en el sector rural de México. Su desarrollo histórico*. Disponible en <<http://www.red-ler.org/educacion-sector-rural-mexico.pdf>> [Consulta: abril, 2010]
- Hamui, Liz, “El modelo social de la comunidad Judía en México: estrategias de continuidad grupal”, en *Lineae Terrarum, International Borders Conference*, University of Texas at El Paso, marzo 27-30, 2006. Disponible en <<http://research.utep.edu/Portals/379/050.pdf>> [Consulta: Julio, 2009]
- Hanoar Hatzioni, “El Hanoar Hatzioni en Europa”. Disponible en <<http://www.hholamit.org.il/files%5CEI%20desaf%D6%B3%C2%ADo%20de%20la%20realizaci%D6%B3%C2%B3n%20parte%203.doc>> [Consulta: noviembre, 2008]
- Hashomer Hatzair México, “Los tres pilares”. Disponible en <<http://www.lashomer.com/ideologia.html>> [Consulta: mayo, 2009].
- Hashomer Hatzair México, *Hashomer Hatzair México*. Disponible en <http://www.hashomerhatzair.cl/hashomerweb_archivos/page0001.htm> [Consulta: octubre, 2008].
- Hashomer Hatzair Mundial, *Hashomer Hatzair Mundial*. Disponible en <<http://www.hashomerhatzair.net/swelcome.htm>> [Consulta en línea: junio, 2009]
- Israel Ministry of Foreign Affairs, “Los movimientos juveniles judíos”, en *Centenario del sionismo*. Disponible en <http://www.mfa.gov.il/MFAES/MFAArchive/1990_1999/1998/9/Los%20Movimientos%20Juveniles> [Consulta: marzo, 2007]
- Jatul, Marcelo, *Foro Juegos*. Disponible en <http://jinuj.net/foro_discusion.php?discusionid=537> [Consulta: noviembre, 2009]
- Jewish Agency for Israel, *Jewish Agency for Israel*. Disponible en <<http://www.jewishagency.org/JewishAgency/English/Home/>> [Consulta en línea: octubre, 2009]
- Jewish Zionist Education, “Un llamado juvenil”. Disponible en <<http://www.jafi.org.il/education/spanish/sionismo/recorridos/capitulo8.html#inicio>> [Consulta: octubre, 2009]
- Jinuj.Net, “Educación judía”. Disponible en <http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=54> [Consulta: mayo, 2009]
- Jinuj.Net, “Qué es el Kibutz”. Disponible en <http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=588> [Consulta: junio, 2010]
- Kahane, Reuven, “Hacia una teoría de la informalidad”. Disponible en <http://www.hbp.org.il/reka_iyuni/001.doc> [Consulta: noviembre, 2006]
- Kerbel, Arturo, “Tu manera de ser judío”. Tomado de: <http://jinuj.net/peulot_ver.php?id=647> [Consulta: noviembre, 2009]
- Keren Hayesod, “El Majón Instituto para líderes jóvenes del exterior”. Disponible en: <<http://www.kh-ua.org.il/ES/our-work/jewish-zionist-education/Recent%20Items/Paginas/EIMaj%C3%B3n-Instituto-para-l%C3%ADderes-j%C3%B3venes-del-exterior.aspx>> [Consulta: octubre, 2009]
- Kisilevski, Marcelo, “La complejidad del heroísmo en el Holocausto”. Disponible en <<http://www.hagshama.org.il/es/recursos/view.asp?id=1370>> [Consulta: marzo, 2007]

- Lozano, Juan Manuel, “Los gigantes de Newton”. Disponible en <<http://www.ejournal.unam.mx/cns/no12/CNS01204.pdf>> [Consulta: mayo, 2010]
- Melamed, Orly, “Comunidad Judía en México ¿Judío mexicano o Mexicano judío?”. Disponible en: <http://jinuj.net/peulot_ver.php?id=646> [Consulta en línea: noviembre, 2009].
- Nativ, “Tnuot”. Disponible en <<http://www.nativ.org.uy/menu/tnuot.doc+movimiento+jud%C3%ADo+BLAU-WEISS&hl=es&ct=clnk&cd=7&gl=mx>> [Consulta: diciembre, 2008].
- Organización de Estados Iberoamericanos, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Disponible en <<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>> [Consulta: junio, 2009]
- Organización de las Naciones Unidas, *Cumbre Mundial en Favor de la Infancia*, Nueva York, USA, 29 al 30 de septiembre, 1990. Disponible en <http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/CursosProder2004/Bibliografia_genero/UT2/Lectura.2.11.pdf> [Consulta: junio, 2009]
- Público.es, “Un millón de personas están en peligro de hambruna en Darfur”. Disponible en <<http://www.publico.es/internacional/213036/millon/personas/peligro/hambruna/darfur>> [Consulta: abril, 2009]
- Reguillo, Rossana, “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión”, en *Revista Brasileña de educación*, núm. 23, mayo-agosto, 2003. p. 104. Disponible en <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>> [Consulta: agosto, 2009]
- Rosas, Daniel, *El potencial de los modelos de educación*. Disponible en <http://www.infed.org/biblio/role_model_education.htm> [Fecha de consulta: abril, 2009]
- Rubin, Iair, “El Movimiento Juvenil Judío: Entre la continuidad histórica y una ideología de cambio”. Disponible en <<http://www.doingzionism.org/es/resources/view.asp?id=2264>>. [Consulta Mayo, 2009]
- Schapiro, Elisha, *90 Aniversario de Hashomer Hatzair*. Disponible en <http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=640> [Consulta: abril, 2009]
- Scheffler, I, “Acerca de la educación judía y sus desafíos”. Disponible en <<http://www.bamah.org/backend/verimg.asp?id=429>> [Consulta: abril, 2009]
- The American Jewish Joint Distributio Committe, “Mordejai Anilevich”. Disponible en <<http://www.sp.madrichim.org/GetFile.aspx?id=2735>> [Consulta: octubre, 2009]
- The Jewish Agency for Israel, *Jewish Zionist Education*. Disponible en <<http://www.jafi.org.il/education/100/SPAIN/people/borochov.htm>> [Consulta: octubre, 2008]
- Tzur, Muki, “Una Hagshamá con sentido nuevo”. Disponible en <<http://www.hagshama.org.il/en/resources/view.asp?id=450>> [Consulta: agosto, 2008]
- UNAM, *Macroproyecto 4*. Disponible en <<http://www.macrounamcuatro.com.mx>> [Consulta: junio, 2006]
- Vargas Alfaro, Ana Tania, *Identidad y sentido de pertenencia. Una mirada desde la cotidianeidad*. Disponible en <<http://132.248.35.1/cultura/ponencias/1cultDesa/CDIDE02.htm>> [Consulta: enero, 2010]
- Woocher, Jonathan, “Educación judía en la era de Google”. Disponible en <<http://www.jcpa.org/cjc/cjc-woocher-06.htm>> [Consulta: abril, 2009]

ARCHIVOS

- Comunidad Judeo mexicana siglo XXI*, Tojnit 2001 [Programas semestrales de Hashomer Hatzair]
- Huarte, Renato, *Educación informal*, México, 2009. [Documento de trabajo]
- _____, Gabriel Szydlo y Kevin Amper, *Rumbo a la Veidá Pedagógica*, Hashomer Hatzair México, mayo-agosto, 2009. [Documento de trabajo]

- “Ideología y simbología”, en *Hashomer Hatzair Jaazak Ve'ematz*. [Programa semestral de Hashomer Hatzair]
- Moatza Semestral. Histadrut Hashomer Hatzair. Ken Mordejai Anilevich*, 26 y 27 de julio 1996. [Programa semestral de Hashomer Hatzair]
- Nahmad, Sofía, “¿Cuál es la importancia de la tnuá para la comunidad?”, en *60 años en México*, México, Histadrut Hashomer Hatzair México. Segundo semestre del 2000. [Programa semestral Hashomer Hatzair]
- “Tlatelolco 1968”, en *México: el país y la cultura donde vivimos*, Tojnit primer semestre del año 2004. [Programa semestral de Hashomer Hatzair]

ENTREVISTAS

- Entrevista a Alex Goldberg, Andrea Szydlo e Shmuel Nyssen y Sharon Salame, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.
- Entrevista a Michelle Villareal, Anita Martínez, Tali Rodríguez e Ingrid, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.
- Entrevista a Moshe Rodríguez y Max Guidry, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.
- Entrevista a Orly Melamed, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.
- Entrevista a Sharon Gesund, Jackie Dujovich y Gabriel Szydlo, realizada por Erika Martínez, 6 de marzo de 2009.
- Entrevista a Sharyn Bistre, Yafa Negrete y Renato Huarte, realizada por Erika Martínez, 8 de mayo de 2010.

AUDIOS Y VIDEOS

- Amper, Alan, Sofía Provencio y Emmanuel Nava, *Educación no formal y transmisión cultural en: Hashomer Hatzair (Joven Guardián)*, México, Universidad Iberoamericana, 2005. [Video]
- Charla con Alan Amper, 18 de julio de 2007. [Audio]
- Charla con Pepe Salame, 23 de junio de 2007. [Audio]
- Eitan Rovero-Shein, Presentación del libro *Sobre el judaísmo mexicano. Diversas expresiones de activismo comunitario*. Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, 26 de agosto, 2009. [Audio]
- Huarte, Emilio, *Jazak ve ematz*, Instituto Ruso Mexicano Serguei Eisenstein, 2007. [Video]

ANEXOS

ANEXO 1 GLOSARIO

- Aliá:** Subir, ascender. Inmigración a Israel.
- Anivá:** Pañuelo, pañoleta, corbata (scoutica).
- Bait:** Mantenimiento.
- Bitajón:** Seguridad.
- Bnei Metzadá:** Hijos de Masada.
- Bnei Midbar:** Hijos del desierto.
- Bogrim:** Adultos maduros.
- Diáspora:** Se conoce con este nombre a las diferentes comunidades judías instaladas fuera de Israel.
- Guisbar:** Tesorero.
- Guisbarut:** Tesorería.
- Hajshará:** Preparación. Año de preparación en Israel.
- Hanagá:** Dirección.
- Hanalá:** Comisión operativa.
- Hashomer Hatzair:** Joven Guardián
- Jalutz:** Pionero.
- Jalutzit:** Autorrealización Pionera.
- Janij:** Educando (plural *janijim*, femenino *janijá* y el plural femenino *janijot*)
- Javer jut:** Relaciones exteriores.
- Javer:** Amigo o compañero.
- Jazak ve ematz:** Fuerte y valiente.
- Jinuj:** Educación.
- Jultzá:** Camisa.
- Kavod Ten:** Saludo, “dar honor”.
- Ken:** Nido. Casa o sede del movimiento (plural *kenim*)
- Kibutz:** Modo de organización y asentamiento en el Estado de Israel, que se puede definir como comunidades voluntarias y democráticas, donde las personas viven y trabajan en conjunto sobre una base no competitiva (plural *kibutzim*)
- Kishut:** Decoración.
- Kupá:** Caja común de dinero.
- Kvutzá:** Grupo de *janijim* de la misma edad (plural *kvutzot*).
- Madrij:** Guía (plural *madrijim*, femenino *madrijá*, plural femenino *madrijot*).
- Majané:** Campamento (plural *majanot*)
- Mazkirut:** Pequeñas asambleas para definir cuestiones sobre el movimiento.
- Mifkad:** Formación, en donde se da información importante y se realizan conmemoraciones.
- Miznón:** Tienda.
- Moatzá:** Asambleas (plural *moatzot*).
- Peulá:** Actividad (plural *peulot*).
- Pirsumin:** Publicaciones.
- Rosh:** Cabeza. Cargo del que dirige el movimiento.
- Rosh Jinuj:** Cabeza de educación. Director general de educación.

Rosh Ken: Cabeza del nido. Director general del movimiento.

Rashei Vaadot: Responsable de una *vaadá* y representante de la *vaadá* en *Hanagá* o *Hanalá*.

Roshim: Coordinadores de comités.

Semel: Símbolo.

Sheliaj: Enviado o emisario (de Israel)

Shijvá: Capa, aplicado al conjunto de grupos que por cercanía etaria pueden trabajar conjuntamente.

Shomer: Forma abreviada del nombre del movimiento Hashomer Hatzair.

Shómrica: Perteneciente al movimiento Hashomer Hatzair.

Shomrim o shomer: Miembro de Hashomer Hatzair.

Sijá: Reflexión, plática.

Tafkid: Cargo (plural *Tafkidim*)

Takanón: Reglamento.

Tarbut: Cultura, actividades culturales.

Tilboshet: Camisola.

Tnuá: Movimiento.

Tnuat noar: Movimiento juvenil judío (plural *Tnuot noar*)

Tojnit: Programa educativo (plural *tojniot*).

Tzofim: Observadores o scouts.

Tzofim-bogrim: Observadores-adultos.

Vaadat janijim: Comisión de educandos.

Vaadat: Comisión de trabajo (plural *vaadot*).

ANEXO 2

ESTRUCTURACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

❖ OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar la experiencia educativa del grupo juvenil Hashomer Hatzair.

- Comprender lo que significa para sus integrantes participar en la agrupación, así como lo que la experiencia les aporta.
- Reflexionar desde la narrativa de los entrevistados la relación entre esta experiencia educativa y la formación escolar.

❖ PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué significa para los integrantes del grupo juvenil Hashomer Hatzair pertenecer a esta experiencia educativa?
- ¿Cuál es la aportación de la experiencia educativa del grupo Hashomer Hatzair para la formación de sujetos?
- ¿Cuáles son las relaciones entre la experiencia educativa del movimiento y la escuela, a partir de la narrativa de los integrantes?

❖ ELECCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

A partir de un primer acercamiento con la organización y estructura del movimiento juvenil judío Hashomer Hatzair, es que se ubicaron algunos momentos o etapas significativos en la formación de sus integrantes, mismos que marcan un sentido de pertenencia particular, así como una visión de su identidad y por lo tanto de lo que la experiencia les aporta. En este sentido, el criterio de selección de los entrevistados atendió a estos diferentes momentos de formación, tomando como referente a dos o tres integrantes de los mismos.

- a) *Janijim* (educandos). Guión de entrevista (A)
- b) Que se estén preparando para ser *madrijim* (guías). Guión de entrevista (B)
- c) Que estén participando como *madrijim*. Guión de entrevista (B)
- d) Que estén próximos a realizar el viaje de un año a Israel. Guión de entrevista (B)
- e) Que formen parte de la coordinación de la agrupación. Guión de entrevista (B)
- f) Que sean ex-miembros de la agrupación. Guión de entrevista (C)

❖ GUÍA DE ENTREVISTA

Los guiones representan la base para la realización de las entrevistas en profundidad, éstas contienen los ejes del intercambio a través de preguntas que buscan abrir la conversación, centrar los puntos que nos parecen nodales para desarrollar los objetivos de investigación propuestos.

❖ EJES DE LA ENTREVISTA

- Identidad y pertenencia
- Aportaciones a la formación a los miembros del movimiento
- Relación y diferencias entre la experiencia en el movimiento y la formación escolar

ANEXO 3 GUIONES DE ENTREVISTA

❖ GUIÓN (A)

Nombre(s):

Edad(es):

Responsabilidad (es) en el movimiento:

Fecha de la entrevista:

- Identidad y pertenencia
¿Te gusta ser un *shomer*? ¿Por qué?
 - ¿Por qué te gusta venir a la *Shomer*?
 - ¿Eres feliz en la *Shomer*? ¿Por qué?

- Aportaciones a la formación de los miembros del movimiento
¿Qué has aprendido en la *Shomer*?
 - ¿Invitas a tus amigos a la *Shomer*? ¿Por qué?

- Relación y diferencias entre la experiencia en el movimiento y la formación escolar
¿Qué te gusta más la *Shomer* o la escuela? ¿Por qué?
 - ¿Cómo te enseñan aquí, cómo te enseñan en la escuela?
 - ¿Cómo es la relación con tu maestro y con es con tu *madrij*?

❖ GUIÓN (B)

Nombre(s):

Edad(es):

Responsabilidad (es) en el movimiento:

Fecha de la entrevista:

- Identidad y pertenencia
¿Para ustedes qué significa ser un *shomer*?
 - ¿Por qué entraron al movimiento y por qué siguen asistiendo?
 - ¿Cuáles son las responsabilidades de un *shomer*?

- Aportaciones a la formación a los miembros del movimiento
¿Cómo ha influido en sus vidas pertenecer a la *Shomer*? ¿Qué les ha aportado estar en el movimiento?
 - ¿Cuál es la importancia del movimiento?
 - ¿Qué han aprendido en la *Shomer*?

- Relación y diferencias entre la experiencia en el movimiento y la formación escolar
¿Cuáles son las diferencias entre la escuela y la *Shomer*?

- ¿Qué se enseña, cómo se enseña, quién enseña y quién aprende en cada una?
- ¿Cómo es la relación con el profesor y con el *madrij*?
- ¿Qué les gusta de la escuela y la *Shomer*?
- ¿Qué les ha aportado la *Shomer* que han aplicado en la escuela?

¿Si la *Shomer* fuera una persona y la tuvieras en frente qué le dirías?

❖ GUIÓN (C)

Nombre(s):

Edad(es):

Ocupación (es):

Edad a la que entraron y salieron de la agrupación:

Fecha de la entrevista:

- Identidad y pertenencia
 - ¿Fueron *shomer* o son *shomer*?
 - ¿Para ustedes qué significa ser un *shomer*?
 - ¿Qué tan involucrados se sienten o están con el movimiento actualmente?
 - ¿Cómo recuerdan su participación y la dinámica del movimiento que a ustedes les tocó vivir?
 - ¿Cuáles son los valores y responsabilidades de un *shomer*, con la comunidad, con la sociedad, etc.?
 - ¿Cuál es la diferencia entre ustedes y los jóvenes que no asistieron a un movimiento?
- Aportaciones a la formación a los miembros del movimiento
 - ¿Cómo influyó en sus vidas pertenecer a la *Shomer*? ¿Qué les aportó estar en el movimiento?
 - ¿Cuál es la importancia del movimiento?
 - ¿Qué aprendieron en la *Shomer*?
- Relación y diferencias entre la experiencia en el movimiento y la formación escolar
 - ¿Cuáles son las diferencias entre la escuela y la *Shomer*?
 - ¿Qué se enseña, cómo se enseña, quién enseña y quién aprende en cada una?
 - ¿Cómo es la relación con el profesor y con el *madrij*?
 - ¿Qué les aportó la *Shomer* que aplicaron en la escuela y viceversa?

Si la *Shomer* fuera una persona ¿Qué le dirían?