

HAIM AVNI - JUDIT BOKSER LIWERANT
SERGIO DELL'APERGOLA - MARCIALÉ DELAJANO
LEONARDO SENKMAN (COORDINADORES)

Pertenencia y alteridad

*Judíos en/de América Latina:
cuarenta años de cambios*

I B E R O A M E R I C A N A V E R V U E R T

TIEMPO EMULADO



2010

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CUARENTA AÑOS DE CAMBIOS: TRANSICIONES Y PARADIGMAS	13
<i>Judit Bokser Liwerant, Sergio DellaPergola, Haim Avni, Margalit Bejarano, Leonardo Senkman</i>	

CUARENTA AÑOS: EL CONTEXTO HISTÓRICO Y DESAFÍOS A LA INVESTIGACIÓN	85
<i>Haim Avni</i>	

AMÉRICA LATINA EN PERSPECTIVA COMPARATIVA

LOS JUDÍOS DE AMÉRICA LATINA. LOS SIGNOS DE LAS TENDENCIAS: JUEGOS Y CONTRAJUEGOS	115
<i>Judit Bokser Liwerant</i>	

PANORAMA DESDE EL NORTE: JUDÍOS Y JUDAÍSMO DESDE 1968	165
<i>Eli Lederhendler</i>	

LA COMUNIDAD JUDÍA DE SUDÁFRICA: MEDIO SIGLO DE CAMBIO	173
<i>Gideon Shimoni</i>	

LOS JUDÍOS EUROPEOS EN LA ENCRUCIJADA	185
<i>Eliezer Ben-Rafael</i>	

FANTASMAS DEL PASADO, DESAFÍOS DEL PRESENTE: NUEVOS Y VIEJOS "OTROS" EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA	201
<i>Raanan Rein, Martina Weisz</i>	

TRANSICIONES POLÍTICAS. CONTEXTOS NACIONALES, Y TENDENCIAS REGIONALES

CAMBIOS POLÍTICOS EN AMÉRICA LATINA: REPERCUSIÓN SOBRE LOS JUDÍOS	225
<i>Mario Sznajder</i>	

ISRAEL, LAS COMUNIDADES JUDÍAS Y AMÉRICA LATINA EN UN ESCENA- RIO INTERNACIONAL CAMBIANTE	251
<i>Arie M. Kacowicz</i>	

GLOBALIZACIÓN, TRANSNACIONALIZACIÓN Y LAS COMUNIDADES JUDÍAS: EL IMPACTO DEL CHAVISMO EN VENEZUELA	271
<i>Luis Roniger</i>	

DEMOGRAFÍA, MIGRACIONES E IDENTIDAD

¿CUÁNTOS SOMOS HOY? INVESTIGACIÓN Y NARRATIVA SOBRE PO- BLACIÓN JUDÍA EN AMÉRICA LATINA	305
<i>Sergio DellaPergola</i>	

DEMOGRAFÍA E IDENTIDAD: A PROPÓSITO DEL ESTUDIO DE POBLA- CIÓN JUDÍA EN BUENOS AIRES	341
<i>Ezequiel Erdei</i>	

JUDÍOS MODERNOS: UN PERFIL DE LOS JUDÍOS BRASILEÑOS EN EL SIGLO XX	365
<i>René Daniel Decol</i>	

UN IMAGINARIO INMIGRATORIO: IDEOLOGÍA Y PRAGMATISMO ENTRE LOS LATINOAMERICANOS EN ISRAEL	389
<i>Batta Siebzehner</i>	

ORGANIZACIONES JUDÍAS MUNDIALES Y COMUNIDADES LATINOAMERICANAS

INTERACCIÓN ENTRE LAS COMUNIDADES Y LAS ORGANIZACIONES JUDÍAS INTERNACIONALES	417
<i>Natan Lerner</i>	

DE SOLIDARIDADES Y PROYECTOS COMPARTIDOS: EN TORNO A LOS FONDOS NACIONALES	431
<i>Daniel Liwerant</i>	
TRADICIÓN Y CAMBIO: LA RELACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN SIO- NISTA MUNDIAL CON LAS COMUNIDADES DE AMÉRICA LATINA	457
<i>Silvia Schenkolewski-Kroll</i>	
INFORME: EL JOINT EN AMÉRICA LATINA DESDE LA DÉCADA DEL SETENTA	477
<i>Alberto Senderey</i>	
DE DEFENSAS Y COYUNTURAS. INFORME SOBRE LA ACTUACIÓN DEL AMERICAN JEWISH COMMITTEE EN LOS MARCOS COMUNITARIOS JUDEO-LATINOAMERICANOS	485
<i>Dina Siegel Vann</i>	
TESTIMONIO	495
<i>Jacobo Kovadloff</i>	

CUARENTA AÑOS EN LA EDUCACIÓN JUDÍA

LA EDUCACIÓN JUDÍA EN ARGENTINA Y BRASIL: BALANCE HISTÓ- RICO Y ABORDAJE SOCIOLOGICO	503
<i>Yossi J. Goldstein</i>	
LA RED EDUCATIVA JUDÍA DE LA ARGENTINA (1967-2007)	529
<i>Yaacov Rubel</i>	
TRES MODELOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UN ANÁ- LISIS A TRES VOCES	563
<i>Haim Avni, Judit Bokser Liwerant, Daniel Fainstein</i>	

NUEVAS PAUTAS DE IDENTIDAD Y RELIGIOSIDAD JUDÍA

COMUNIDAD Y RELIGIOSIDAD: CAMBIOS EN LA IDENTIDAD COLEC- TIVA DE LOS SEFARDÍES EN AMÉRICA LATINA	603
<i>Margalit Bejarano</i>	

BROOKLYN Y JERUSALÉN EN LOS TRÓPICOS: EL MOVIMIENTO DE TESHUVAH EN LA COMUNIDAD JUDÍA PAULISTA	621
<i>Marta E. Topel</i>	

EL MOVIMIENTO CONSERVADOR EN LATINOAMÉRICA Y EL LEGADO DEL RABINO MARSHALL MEYER. UN TESTIMONIO	639
<i>Daniel Goldman</i>	

TRANSFORMACIONES LINGÜÍSTICAS Y CREACIÓN CULTURAL

ÍDISH AL SUR, UNA RAMA EN SOMBRAS	657
<i>Perla Sneh</i>	

EL JUDAÍSMO EN LA CULTURA DE AMÉRICA LATINA: ¿LEGITIMACIÓN O REPRESENTACIÓN?	677
<i>Leonardo Senkman</i>	

SIN DESIERTO Y SIN TIERRA PROMETIDA: CUARENTA AÑOS DE LITERATURA JUDÍA-LATINOAMERICANA	709
<i>Saúl Sosnowski</i>	

LAS AVENIDAS DEL BARRIO JUDÍO EN LA CIUDAD LITERARIA LATINOAMERICANA	719
<i>Ricardo Feierstein</i>	

ESCRITORES JUDÍOS LATINOAMERICANOS: RESIDENCIA EN LA FRONTERA	743
<i>Florinda F. Goldberg</i>	

BIBLIOGRAFÍA GENERAL	761
----------------------------	-----

ÍNDICE ONOMÁSTICO	825
-------------------------	-----

ÍNDICE TEMÁTICO	847
-----------------------	-----

LISTA DE COLABORADORES	863
------------------------------	-----



TRES MODELOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UN ANÁLISIS A TRES VOCES

HAIM AVNI/JUDIT BOKSER LIWERANT/DANIEL FAINSTEIN

EL TRASFONDO: LA EDUCACIÓN JUDÍA EN MÉXICO

Tanto la identidad originaria como la inmigración sentaron las bases de los modelos organizativos y educativos judíos que se desarrollaron en México. La construcción de interdependencias grupales se significó por la recreación de modelos de convivencia conocidos, en los que las tradiciones culturales condicionaron los márgenes de la adecuación, la innovación y la creación. Desde la óptica educativa, la comunidad devino un espacio que permitió recuperar y reproducir identidades y a la vez protegió, refractó y medió en los procesos de socialización y aculturación. En el nuevo contexto de vida se reprodujeron, tradujeron y construyeron diferentes marcos educativos. Un amplio y diversificado mapa pedagógico e institucional devino el ámbito privilegiado para construir continuidad.¹

La educación en un grupo minoritario que cuenta con recursos de gestión y un margen político-social de acción relativamente definido

¹ Véase Judit Bokser Liwerant, “Integración y modelos de identificación”, AA. VV., *La presencia judía en México* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1987), 30-47; ídem, “La inmigración judía a México. Dinámica de un encuentro”, en *La comunidad judía en la Ciudad de México* (México: Instituto de Cultura de la Ciudad de México, Serie Babel Ciudad de México, septiembre 1999), 20-38; ídem (coord.), *Imágenes de un encuentro. La presencia judía en México durante la primera mitad del siglo XX* (México: Universidad Nacional Autónoma de México/Tribuna Israelita, 1993). Adina Cimet, *Ashkenazi Jews in Mexico: Ideologies in the Structuring of Community* (Albany: SUNY Press, 1997).

debe ser vista como una de las estrategias fundamentales de regulación y negociación de la inserción en la sociedad mayoritaria. La escolaridad elegida forma parte del repertorio de estrategias de preservación y construcción de las identidades colectivas. El sistema escolar judío reprodujo y construyó, tanto las estructuras y lógicas de los actores comunitarios –dirigentes, educadores, padres, alumnos– como las derivadas de la ubicación e inserción socio económico y cultural de la comunidad dentro de la sociedad mexicana en la cual la pretensión de identidad nacional homogénea coexistió con una diversidad de facto, confiriéndole el carácter de enclave.²

A su vez, el desarrollo de una amplia red educativa como la que caracteriza a la comunidad judía de México debe ser vista tanto a la luz de los factores y tendencias anteriores como de las transformaciones en el mundo judío. La educación, como ámbito privilegiado de desarrollo de los procesos de modernización socio-política y cultural ocupó un lugar central en la pluralización de opciones de vida judía contemporánea: en la redefinición de la modernidad; en los procesos de secularización, en la reinterpretación de las tradiciones, en la diversificación religiosa y en el surgimiento de movimientos sociales y partidos políticos. Todas esta efervescencia y diferenciación llegó al nuevo mundo de vida con las diversas olas migratorias, tanto las provenientes de Europa como del Imperio Otomano y de ellas nutrieron el nuevo escenario educativo.

Por su parte, la opción del Estado mexicano posrevolucionario de privilegiar la oferta educativa a amplios sectores de la población, su proyecto cultural educativo nacionalista y su carácter anticlerical operaron como trasfondo de la decisión de los diversos grupos de inmigrantes así como de sectores medios, sobre todo aquellos que aspiraban a una educación religiosa, a establecer sus propias instituciones. El compromiso con identidades culturales particulares, en un entorno educativo homogeneizante y extensivo, y la búsqueda de niveles de excelencia explican la progresiva expansión de las instituciones educativas privadas.³

² *Ibíd.*

³ Véase Josefina Zoraida Vázquez Vera y José María Kazuhiro Kobayashi, *La educación en la historia de México* (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1992); Josefina Zoraida Vázquez Vera *et al.*, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históri-

La conjunción de las trayectorias históricas judías con las condiciones del entorno nacional condujo a la progresiva consolidación de un sistema educativo ampliamente diversificado. Si bien al inicio convivieron estos modelos de educación, las escuelas ‘integrales’ o de jornada completa devinieron sin embargo en el modelo dominante.⁴ En su marco, las diferencias sectoriales, religiosas e ideológico-políticas fueron institucionalizadas e incorporadas a través de un complejo y delicado proceso de diferenciación institucional, negociación y selectividad entre grupos con hegemonías cambiantes. A su vez, la subetnicidad (askenazíes, sefardíes, mizrajíes) operó como un principio rector de la estructuración comunitaria y de sus respectivas instituciones educativas, sobre todo cuando el desarrollo económico y la movilidad social facilitaron la diferenciación institucional.⁵

El sistema educativo puede ser concebido como un prisma social que permite vislumbrar la dinámica histórica de la vida comunitaria tanto en su dimensión inercial como en su capacidad de ser territorio y palanca de cambio cultural y social. Es, en cierta medida, una caja de resonancia que amplifica, magnifica y expresa mediante los códigos y dispositivos pedagógicos, las diversas tonalidades, voces y corrientes vigentes en una sociedad y que en un tenso contrapunto dialogan o compiten entre sí. Porque como lo señala Popkowitz, “la producción de una visión es una lógica de la práctica por la que uno ve, siente, actúa y habla de y hacia el mundo”.⁶

cos, 1981); Josefina Zoraida Vázquez Vera, *Nacionalismo y educación en México* (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1975); Franco Savarino y Andrea Mutolo (coords.), *El anticlericalismo en México* (México: Miguel Ángel Porrúa/Cámara de Diputados/Tecnológico de Monterrey, 2008); Martín de la Rosa y Charles A. Reilly (coords.), *Religión y política en México* (México: Siglo Veintiuno, Universidad de California/Centro de Estudios México-Estados Unidos, 1985).

⁴ Efraim Zadoff, “Corrientes ideológicas de las escuelas judías laicas en Argentina y México, 1935-1955” (Tesis de maestría, Universidad Hebrea de Jerusalén, Instituto de Judaísmo Contemporáneo, 1980); ídem, “La modelación de la identidad nacional y social judía en Argentina y México, en la interacción con la sociedad civil y la escuela judía”, *Kivunim* 3 (2000): 157-173 (en hebreo).

⁵ La inmigración proveniente de los Balcanes (comunidad sefardí) y de los países árabes (comunidades Monte Sinaí y Maguen David) desarrolló sus instituciones con un tenor esencialmente tradicionalista y religioso, al tiempo que la proveniente del centro-este de Europa (comunidad askenazí) hizo lo propio incorporando al bagaje religioso los principios de secularización y politización.

⁶ Thomas S. Popkowitz, “Policy, Knowledge, and Power: Some Issues for the Study of Educational Reform”, en Peter W. Cookson Jr. y Barbara Schneider

Las transformaciones en las últimas décadas tanto en el ámbito nacional como en el judío global han interactuado de diversos modos con la realidad educativa, reforzando en todo caso su espacio y alcance. La liberalización y apertura del régimen no sólo como recurso de desarrollo socioeconómico sino también como fuente de legitimación política y la consecuente democratización han alentado el reconocimiento de la diversidad cultural. Junto a ello, al tiempo que se transita de una definición étnica fundacional de pertenencia a una ciudadanía cívica en la esfera pública, la sociedad mexicana asiste a códigos primigenios que refuerzan etnicidad y religión.⁷ Por su parte, las transformaciones del mundo judío apuntan hacia una interacción entre procesos de individualización y afirmación de pertenencia grupal, con novedosas formas de interacción entre secularización y religiosidad.

En el trasfondo de lo señalado, nos interesa analizar en este trabajo tres proyectos que representan otros tantos modelos de innovación educativa, a la luz de una visión amplia de diferentes procesos y tendencias de la educación que competen a la pertinencia y actualización de los contenidos judaicos, a la formación de docentes y a la academización del área. Ciertamente, tomando en consideración de manera prioritaria el desarrollo de la propia red educativa judía, cuya magnitud, densidad institucional y cobertura le confieren un reconocido estatuto de excepcionalidad. Los proyectos que analizaremos buscaron atender las diferentes dimensiones que han acompañado el desarrollo del sistema para enfrentar los variados desafíos derivados de la no correspondencia entre sus tendencias de expansión, el perfil docente y la relevancia y actualización de su currícula.

Los diferentes engranajes del sistema educativo –en el marco de un ordenamiento cultural más amplio– han cobrado una importancia

(coords.), *Transforming Schools* (New York: Garland Press, 1995), 413-456 (la cita en p. 430). Consúltense también del mismo autor, *Paradigma e ideología en investigación educativa* (Barcelona: Mondadori, 1988); y, conjuntamente con Miguel A. Pereyra, “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: Configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa”, en T. Popkowitz (comp.), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía* (Barcelona: Pomares-Corredor, 1994), 53-68.

⁷ Judit Bokser Liwerant, “Identidades colectivas y esfera pública en México. Transformaciones y recurrencias”, en AMILAT (coord.), *Judaica Latinoamericana VI* (Jerusalem: Magnes, 2009), 305-336.

central aunque diferencial. Contenidos y formación docentes resultan fundamentales, guardan una lógica interna, e implican ordenamientos conceptuales e institucionales.

A su vez, desde una mirada genérica a la academización de los estudios judaicos en el marco universitario, sorprende su ausencia, hasta décadas recientes y la debilidad de su institucionalización. Contrasta el hecho de que la amplia opción educativa de la red escolar judía no haya encontrado un correlato en el ámbito de la docencia y de la investigación universitarias. Parecería que, al igual que el espacio público, en tanto espacio nacional el sistema educativo excluyó la cultura de los Otros y en lugar de alentar su conocimiento para incluirla con pleno derecho en el escenario nacional, reprodujo exclusiones en sus marcos institucionales. Esta ausencia fue también narrada en código de un “espacio público neutro” frente a las diferencias privadas. El Estado mexicano, hijo directo del liberalismo decimonónico, construyó su proyecto nacional sobre las bases pretendidamente integradoras de una narrativa basada en igualdad, y un protagónico ‘sujeto nacional’ –el mestizo– limitó la comprensión y aceptación de su diversidad étnico-cultural.⁸ Esta última, que acompañó el desarrollo de facto de los grupos de reciente inmigración, no logró superar su ausencia de la historiografía nacional. La diversidad, quedó restringida al ámbito antropológico que halló en el indígena la respuesta a la incesante búsqueda de lo esencial, del ‘México profundo’.⁹ El conocimiento de los judíos quedó ignorado por igual en el terreno discursivo político-histórico y en el académico. El conocimiento del judaísmo como cultura, también. Su reducción a la condición de precedente de desarrollos civilizatorios fundacionales de Occidente –en clave de tradición judeo-cristiana (que no ha sido exclusiva del entorno académico nacional y regional)– se vio reforzada por la ausencia del conocimiento social del judío como actor de la historia nacional. Una y otra omisión se reforzaron.

⁸ Judit Bokser Liwerant, “La identidad nacional. Unidad y alteridad”, en Serge Gruzinski, Jacques Lafaye et al., *México: identidad y cultura nacional* (México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994).

⁹ Luis Villoro, *Los grandes momentos del indigenismo en México* (México: El Colegio de México, 1950); Guillermo Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada* (México: Fondo de Cultura Económica, 1987).

Si bien los diferentes niveles educativos –red escolar judía y ámbito universitario– guardan relativa autonomía, el análisis conjunto de ellos busca dar cuenta de sus convergencias en lo que al perfil de los educadores refiere. Tanto la permanencia o innovación de los marcos de formación como su visibilidad académica y profesional inciden sobre las prácticas educativas y sobre la construcción de un capital cultural comunitario en el contexto de la sociedad nacional. Y éste se nutre de los espacios construidos y habitados por un quehacer intelectual que se aboca tanto a la transmisión de conocimiento como a la generación de nuevo en la docencia creativa y en la investigación.

Su interrelación resulta igualmente evidente si atendemos a los parámetros de su desarrollo en lo que a dinámica humana e institucional refiere, a su desarrollo desigual, a sus alcances y tensiones. Si en 1924 surgió la primera escuela integral judía y a partir de la década de los cuarenta proliferaron más de una decena de colegios diferenciados por su carácter sectorial religioso, ideológico, étnico comunitario y proyecto educativo, hoy día la red escolar judía cuenta, como señalamos con 17 instituciones. De los aproximadamente 40.000 miembros de la comunidad judía mexicana, cerca de 10.000 alumnos conforman su población escolar. De acuerdo a la estructura demográfica, los niños de 3/4 a 12 años y los jóvenes de 13 a 18, constituyen cerca del 28-30% de esta población. La estructura de la matrícula es constante desde la educación preescolar hasta la media superior.¹⁰ Recordemos sumariamente que en sus fases iniciales la red escolar judía fue nutrida por docentes que provenían mayoritariamente del Viejo Mundo y la principal alternativa de formación de nuevos docentes fue el Seminario de Maestras fundado en 1946 por la Comunidad Askenazí de México. Éste fue el instrumento que utilizó la comunidad durante casi cincuenta años para responder a dicha necesidad.¹¹ Con el tiempo,

¹⁰ La red escolar judía está conformada por seis tipos de colegios siguiendo una filiación religioso-comunitaria. Éstos son: 1) Ultraortodoxos (*jaredim*): Yeshiva Keter Tora, Yeshiva Ateret Yosef (varones), Beit Yaacov (niñas) y Or Ha-jayim; 2) Ortodoxos modernos: Yavne y Emuna; 3) Comunitarios: Monte Sinaí, Maguen David y Atid; 4) Comunitarios Askenazíes: Colegio Israelita de México y Nuevo Colegio Israelita I. L. Peretz; 5) Intercomunitarios: Tarbut, Beit Hayeladim y Sefardí; 6) Educación especial: Kadima. Véase Universidad Hebraica, *Estudio sobre tendencias de la educación judía en México* (México: Universidad Hebraica, 2007/8).

¹¹ Frida Staropolsky, “La educación en el proceso de la construcción de las identidades colectivas: el caso de la comunidad judía de México desde la percepción de las

diversos procesos, tanto internos (entre los que destacan la apertura y la creciente inserción de las jóvenes en universidades privadas y, en menor medida, públicas; el deterioro del prestigio y el estatus social asociados a la docencia, conjuntamente con el ascenso social de la comunidad; el creciente papel de las comunidades de origen sirio y su desarrollo educativo con la apertura de nuevos colegios) como externos (academización de los seminarios de maestros a nivel de toda América latina y su reemplazo por marcos universitarios en los años ochenta y noventa; crecientes demandas de calidad educativa por parte de los padres), fueron limitando su atractivo al público potencial y afectando su efectividad y pertinencia. Aunado a ello, los métodos de transmisión de los contenidos tradicionales a las nuevas generaciones llegaron a ser un problema que reflejó el malestar y el desencanto crecientes entre los adolescentes. De aquí que se organizaran diversos foros de análisis de esta cuestión; en ellos, se llegó a plantear la necesidad de una reforma educativa y curricular.

El crecimiento del sistema en la última década ha sido significativo: la matrícula escolar aumentó en un 16,5% frente al experimentado por la población, estimado en un 6% en el mismo período, lo que significa que el sistema educativo ha crecido casi 3 veces más rápido que la población judía. Existe un colegio judío por cada 2.500 miembros de esta comunidad en la Ciudad de México.¹²

Varios son los factores que han reforzado esta tendencia de crecimiento y que suman y refuerzan la lógica básica que acompañó el desarrollo mismo de este sistema como espacio que permitió negociar la integración parcial, el mantenimiento de espacios de convivencia grupal y el acceso a la educación de alto nivel. Entre estos factores destaca la apertura de colegios que captaron un nuevo público, respondiendo así a los cambios geográficos que se han dado en las últimas dos décadas. La apertura y renovación de planteles educativo

maestras” (México: UNAM, Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, 2006) (tesis de doctorado).

¹² *Estudio sobre tendencias de la educación judía en México; Censo socio-demográfico de la comunidad judía de México* (México: Comité Central, 2006); Daniel Fainstein, “La educación judía en México”, ponencia presentada en el Coloquio Internacional “Klal Israel – Jewish Identities in an Era of Globalization and Multiculturalism”, organizado por la Universidad de Tel Aviv, la UNAM, la Universidad Hebreaica y la Universidad Anáhuac, 2005.

han acompañado la migración-movilidad urbana de muchas familias jóvenes hacia el noroeste de la ciudad y sus suburbios, apuntando hacia la recurrencia de la concentración urbana como patrón de convivencia comunitaria.¹³ De igual modo, el crecimiento demográfico diferencial del sector ortodoxo ha incidido sobre este desarrollo educativo así como lo ha hecho una amplia política de becas acorde al impacto incremental de la crisis económica nacional en las últimas décadas. Todos estos factores han convergido en la ampliación del sistema, correspondiendo, a su vez, con una tendencia global dentro del pueblo judío de afirmación de los espacios educativos.

A diferencia del patrón heterogéneo original en el cual las corrientes ideológicas y culturales marcaron de manera central la diferenciación institucional, hoy se da una creciente homologación de éstas al tiempo que se ha dado paso también a nuevas divisiones centradas fundamentalmente en los ejes religioso-no religioso y el comunitario-intercomunitarios. Reflejando la tendencia global en el mundo judío de afirmación e incremento de la religiosidad, por una parte, y siguiendo los cambios demográficos de la comunidad judía de México –movimientos migratorios y tasas de natalidad diferenciales entre las comunidades askenazí y mizrají (orientales)–, por la otra, la red escolar judía muestra un decrecimiento significativo en la matrícula de los colegios askenazíes y un incremento igualmente notorio en las comunidades de Magen David y Monte Sinaí y los colegios religiosos.¹⁴

LOS TRES MODELOS

Bajo este trasfondo podemos analizar los tres modelos que procuraron en sus respectivos momentos y encuadres atender los desafíos

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ Del total de la población escolar judía, un 30% aproximadamente estudia en colegios ultraortodoxos. A nivel comunitario, los colegios vinculados con la comunidad Magen David reúnen al 46% de la población escolar; a esta comunidad pertenecen los cuatro colegios de mayor crecimiento en estos años: Or Hajayim (470%), Atid (140%), Beit Yaacov (100%) y Keter Tora (32%). A su vez, el Colegio Hebreo Sefardí pasó de ser un colegio comunitario a ser otro intercomunitario, creciendo un 30% en estos años. En sentido contrario, los colegios comunitarios askenazíes han decrecido a un ritmo muy superior al decrecimiento de su comunidad de origen.

que hemos señalado en el contexto de una comunidad cuyas características, tamaño e inserción socioeconómica, actúan como delimitadores de las fronteras que contienen la continuidad grupal y refuerzan en el ámbito de la educación judía no sólo las tareas de socialización sino también, y fundamentalmente, el motivo de la sociabilidad.¹⁵

La búsqueda de nuevos lineamientos educativos y de modelos de formación del personal calificado para liderar los procesos educativos articuló las acciones de actores, estructuras y procesos a nivel local, regional e internacional. Contenidos educativos, marcos institucionales y actores comprometidos con dinámicas cambiantes habrían de procurar definir nuevas pautas para la docencia judía y para los estudios judaicos. Los tres modelos son:

1) *El Programa Tarbut Jerusalén*. Fue resultado de la colaboración entre el Colegio Hebreo Tarbut de México y la Universidad Hebrea de Jerusalén a fin de darle mayor relevancia y pertinencia a los estudios judaicos para las nuevas generaciones con lo cual se perseguía también lograr un currículo más dinámico y actualizado. En este modelo, el eje curricular fue el foco central de la transformación buscada; la posibilidad de esto último dependía de la formación de un nuevo tipo de maestros especializados en el nuevo currículo.

2) *El Programa de Especialización en Estudios Judaicos*. Llevado a cabo por la Universidad Iberoamericana en colaboración con el Centro Internacional para el Estudio de la Cultura Judía de Israel. El foco de este programa fue la academización de los estudios judaicos en una doble perspectiva: contenidos y marco institucional. El espacio y el canon universitario fueron las coordenadas que marcaron este esfuerzo.

3) *La Universidad Hebraica*. Esta iniciativa fue encabezada por el Consejo de Educación Comunitario (Vaad Hajinuj) y contó con el apoyo institucional del Departamento de Educación de la Agencia

¹⁵ Ello resulta esencial a la luz de las motivaciones que privan entre de los padres al enviar a sus hijos a escuelas judías, entre las que destaca el compartir los espacios con otros niños judíos. Véase Sergio DellaPergola y Susana Lerner, *La población judía de México: Perfil demográfico, social y cultural* (Jerusalem/México: Universidad Hebrea de Jerusalén, 1995).

Judía. El foco de este modelo de atención a la formación docente fue la profesionalización de maestros en un marco universitario de la comunidad que sería atractivo para la nueva generación de mujeres jóvenes que constituyen la principal población de esta institución.

En la medida en que la educación judía en México podría ser caracterizada como un sistema a la vez organizado y laxo –en el que accionan tanto fuerzas centrífugas y centrípetas y donde se desarrollan dinámicas de cooperación y competencia entre proyectos que reflejan concepciones alternativas de educación y de identidad–, cobra relevancia el atender el carácter pionero de cada uno de los modelos mencionados en los que individuos, instituciones, estructuras y formas de colaboración perfilaron sus alcances y también sus limitaciones. Dado que tuvieron entre sus objetivos la modificación de contenidos educativos y de formación de educadores, es necesario destacar el peso inercial que ambas dimensiones han tenido.

Es de destacar que estos tres modelos tuvieron interlocutores personales e institucionales de Israel, lo que refleja las interconexiones del mundo judío y el lugar del sionismo en la conformación de la comunidad judía.¹⁶ Los nexos educativos con el Estado judío han sido constantes, lo que refleja no sólo el activo involucramiento de Israel (tanto en recursos humanos como en proyectos educativos) sino también el reconocimiento de su centralidad como legítima fuente de creatividad, ideología e identidad, al tiempo que evidencia también la debilidad estructural de la comunidad para generar sus propios recursos educativos.

Desde una perspectiva del carácter global de las interacciones y de los espacios transnacionales de la cultura judía, los desarrollos académicos en Israel promovieron una parte sustantiva de los proyectos que aquí estudiamos. Así, al papel tradicional que jugó el Departamento de Educación Judía de la Agencia Judía, se sumaron la creación del Instituto de Judaísmo Contemporáneo y su División de Estudios de América Latina, España y Portugal y del Centro para la Educación Judía de la Diáspora (hoy Centro Melton) de la Universi-

¹⁶ Judit Bokser Liwerant, “El lugar cambiante de Israel en la comunidad judía de México: centralidad y proceso de globalización, en AMILAT (coord.), *Judaica Latinoamericana V* (Jerusalem: Magnes, 2005), 185-208.

dad Hebrea de Jerusalén y el Centro Internacional para el Estudio de la Cultura Judía, bajo los auspicios de la Presidencia de Israel (hoy de la Universidad Hebrea), alcanzando las iniciativas nuevos alcances.¹⁷

Veamos, pues, cada uno de estos modelos.

EL PROYECTO DEL COLEGIO TARBUT Y LA UNIVERSIDAD HEBREA DE JERUSALÉN

En su introducción al estudio del Dr. Janoj Rinot sobre este proyecto, Jaime Constantiner, presidente del Patronato del Colegio Tarbut y promotor de este proyecto, escribió lo siguiente:

En el Colegio Tarbut percibimos que la dedicación de los maestros y la incansable actividad de los comités de padres no bastaban para evitar el deterioro del sistema de estudios en el área judaica. Nos resultó evidente que era imprescindible introducir cambios de gran envergadura, tanto en los contenidos como en los sistemas de enseñanza vigentes. Sabíamos, sin embargo, que para llevar a buen término esa importante misión deberíamos apoyarnos en profesionales especializados y experimentados. Decidimos buscar esa necesaria ayuda en Israel.¹⁸

No era esa la primera vez que el Colegio Tarbut solicitaba de Jerusalén ayuda para sus proyectos. De hecho, había sido la primera institución escolar del mundo judío en dirigirse al Departamento de Educación y Cultura en la Diáspora de la Organización Sionista, en 1949 solicitando el envío de maestros desde Israel. El pedido obtuvo en aquél momento respuesta positiva; desde entonces y hasta comienzos de los años setenta —fecha a la que se refiere el Dr. Constantiner en el texto citado—, el colegio empleó a profesores israelíes en la dirección de la escuela y en la enseñanza del programa de estudios hebreos. Ello

¹⁷ Véase Haim Avni, “El estudio del judaísmo latinoamericano – una vista desde Jerusalén”, en AA. VV., *Reflexiones sobre enseñanza e investigación académica del judaísmo latinoamericano* (Jerusalem: Universidad Hebrea de Jerusalén, Instituto de Judaísmo Contemporáneo, 2007), 1-5.

¹⁸ Jaime Constantiner, “Introducción”, en Janoj Rinott, *Una escuela judía en procura de un cambio: el proyecto Tarbut-Jerusalén* (México/Jerusalem: Universidad Hebrea de Jerusalén/Centro para la Educación Judía Samuel Melton/Colegio Hebreo Tarbut, 1979; en hebreo), 2.

no tenía nada de asombroso: la escuela, fundada en base a la preferencia del hebreo por sobre el ídish y con énfasis en el apoyo a la idea sionista, estuvo ligada a la Organización Sionista desde sus comienzos.

Al principio de la década mencionada, los miembros del patronato de este colegio, junto con los de otras escuelas judías, percibieron que los resultados de la educación en la que habían invertido tantos recursos estaban lejos de responder a sus expectativas. La identidad judía de sus egresados, una vez que éstos entraban en la universidad, no resistía la prueba del encuentro con otros estudiantes y esos jóvenes ‘desaparecían’ de la vida comunitaria. También existía el temor de que un número creciente de padres judíos prefirieran otras escuelas privadas, especialmente aquéllas en las que la lengua de instrucción era el inglés. El Colegio Tarbut debió afrontar entonces el riesgo de perder su especialidad debido, además, a que otra escuela privada, no judía, había decidido incluir en su currículo un programa limitado de estudios judaicos para sus alumnos judíos. El problema central fue enfocado, a juicio de sus directivos en la creciente falta de motivación reinante entre los alumnos, misma que crecía a medida que avanzaban desde el nivel intermedio de estudios al más alto en materias como lengua hebrea y judaísmo. Por lo tanto, la necesidad de cambios no se originaba en la falta de programas sino en la insatisfacción de los miembros del patronato respecto de los resultados y logros de los mismos. De aquí que se hiciera imprescindible una revisión a fondo de todas las etapas educativas y se propugnara por llevar a cabo todos los cambios que fueran pertinentes “tanto en los contenidos como en los métodos de enseñanza vigentes”.¹⁹ A fin de llevar a cabo tal labor, Constantiner acudió a la asesoría de la Universidad Hebrea de Jerusalén (UHJ) que terminó por proponer tres facetas de saneamiento educativo: analizar la situación e indicar los cambios necesarios; proponer modificaciones curriculares y capacitar a los maestros para que pudieran llevarlas a cabo.

Ante la propuesta, los directivos del Colegio Tarbut consideraron que el proyecto debía abarcar no sólo su institución, sino a todo el sistema educacional judío de la ciudad de México, mismo que incluía seis escuelas y (en el año lectivo 1969/70) 5.163 alumnos, desde el jardín de infantes hasta el umbral de la universidad. Aunque ambicioso,

¹⁹ *Ibíd.*

y tras la primera investigación básica realizada en 1971 por dos investigadores designados por la UHJ, el Prof. Walter Ackerman y el Dr. Haim Avni, el proyecto pronto fue descartado por el resto de las escuelas de la red escolar judía, quedando tan sólo en él la propia Tarbut que ese año configuraba la segunda escuela judía más grande de la capital mexicana (1.080 alumnos).²⁰ El Colegio Tarbut se propuso entonces compartir los resultados de la asesoría con las escuelas que así lo desearan.

Las intensivas observaciones realizadas por Ackerman y Avni revelaron que el problema de la indiferencia ante los estudios judaicos se concentraba especialmente en la preparatoria. El programa estatal para esos años fue establecido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y llevado a cabo bajo su supervisión. Los alumnos percibían claramente el paso de los programas y autoridad de la Secretaría de Educación Pública a los de la UNAM. En cambio, en los estudios judaicos, tal transición no tenía lugar y los estudios preparatorios en esta materia no eran sino mera continuación de los del grado precedente; por ende, resultaba totalmente legítimo conformar un currículo especial para el ciclo superior.

El examen del programa curricular del Colegio Tarbut mostró que el material estudiado en los últimos grados, especialmente en el marco de historia judía pero también en otras asignaturas, no incluía contenidos concretos que capacitaran a los alumnos para su encuentro en las universidades con jóvenes mexicanos no judíos. Las observaciones efectuadas por los investigadores hallaron también que, pese a que la escuela invertía mucho tiempo y esfuerzos en todos los niveles de enseñanza relacionados con Israel, los mismos no se dirigían a la concreta y cambiante realidad israelí y no estaban planificados en forma gradual para los alumnos de todos los niveles. Pese a que la escuela incluía alumnos askenazíes, sefardíes y mizrajíes (judeo-árabes), no se trabajaba sobre la situación de las diversas comunidades dentro de Israel, realidad por cierto semejante a la reinante en el judaísmo mexicano. En otro ámbito, los investigadores establecieron que el Tarbut, que se consideraba laico pero que, no obstante, enseñaba y fomentaba valores tradicionales judíos, carecía de un programa sistemático sobre estos temas que fortaleciera el nexo con la tradición en

²⁰ Rinott, *Una escuela judía*, p. 21.

base a un conocimiento amplio, al tiempo que se diferenciara de la educación brindada por las escuelas religiosas.

Así, la enseñanza encaminada a la comprensión de la realidad nacional, el estudio del Estado de Israel y la inculcación del conocimiento sistemático de la tradición judaica como fuente de identidad, fueron los tres ámbitos preferentes del currículo y los materiales didácticos del Colegio Tarbut. Estos mismos resultaron también sumamente relevantes para otros colegios judíos en la Ciudad de México y, asimismo, mediante la necesaria adaptación de los contenidos, para muchas escuelas judías en otros países de la diáspora. A todo ello se sumó el fomento de un importante instrumento formativo: dado que todas las materias judaicas se dictaban en hebreo, era necesario ampliar y profundizar los conocimientos activo y pasivo de esta lengua entre los alumnos en todos los niveles, particularmente en la preparatoria. En el transcurso del proyecto se planteó la posibilidad de enseñar en castellano parte de las asignaturas de los cursos superiores, pero la misma fue rechazada de plano por el Patronato por motivos ideológicos. Debido a ello, fue necesario preparar todos los materiales de estudio del nuevo programa en un hebreo sencillo, adecuado a la capacidad de los alumnos que lo estudian como segunda lengua.

No menor fue el problema que significaba la didáctica de la historia y la cultura cívica nacionales. La revisión del programa de estudios estatales, así como la realización de encuentros con los maestros encargados de los mismos, establecieron que la identidad mexicano-judía de la escuela y de sus alumnos no hallaban expresión alguna en la enseñanza de los materiales relevantes, sobre todo historia y educación cívica. Pese a la superposición cronológica entre las clases de historia judía y las de historia general (universal y mexicana), no existía ningún correlato entre ellas. Los aspectos de la Constitución, de la leyes y del sistema de gobierno de México (derechos del individuo, libertad de asociación, etcétera), que poseen importancia secundaria para la sociedad mayoritaria pero atañen directamente a la posición de sectores específicos como la comunidad judía, no estaban incluidos en los materiales de estudio. Por ende, era necesario localizar los puntos de contacto entre ambos procesos históricos (por ejemplo, la relación con España y con las instituciones locales en la época colonial, entre ellas la Inquisición) y los temas relevantes de la sociedad

mexicana y preparar propuestas de contenidos para una enseñanza integrativa adecuada para el alumno mexicano-judío.

En todas estas áreas, el centro del proyecto Tarbut lo ocupaban la capacitación y la formación del personal docente para enriquecer sus intereses disciplinarios e integrarlos en los nuevos contenidos propuestos. En los años de planeamiento del proyecto y comienzo de su operación (1964-1976), trabajaban en el Colegio unos 130 maestros, de los cuales cien se dedicaban al programa oficial en español y el resto al programa de estudios judaicos. De éstos, y debido a la estratificación económico-profesional de la comunidad judía, sólo 15 (de hecho, maestras) provenían de la comunidad judía mexicana; los 13 restantes eran profesores enviados desde Israel, en su mayoría por un período de entre dos y cuatro o cinco años.²¹ Estos últimos necesitaban aprender las condiciones locales –y a menudo también el español– al tiempo que desempeñaban su labor. Esta ‘importación’ de profesionales era consecuencia de la falta de candidatos locales para esos cargos que poseyeran formación universitaria y se adecuaran a la enseñanza en los distintos niveles del secundario y la preparatoria.

La posibilidad de modificar los programas y métodos de enseñanza dependía de la plena cooperación del cuerpo docente. Por consiguiente el proyecto estaba basado en la cooperación activa y plena de todos los maestros en los debates, la experimentación y la confección de nuevas unidades didácticas. En este proceso ellos se convencían de la necesidad de un cambio y estaban motivados a participar en cursos de capacitación para poder dominar y aplicar los nuevos materiales de estudio.

Ello se manifestó en forma destacada en la elaboración de un programa destinado a sustituir los estudios de historia judía en la preparatoria, el cual recibió el nombre de “Judaísmo contemporáneo”. Su finalidad era centrar la enseñanza en los problemas existenciales que desafiaban a los egresados. La detección y formulación de los problemas fue realizada a través de encuentros y conversaciones con egresados de la escuela que estudiaban en la UNAM, la Universidad Iberoamericana y otras instituciones de estudios superiores, con maestros de ambos programas de la escuela, el general y el judío, con grupos de

²¹ *Ibíd.*

padres y con miembros del patronato. Cada uno de esos problemas existenciales constituyó el punto de partida tanto para la construcción de materiales didácticos originados en México como también para otros tantos que pudieran facilitar la comparación con otras diásporas, como la de Argentina o la de Estados Unidos y, en algunos casos relevantes, con la misma realidad israelí. El objetivo era permitir que los alumnos se vieran a sí mismos en contextos comparativos más amplios y, de paso, proporcionarles una ampliación de sus horizontes respecto de esos temas.

La temática incluida en el programa Tarbut se refería a los siguientes problemas:

- A) El estatuto legal y social de los alumnos en tanto judíos, hijos o nietos de inmigrantes en México, país que define su identidad nacional como una nación originada en el encuentro entre nativos y conquistadores
- B) Origen y significado de la estratificación económica y profesional alcanzada por los padres dentro de una sociedad en la que los estratos más bajos y pobres son sumamente amplios, y la comparación de la situación mexicana con la de Argentina e Israel.
- C) Contenido y significado de la diferencia y del enfrentamiento entre judaísmo y cristianismo en México, país en el que, pese a su definición oficial como Estado laico, la mayoría de sus ciudadanos muestran una clara filiación católica.
- D) Significado y formas de funcionamiento de la organización voluntaria que constituye la base exclusiva de la existencia de la comunidad judía en todas las diásporas y en la que también se sustenta la escuela donde los alumnos estudian.
- E) Naturaleza de los desafíos judíos y universales con los que se enfrenta el egresado al final de sus estudios.

Una unidad especial, “La guerra contra el pueblo judío, 1933-1945”, se dedicó a la enseñanza del Holocausto desde una perspectiva existencial-mexicana que incluía las actitudes de México hacia los judíos en aquella época, la existencia de fuerzas antisemitas en el país y la capacidad del judaísmo organizado para enfrentarlas entonces y ahora.

A diferencia del programa “Judaísmo contemporáneo”, construido como unidad autónoma destinada a los tres años de la preparatoria, los estudios sobre el Estado de Israel fueron programados como unidades de contenido que serían incluidos en otros estudios, por ejemplo, clases de canto y celebración de festividades a lo largo del año escolar, desde el primer grado de primaria hasta el fin de la preparatoria. Dichas unidades abarcaban temas y eventos de la historia y los contenidos de la idea sionista y de las etapas de acción de las instituciones sionistas hasta la creación del Estado. Se otorgaba énfasis al significado de la soberanía judía y al lugar que ésta ocupa en las diásporas. Sólo un tema común a la realidad de México y del Estado de Israel se estudiaba como unidad separada: las diversas comunidades que forman el pueblo judío, sus tradiciones (incluidas las gastronómicas) y las relaciones entre dichas comunidades en el pasado y el presente. Este tema se estudiaba en tres etapas, de las cuales una, la cognitiva, correspondía a uno de los grados de la preparatoria y constituía un acercamiento adicional a los problemas existenciales de los alumnos.

El programa de estudios sobre tradición judía fue debatido, antes de su redacción final, en reuniones teóricas en que participaron, en un seminario realizado en Jerusalén, los mejores docentes académicos del área: Shlomo Fox, director de la Escuela de Educación de la Universidad Hebrea; Moshe Davis, fundador y director del Instituto de Judaísmo Contemporáneo y los profesores de filosofía judía Nathan Rotenstreich, Eliezer Schweid y David Hartman, entre otros.²² La causa de esta atención especial era la noción de que el Colegio Tarbut constituía un laboratorio en el que sería posible experimentar con conjuntos organizados de contenidos tomados de la tradición que se adaptaran a una estructura pedagógica basada en un enfoque sionista laico de la identidad judía. En el Tarbut ya existían estudios relacionados con las festividades judaicas y, por supuesto, estudios de Biblia. Sobre esa base, el nuevo programa se proponía añadir un conocimiento más profundo de las fuentes judaicas y especialmente el estudio de los distintos modelos de identidad judía en la actualidad, desde los religiosos hasta los laicos. También estos estudios, como los dedicados a Israel, habrían de incluirse en otros programas en todos los

²² *Ibíd.*, pp. 65, 66.

niveles, ya fuese como temas integrados en los preparativos para las fiestas religiosas y otros eventos tradicionales, ya como enriquecimiento de los estudios existentes. Una unidad especial y completa destinada al último año de preparatoria era “La existencia judía y la identidad judía en nuestro tiempo”, también ella parte del enfoque pedagógico en torno a los problemas existenciales de los egresados de la educación judía.

El estudio del hebreo, de central importancia en la escuela desde su fundación, fue cuidadosamente examinado en el marco del proyecto y se procuró modificarlo y profundizarlo en sus diversos niveles. Se concedió especial atención precisamente al primer nivel de la educación escolar, el jardín de infantes. La iniciativa se basó en la noción de que el aprendizaje de idiomas es mucho más espontáneo en esa edad que en las etapas siguientes.

Todos estos contenidos didácticos no fueron *importados* a la escuela desde Jerusalén ni *descargados* desde arriba, sino *desarrollados* desde dentro de la escuela, desde abajo hacia arriba. Además de las observaciones y de las conversaciones y encuentros con maestros, alumnos, padres y miembros del patronato que llevaron a la formulación de las primeras propuestas, cada uno de los temas fue objeto de una experimentación puntual a través de una o dos clases dedicadas a la idea y a unos pocos materiales didácticos. La respuesta recogida en esas experiencias nutrió la continuación de la tarea en México y en Jerusalén. La formación de los maestros se realizó en México mediante una serie de cursos de perfeccionamiento durante los meses de vacaciones, y en dos seminarios intensivos en Jerusalén. Los equipos de la Universidad Hebrea que trabajaron en cada uno de los programas²³ prepararon los primeros materiales de experimentación; luego recogieron los resultados de ésta enviados por los maestros de México para a continuación construir las unidades con participación parcial de los mismos maestros. Las unidades constituyeron los temas de las reuniones intensivas de perfeccionamiento complementados a su vez mediante el trabajo en talleres paralelos a la labor pedagógica

²³ Al frente de los equipos se hallaron el Dr. Haim Avni para el programa de judaísmo contemporáneo; el Dr. Barry Hazan para el programa de estudios sobre Israel; el Dr. Mijael Rozenac para el programa de estudios sobre tradición judaica; y el Prof. Shlomo Haramati como asesor para estudios de hebreo.

durante el año lectivo en la escuela misma. Los experimentos de integración de los estudios judíos y generales en historia se llevaron a cabo mediante una capacitación especial en Jerusalén, durante los meses del verano, para la maestra que coordinaba la asignatura en la escuela. Los materiales adecuados fueron elaborados junto con ella de acuerdo a las posibilidades brindadas por el programa oficial. Una integración semejante en los estudios cívicos de ciudadanía fue postergada hasta el nombramiento y formación de un maestro adicional en esa asignatura.

En el marco del programa Tabut-Jerusalén, se creó una larga serie de publicaciones que incluían materiales para el alumno e instrucciones para el maestro en distintas unidades.²⁴ Pero esos materiales y su aprovechamiento estuvieron condicionados, una vez finalizado el proyecto, a la vigencia del supuesto metodológico que lo acompañó desde un inicio: el garantizar una amplia experiencia de formación y capacitación de los maestros dentro de su mismo trabajo. Este aspecto central del proyecto fue consecuencia del hecho de que en la comunidad judía mexicana no se hallaron en ese momento docentes con formación universitaria en las asignaturas judaicas. Esta realidad se mantuvo como un desafío sostenido durante las décadas siguientes de modo tal que otros proyectos, basados en otros modelos de intervención educativa, cobrarían impulso, entre ellos, el siguiente programa.

EL PROGRAMA DE ESTUDIOS JUDAICOS DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

En el desarrollo de este proyecto habrían de conjuntarse el propósito de brindar a los jóvenes universitarios judíos la posibilidad de

²⁴ Algunos ejemplos de esas publicaciones (todas editadas en Jerusalén por la Universidad Hebrea, el Centro de Educación Judía para las Diásporas y el Colegio Hebreo Tarbut, con ayuda del Fondo Pincus de Educación Judía para la Diáspora) fueron: Mijael Rozenac, *Identidad judía y existencia judía. Guía para el maestro, antología para el alumno* (1979) (edición experimental asesorada por Asher Shekdi); Barry Chazan, Sarah Benvenisti, Binyamin Segal, Rafi Shiniak y Shimon Yahav, *La existencia judía y la solución sionista. Guía para el maestro* (1980); Haim Avni, Margalit Bejarano y Efrat Balberg, *Igualitarismo y emigración. La situación legal y social de los judíos. Guía para el maestro, antología para el alumno* (1982).

continuar sus estudios judaicos en un contexto académico, tanto en lo que a contenidos como a marco institucional se refiere, con las sostenidas expectativas de encontrar marcos y contenidos actualizados para la formación de docentes para la red escolar. El proyecto se realizó en colaboración con Centro Internacional para la Enseñanza Universitaria de la Cultura Judía, que fue fundado por el Prof. Moshe Davis bajo los auspicios de la Casa del Presidente de Israel.²⁵

Si bien iniciativas de colaboración académica interuniversitaria se habían dado a lo largo de los años setenta, sobre todo en el marco de seminarios promovidos por investigadores aislados, el impulso decisivo se alcanzó cuando convergieron los esfuerzos intelectuales y materiales, personales e institucionales que habrían de promover este proyecto, a partir de la segunda mitad de dicha década. La experiencia del proyecto previo así como las expectativas de una aproximación sistemática al desarrollo del área reuniría de nueva cuenta al Dr. Jaime Constantiner y a los profesores Moshe Davis y Haim Avni quienes, junto con Judit Bokser Liwerant, asumirían este nuevo reto.²⁶

La búsqueda de un espacio universitario que permitiese revertir la ausencia de algún tipo de oferta académica para las jóvenes generaciones de universitarios judíos orientó los esfuerzos hacia la Universidad Iberoamericana, en cuyas aulas había una creciente presencia de estudiantado judío, acorde a la tendencia ya significativa en esos años de ascenso de las universidades privadas, tendencia concomitante a la igualmente significativa politización de la universidad pública después de los acontecimientos políticos dramáticos en el año 1968. La institución compartió la convicción de que las universidades jugaban un papel cada vez más destacado en la generación de opciones y proyectos académicos que contribuyeran al desarrollo de la sociedad en su conjunto y de los diferentes sectores que la componen.

²⁵ Moshe Davis, *Los estudios judaicos en las universidades: Enfoques alternativos en las distintas partes del mundo* (Jerusalem: Universidad Hebrea de Jerusalén, 1975); Haim Avni y Florinda Goldberg (coords.), *Estudios judaicos en universidades latinoamericanas* (Jerusalem: Centro para los Estudios Universitarios de la Cultura Judía, 1985); y Moshe Davis (coord.), *Teaching Jewish Civilization. A Global Approach to Higher Education* (New York: New York University Press, 1995).

²⁶ Cabe destacar la participación relevante de académicos tales como Haim Beinhart, Alicia Gojman de Backal y Joseph Hodara.

En una primera etapa, de 1978 a 1982, se ofrecieron una serie de cursos electivos básicos en el área de estudios judaicos y de judaísmo contemporáneo, dando respuesta con ello al propósito de abrir espacios de estudio a los jóvenes universitarios en los que pudiesen abordar de manera contextualizada e integral la singularidad de la cultura judía y las interacciones con las diversas culturas nacionales. De allí que la primer asignatura impartida de manera conjunta por docentes de la Universidad Hebrea de Jerusalén y académico de México llevase por nombre “Culturas en transformación: el pueblo judío en la historia”. El alto porcentaje de estudiantes egresados de las escuelas judías que participaron en estos cursos corroboró que los estudios universitarios de la cultura judía guardaban un nexo orgánico con la concepción de la centralidad de la dimensión cognitiva en la condición judía contemporánea. En este sentido, el conocimiento histórico que serviría de base para la construcción identitaria operó como fuente de legitimación intelectual y cultural de esta oferta. Ciertamente es que detrás de este conocimiento se perfilaba también el supuesto del lugar que la conciencia histórica tiene en la creatividad y continuidad judía.

El estudiantado, a pesar de ser egresados de escuelas judías, denotaba un conocimiento parcial y fragmentado de la historia y la cultura judías y su lugar e interacciones con otras culturas. El diagnóstico entonces realizado ponía en evidencia el carácter no coordinado ni relacional entre la enseñanza de la currícula judía y la general en los colegios de la red. De igual modo, su conocimiento abundaba en el pasado y carecía de los instrumentos para historizar su condición presente. Estas limitaciones detectadas corroboraban el diagnóstico previo realizado en el contexto del proyecto Tarbut-Jerusalén. Ello, así como el carácter auto-referencial de su formación, apuntó a la imperiosa necesidad de poner un nuevo énfasis en el abordaje conceptual y metodológico del área, trabajar con los educadores que formaban a esta población estudiantil y reclutar jóvenes académicos que podrían dar un giro a sus intereses intelectuales y práctica profesional.

Con estos propósitos se estructuró un amplio Programa de Estudios Judaicos con diversas modalidades de acreditación: como especialización de posgrado, dirigida a alumnos provenientes de las humanidades y las ciencias sociales; como diplomado, para docentes con conocimientos o experiencia equivalente; y como materias que podían ser cursadas aisladamente, pensadas como cursos optativos

para estudiantes de la universidad así como para un público general sin grado académico pero con conocimiento.²⁷ El proceso de su formulación también se caracterizó por llevar a cabo una consulta amplia y sistemática a diferentes sectores potencialmente interesados, sobre todo, a los directores y coordinadores de la red escolar judía. Tal vez resulte significativo destacar que estos últimos denotaron en todo momento una visión inmediatista de las necesidades del área tal como se desprendía de la urgencia de contar con maestros. Sin desconocer dicha necesidad, el Programa recuperó en su formulación presupuestos conceptuales y metodológicos derivados de los propios criterios académicos del campo de conocimiento.

El Programa de Estudios Judaicos fue construido como una propuesta interdisciplinaria para el estudio de los aspectos más significativos de la historia y la cultura judía y su presencia en el mundo contemporáneo. En este sentido, articuló el manejo y aplicación de conceptos y categorías de las humanidades y las ciencias sociales que convergían en la explicación y comprensión de la realidad judía contemporánea para articularla en los marcos generales de la historia universal.

Por medio de un total de doce cursos, talleres y seminarios se buscó superar la sinonimia entre singularidad y aislamiento para abordar de manera integral la especificidad e interacciones de la historia y la vida judías en el contexto de los diferentes entornos socio-históricos y culturales en los que se desarrolló. Las interrogantes en torno a las tendencias y dinámicas entre la historia universal y las historias nacionales abrieron el estudio interdisciplinario. Tres cursos de carácter histórico y filosófico estuvieron abocados al análisis del desarrollo de la historia y el pensamiento judío en diferentes periodos; cuatro cursos dirigidos al estudio de procesos socioeconómicos, políticos y culturales fundamentales del pueblo judío en la época contemporánea; tres seminarios temáticos giraron en torno a aspectos específicos de la configuración de la vida judía, y dos cursos teórico-metodológicos generales en el área de las humanidades y las ciencias sociales.

Con miras al desarrollo en la investigación en el área, el supuesto que acompañó al Programa fue que el conocimiento de la cultura

²⁷ Haim Avni y Judit Bokser Liwerant, *Los estudios judaicos en México* (Jerusalem: Study Circle on World Jewry/Presidency of Israel, 1987; en hebreo).

judía y del mundo judío contemporáneo era un prerrequisito para pensar, investigar y analizar la realidad judía de hoy.

El Programa estuvo basado en un profesorado visitante altamente especializado proveniente de las universidades de Israel.²⁸ Cabe señalar que el principio de excelencia académica que guió esta decisión fungió a su vez como un recurso académico fundamental para la legitimación del área.

De 1982 a 1995 el Programa ofreció cuatro ciclos en los que participaron 288 alumnos. Cada uno de los ciclos cubrió una población numéricamente distinta.²⁹ La opción de acreditación varió también a lo largo del tiempo.³⁰

La condición de escolaridad de la población total del Programa también denotó cambios sustantivos. La posibilidad inédita de conjuntar la población de docentes de la red escolar, que carecía en su mayoría de grado académico pero que tenían conocimientos en el área, con una población de egresados universitarios operó como una experiencia pionera.³¹ Las edades de los participantes oscilaron entre los 21 y los 60 años y más. Cabe destacar que el promedio alto de edad de la población docente fue un dato recurrente, reflejando tanto las características de la propia población como los requisitos de conocimiento que el proceso de selección requería.

Otro dato a resaltar es que el 86% de los participantes fueron mujeres. La feminización del sector educativo ha sido una constante del sistema educativo comunitario (y nacional), apuntando con ello al

²⁸ Entre otros: David Bankier, Joseph Kaplan, Nahum Megged, Shalom Rosenberg, Natan Lerner, Benjamín Kedar, Java Turniansky, Natan Ofek, Gaby Horenczic, Shlomo Ben Ami, Sergio DellaPergola y los autores de este capítulo.

²⁹ El primer ciclo (1982-1985), 104 alumnos; el segundo (1988-1991), 52; el tercero (1992-1995), 63 y el cuarto ciclo (1994-1997), 69. Como programa de Especialización, a nivel posgrado, cubierto por el 37% de la población; como Diplomado de actualización, por el 63%.

³⁰ La población que participó en la opción de Especialización decreció, mientras que se incrementó la población que ha optado por el Diplomado. Al presentarse la doble alternativa de acreditación, los alumnos se distribuyeron inicialmente de acuerdo a los requisitos de grado académico, esto es, si poseían o no un grado universitario. Posteriormente, otras consideraciones influyeron en la decisión, entre las que destacan: la consolidación de la figura del Diplomado a nivel nacional, sus beneficios en términos relativos de costos y la agilidad de los trámites administrativos.

³¹ Más del 50% estuvo conformada por profesionales y pasantes de diversas carreras universitarias, en su mayoría provenientes de las ciencias sociales y las humanidades.

propio perfil sociodemográfico de la comunidad como a los difíciles nexos entre género, ingreso y prestigio de un área.³²

Atendiendo específicamente al rubro de titulación, 58 personas se graduaron: 32 del Diplomado y 26 de la Especialización. Hay que destacar sin embargo, que el 30% de la población asistió a la casi totalidad de los cursos.

Si consideramos el impacto que el Programa ha tenido a través del desempeño académico y profesional de sus egresados y participantes, descubrimos su centralidad en el impulso de la educación judía en México así como en la apertura de opciones académicas de docencia e investigación en el área. En este sentido, su evaluación debe atender tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, de difícil precisión, toda vez que su repercusión en diferentes ámbitos tuvo y tiene distintas temporalidades.

Cabe destacar, en primer lugar, su influencia en la profesionalización de los docentes de la red escolar judía. Sus alumnos adquirieron una formación rigurosa, ascendieron en sus responsabilidades académicas y han asumido cargos de dirección y planeación académica en toda la red escolar judía. En este rubro se ubica el 70% de los egresados.³³ Pero si consideramos el total de la población, vemos que 102 participantes se asociaron a tareas docentes y educativas en general. Más aún, el tercer proyecto que será analizado a continuación destaca por la presencia de los egresados en su dirección.

A su vez, egresados con formación universitaria previa se incorporaron a la red, renovando y modificando el perfil docente. Acorde a los procesos de renovación de la planta docente en la currícula general y atendiendo a los requisitos de profesionalización en ese nivel, el área judaica pudo satisfacer esos requisitos. Sin embargo, la red escolar judío no tuvo siempre la capacidad de modificar sus condiciones laborales y reforzar la recuperación del prestigio que los docentes construían a través de sus estudio universitarios, por lo que se generaron desajustes entre la demanda y la oferta de personal capacitado; ello resulta tanto más determinante para una comunidad en la que

³² Véase Staropolsky, *La educación en el proceso de la construcción de las identidades colectivas*.

³³ Véase Frida Staropolsky, *Programa de Estudios Judaicos. Seguimiento de egresados* (México: Universidad Iberoamericana, 1995).

por sus características estructurales no generó los atractivos necesarios para incidir sobre necesidades y actitudes.

También cobró impulso el desarrollo de actividades de educación informal en diversos marcos comunitarios y no comunitarios, organización de actividades, impartición de cursos así como el ejercicio periodístico en la prensa nacional y comunitaria.

Un rubro que merece particular reconocimiento es el del insumo a la docencia universitaria y a la investigación. El 13% de los egresados se incorporaron a dichas actividades. De igual modo, se habrían de ofrecer nuevos cursos en diversas universidades y el desarrollo de la investigación se daría tanto en forma individual –sus egresados continuaron con estudios de maestría y doctorado– como en equipos e iniciativas institucionales comunitarias. En esta línea, el impacto sobre la transición de los modelos de estudio prevalecientes a la investigación sistemática y rigurosa en el área emerge como uno de los logros más sustantivos.

De este modo, el Programa contribuyó significativamente a dotar de un nuevo perfil académico y cultural a la textura de la vida comunitaria judía en su conjunto.³⁴ Ciertamente significó un parteaguas en lo que podríamos denominar la profesionalización de la educación y de diferentes dimensiones de la cultura judía al imprimir una nueva modalidad de estudiar, pensar e investigar la cultura judía.

El Programa tuvo un inicio y tuvo un fin. Buscó promover los estudios judaicos, y si bien operó como formador y detonador de nuevas capacidades intelectuales e institucionales, él mismo no pudo acceder a su institucionalización. Varios son los factores que pueden explicar esta limitación, asociados tanto a requerimientos operativos específicos como a los avatares de los estudios judaicos como opción de desarrollo académico y profesional en los marcos académicos y en la comunidad.

Su carácter interdisciplinario dificultó desde un inicio satisfacer la necesidad de encontrar un espacio adecuado para su adscripción departamental, requisito de la Universidad Iberoamericana. La búsqueda de su ‘normalización’ –que incluía la expectativa de transitar hacia profesorado local– redujo la posibilidad de mantener su modalidad de intercambio académico basado fundamentalmente en profe-

³⁴ *Ibíd.*

sorado visitante. El Programa sostuvo la convicción de que sería la excelencia académica del área la que legitimaría su estatuto universitario.

De un modo más esencial, logró modificar, pero a la vez se vio limitado por las diferencias que hemos apuntado en los desarrollos de espacios y marcos de la vida judía en México: alta densidad institucional en su red educativa comunitaria, baja densidad en los marcos universitarios. Esta relación inversa o pirámide institucional educativa judía, que se estrecha conforme ascendemos del marco escolar al universitario, apunta de un modo más amplio al prisma social con que sugerimos concebir al sistema educativo. A diferencia de otras sociedades, la universidad comenzaba de un modo tardío y sólo gradualmente a ser parte de la esfera civil y pública en la que se construye la visibilidad y legitimada de la condición judía.

A su vez, y como modelo de innovación educativa comportó dos líneas de acción relativamente difíciles de conjuntar: por una parte se ubicó en la universidad para atender necesidades comunitarias, beneficiándose del canon académico como criterio de acción, pero su financiamiento tuvo un origen extrauniversitario que aún en el marco de una universidad privada reflejó la falta de un compromiso mayor de la propia institución; a su vez, el decisivo apoyo y la agilidad que un modelo de filantropía individual representa –siempre respetuoso de las decisiones académicas– devino también fuente de tensiones con instancias y grupos comunitarios.

LA UNIVERSIDAD HEBRAICA³⁵

Desde una perspectiva de análisis diacrónico y procesual, varios fueron los factores que impulsaron la creación de este nuevo modelo de formación docente. La continua reducción de la matrícula que atendía el Seminario de Maestros –instancia tradicional de formación de los cuadros docentes– y la sostenida expansión de la red escolar judía, con su concomitante necesidad de nuevos maestros, figuran

³⁵ A diferencia de los otros dos modelos, la Universidad Hebraica es un programa educativo que se encuentra funcionando en la actualidad. Por lo tanto este análisis es preliminar y abarca fundamentalmente los primeros 15 años de la institución.

entre los principales factores que alentaron la fundación de esta institución universitaria, en 1992. Las propias transformaciones en la composición demográfica de la comunidad marcadas por el sensible aumento de la población de las comunidades sefardí y mizrají hacían inoperante mantener el Seminario, dependiente de la comunidad askenazí y que había sostenido un fuerte énfasis curricular en la enseñanza del ídish y su cultura. La búsqueda de un espacio intercomunitario resultaba imperiosa.

Por su parte, el atractivo que el Programa de Estudios Judaicos de la Universidad Iberoamericana ejerció entre las docentes y su imposibilidad de atender a una mayor población así como de dar respuesta a las dimensiones específicamente pedagógicas de su formación operó como un importante detonador. De manera complementaria, la ausencia de un programa de estudios de pedagogía a nivel licenciatura en la Universidad Iberoamericana impidió el desarrollo de un proyecto formativo que atendiese de manera específica las necesidades de la educación judía.

Las reflexiones en torno al carácter y naturaleza de un nuevo programa de formación docente incorporaron de modo prioritario las consideraciones del marco institucional, cuestionándose si debía ser comunitario, universitario o resultado de un esfuerzo conjunto. La decisión fue entonces el establecer dicho espacio en el marco comunitario, con el nivel académico de un instituto de altos estudios. La iniciativa fue promovida por el Consejo de Educación (Vaad Hajinjuj) de la comunidad, compuesto por representantes de la red escolar, que dirigía el Seminario de Maestros. No fueron pocas ni tangenciales las discusiones en torno a lo que significa establecer una universidad. La disposición y normatividad de la Secretaría de Educación Pública de dicho rango para reconocer los títulos fue determinante en la decisión.

La nueva institución estuvo dirigida durante los primeros 11 años por directores *shlijim*, contratados en Israel, junto a un cuerpo de profesores y funcionarios locales. Una de las tensiones estructurales que acompañó este proyecto durante este período fue cómo conciliar los requerimientos de la Secretaría de Educación Pública –ofrecer un espectro de programas que cubran al menos 4 áreas o disciplinas del conocimiento para poder ser acreditada como universidad– con las demandas del mercado comunitario y su misión de formar docentes de estudios judaicos para las escuelas.

Así, para poder acreditarse como universidad tuvo que desarrollar carreras en las diferentes áreas académicas. En 1999, año con mayor oferta educativa, ofreció: Licenciaturas en Educación, Pedagogía, Antropología (Estudios Judaicos) y en Matemática Aplicada y tres programas de posgrado –Maestrías en Ciencias de la Educación, en Psicología Cognitiva y un Doctorado en Filosofía–. Junto a estos programas de grado ofreció una carrera corta en desarrollo humano, diplomados y cursos de capacitación docente y de hebreo. Posteriormente se ofreció una Especialidad en Arte judío. En un informe interno de 1996 se describe la matrícula de la universidad de la siguiente forma: en el año 1992 quedaban 15 alumnas del Seminario y se incorporaron los primeros 18 alumnos de la Universidad. El año siguiente sólo quedaban 4 alumnas en el Seminario y ya estudiaban 44 alumnos en sus programas. En los años 94-95 finalizaron sus estudios en el Seminario los últimos alumnos residuales y estudiaban en la Universidad Hebrea 71 alumnos. Un año después la matrícula llegó a 84

Con la obtención del reconocimiento oficial, carreras como la licenciatura en Matemática Aplicada, en Antropología, la Maestría en Ciencias Cognitivas, y el Doctorado en Filosofía de las Ciencias, fueron cerrándose progresivamente por falta de matrículas.

Además de sus funciones institucionales, intentó en diversas circunstancias responder a las nuevas demandas de la red educativa y de los cambios de las políticas educativas a nivel nacional.³⁶ En el año 2000 firmó un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional para poder brindar una licenciatura en Educación para docentes en ejercicio de su profesión en la red escolar judía y en la nacional. En este marco se logró que dicha universidad reconociera como parte del programa oficial la línea de estudios judaicos que incluía siete materias: Biblia, Historia judía, Comunidad y sociedad, Pensamiento judío, Literatura judía y Lengua hebrea.³⁷ Este programa permitió la actualización pedagógica y la obtención de un título de grado de

³⁶ Como ejemplo puede destacarse que, en 2003, al oficializarse la Educación Preescolar, la SEP estableció que, para desempeñarse en este nivel, se necesitaba el título de Licenciatura en Educación Preescolar; este programa de la UPN permitió obtener esta formación a las maestras que estaban trabajando ya en la red.

³⁷ Véase el documento de la Universidad Pedagógica Nacional, UHM, Licenciatura en Educación, Plan 94, *Presentación de la línea de educación judaica* (México: Universidad Hebrea, enero 2003).

numerosos docentes que se desempeñaban en los colegios con títulos del Seminario o de escuelas normalistas. Para el año 2003 este programa era el que tenía el mayor número de alumnos dentro de los programas de la UHM, 37 en 2003 y 76 en 2004, pero dejó de ser atractivo y fue cerrado en 2006 ante el cambio de normatividad en los requisitos para la docencia.³⁸

El énfasis prioritario en los requisitos de la red escolar judía conducen a formular una recurrente pregunta en torno a la medida en que este nuevo proyecto validó el supuesto implícito en su gestación: el que una formación universitaria, a diferencia del título interno que otorgaba el Seminario, atraería a nuevas generaciones de personas interesadas en formarse como docentes judíos. Podríamos afirmar que para muchas alumnas, esta nueva institución les brindó la posibilidad de obtener un título universitario, en un entorno cercano y accesible, sin que ellas necesariamente estuviesen interesadas en insertarse en la red educativa como maestras. Las docentes que provenían de la red obtuvieron grados que contribuyeron a su actualización pedagógica y profesional.

Por otra parte, un análisis del currículo de los diversos programas ofrecidos nos señala que los mismos no necesariamente les brindaban las competencias necesarias para trabajar como docentes de estudios judaicos. Es decir que la Universidad Hebrea cumplió funciones de profesionalización tanto de quienes estaban en ejercicio como de personas que buscaban un título universitario, pero no necesariamente contribuyó a formar los nuevos maestros de estudios judaicos que la red educativa estaba buscando.

Sin duda, el reclutamiento y formación de una nueva generación de docentes, requería una estrategia más amplia y articulada que involucrase a los colegios y a la comunidad y que encarase seriamente la problemática del deterioro creciente del rol del educador judío como referente cultural, y como un profesionista respetado.

Con respecto al modelo de formación bien puede afirmarse que no se definió con claridad su perfil, y no se terminó de zanjar la cues-

³⁸ La Secretaría de Educación Pública modificó sus requerimientos en los estándares profesionales que determinó –Licenciatura en Educación Prescolar– y permitió así que los docentes de preescolar pudiesen obtener el reconocimiento equivalente, por medio de un examen de demostración de conocimientos sin necesidad de cursar una licenciatura.

tión de su estructura, ya sea la de un *college* especializado en la formación profesional práctica de nuevos docentes o el ser una universidad centrada en la titulación de especialistas en educación y humanidades. Cabe destacar, a su vez, la recurrente necesidad de articular un cuerpo docente en el área, mismo que fue suplido en parte por los egresados del Programa de la Universidad Iberoamericana y de manera incipiente por un profesorado visitante.

Los diferentes propósitos llamados a atender así como las expectativas diversas de los actores comunitarios involucrados –sobre todo colegios y el Consejo Comunitario de Educación– marcaron sucesivas tensiones entre aquéllos y la institución tanto en torno a la dinámica entre formación académica y atención a las necesidades inmediatas de personal, como alrededor de las concepciones diferentes del perfil del educador judío. Junto a las debilidades que habían acompañado la primera etapa, asociadas básicamente a la limitada expansión y consolidación de su perfil académico, su carácter comunitario pareció operar como obstáculo para diseñar y llevar a cabo un proyecto esencialmente académico. Las fuentes de financiamiento también operaron como fuente de tensiones: si bien su carácter colectivo permitía superar los avatares de una filantropía individual, el acuerdo financiero –apoyo de Keren Hayesod/Agencia Judía por medio del cual los recursos provenientes de Israel eran canalizados por los colegios a la Universidad– operó como un recurrente foco de conflictos.

De este modo, en el año 2002 se inició un replanteamiento del proyecto. Se seleccionó a un rector local y se constituyó un comité académico el cuál inició una serie de encuentros y estudios para legitimar, actualizar y fortalecer el proyecto. Entre las nuevas metas destacan la mejora y permanente elevación del nivel de la red escolar judía; la profesionalización del personal docente actual, la formación de nuevas generaciones de educadores, el fomento de una educación para la creatividad, la excelencia y la continuidad; y la renovación de contenidos y metodología curriculares. Se buscó, de igual modo, la definición de una nueva estrategia que planteaba la necesidad de trabajar estrechamente con la red de escuelas, establecer una sólida vinculación con otras instituciones académicas educativas locales e internacionales, elevar los estándares académicos, y estudiar las demandas del mercado educativo comunitario. Asimismo se definieron nuevas esferas de acción y actividades a desarrollar, entre las que ocupaban

un importante lugar: la actualización y especialización de los docentes en servicio a través de capacitaciones y una Maestría en Estudios Judaicos y en Educación judía; la formación especializada de nuevas generaciones de docentes por medio de programas de licenciatura, especialización y maestría; el desarrollo de investigación aplicada y asesoramiento educativo y educación continua, entre otros.³⁹

Algunas de estas líneas de acción fueron implementándose gradualmente. La firma de un convenio amplio de colaboración con la Universidad Anáhuac ha dado inicio a la formación como docentes de estudios judaicos de un nuevo público, especialmente jóvenes egresadas de la red educativa comunitaria que se interesan por carreras de educación y afines. Esta universidad católica, con una importante población judía, ofrece en la actualidad una Licenciatura en Pedagogía, con una especialidad en estudios judaicos, a cargo de docentes de la Universidad Hebrea. El título de este Diplomado se emite en forma conjunta por ambas instituciones.

Por su parte, a partir del año 2004 se iniciaron los Diplomados en nuevas estrategias didácticas en la enseñanza de Biblia y fuentes judías y de Historia y Judaísmo contemporáneo. Estos programas, en los que participaron más de 30 docentes, tanto de la Ciudad de México como de Monterrey y Guadalajara, así como de Colombia, Guatemala, Panamá, Venezuela y Argentina, fueron realizados en conjunto con el Centro Melton de la Universidad Hebrea de Jerusalén, el Departamento de Educación de la Agencia Judía, los colegios y comunidades participantes y con el apoyo del Fondo Pincus.⁴⁰

La apertura de la Maestría en Estudios Judaicos en 2006, destinada a formar un grupo de educadores e intelectuales especializados en el desarrollo histórico de la civilización judía desde una perspectiva académica multidisciplinar así como la creación de un Departamento de Educación y Desarrollo Profesional, que en estrecha relación con los colegios detecta necesidades y proponga servicios especializados

³⁹ Véase Universidad Hebrea de México, *Programa de Reestructuración de la Universidad Hebrea* (México: Universidad Hebrea, 2002); ídem, *Informe de Gestión* (México: Universidad Hebrea, 2003).

⁴⁰ Véase el documento de la UHM, *Propuesta para la formación y capacitación de recursos humanos en educación judía para las comunidades judías de América Latina* (México: Universidad Hebrea/Departamento de Educación de la Agencia Judía, septiembre 2004), e informes finales al Fondo Pincus/Universidad Hebrea, 2006.

y personalizados tendientes a la innovación y mejoramiento continuo, buscan ampliar el espectro de programas que permitan atender las diferentes metas planteadas.

Cabe destacarse que en el marco de la investigación aplicada se llevó a cabo el estudio sobre *La población docente de las escuelas judías de México: características, riesgos y oportunidades*. El mismo fue la base para el nuevo programa diseñado para reclutar y formar nuevos docentes para la red educativa, por medio de un programa de incentivos académicos y económicos, un atractivo programa de becas y el re-diseño de los programas académicos existentes, tanto de licenciatura como de maestría, para que puedan brindar las competencias docentes requeridas.⁴¹

En siete años egresaron de la UHM más de 235 personas⁴² formadas en diversas carreras educativas, la mayoría de las cuales ya trabajaban (70%) o se insertaron en la red educativa comunitaria (15%), en diversos puestos, funciones y tareas, desde la dirección general hasta el desempeño como maestras de kínder.⁴³

Si analizamos la inserción diferenciada de los egresados de los diversos programas por colegios de la red podemos ver que se ha dado un aprovechamiento diverso de por parte de las distintas comunidades y sectores religiosos. El Colegio que tenía hasta el año 2007 un mayor número de egresados de la Hebraica era la Yeshiva Keter Tora con 30 profesionistas. Si le sumamos a los egresados insertos en otros colegios religiosos el número llega a 51, es decir, un 25% del total. Esto refleja, por una parte, el crecimiento exponencial de estos colegios durante estos años y la consecuente necesidad de contar con nuevos maestros, y, por la otra, al hecho que para muchas de estas

⁴¹ Véase el documento de la UHM, *La población docente de las escuelas judías de México: características, riesgos y oportunidades* (México: Universidad Hebraica, 2008).

⁴² El número total de egresados por las carreras mencionadas es de 285, pero existen alumnos que cursaron más de una carrera en el transcurso de estos años y por lo tanto el número absoluto de alumnos es menor. Un 15% de los egresados, unas 34 personas, no se insertaron en la red educativa comunitaria

⁴³ Entre los años 2001 y 2007 egresaron 144 licenciados en diferentes carreras en Educación (34 de Ciencias de la Educación, 26 de Pedagogía, 27 de Técnicas de la Educación y 57 del programa con la Universidad Pedagógica Nacional). En programas de Maestría en Educación egresaron 56 alumnos y en programas especiales –como el Diplomado para obtener la cédula profesional en Preescolar y el Diplomado en nuevas estrategias docentes para la enseñanza de Biblia– se formaron 85 personas.

mujeres la institución constituye la única alternativa posible de continuar una educación superior por su carácter intracomunitario. Para la institución esto constituye un interrogante en torno a los logros de sus amplios propósitos de construirse no sólo como un espacio alternativo a la universidad sino como universidad misma.

Los colegios comunitarios de las comunidades mizrajíes (pertenecientes a Monte Sinaí y a Maguen David) contaban con 58 egresados es decir un 29% de los egresados. Los colegios intercomunitarios como el Sefardí, el Bet Hayeladim y el Tarbut contaban con 67 egresados, es decir, con el 33% del total y los colegios pertenecientes al sector askenazí, contaban con sólo 18 docentes, decir el 9% del total, lo que corrobora la reducción de su matrícula en comparación con los colegios comunitarios orientales y los intercomunitarios.⁴⁴

El desafío sostenido de formación de los nuevos docentes se mantiene como tal. Las causas van más allá de las ofertas académicas de la universidad y la pertinencia o no de sus programas. En el trasfondo se encuentra como variable fundamental el deterioro del rol docente en términos de estatus social, económico y el desdibujamiento de su misión. Estos factores no contribuyen a hacer atractiva la carrera docente, particularmente en una comunidad cuya estratificación social no generó las condiciones que alimentasen el desarrollo de este quehacer, como ocurrió en Argentina en los años sesenta y setenta. De allí que la manera de encarar la formación de recursos educativos judaicos de calidad y poseedores de las competencias requeridas para desempeñarse exitosamente, consiste en una estrategia que tome en cuenta tanto la formación profesional como las variables sociales y el estatuto actual del educador judío.

A partir del año 2008 se comenzó a trabajar en esta dirección y en la actualidad se estableció como prioridad la formación de nuevos docentes por medio de una estrategia integral que incluye un rediseño curricular de las carreras, incentivos como becas y e incrementos económicos y un trabajo en red con los colegios.⁴⁵

⁴⁴ Esto da un total de un 96% de los egresados; los del restante 4%, o bien trabajaban fuera de la Ciudad de México, o bien han emigrado o hecho *aliab*.

⁴⁵ En la actualidad, 33 nuevos alumnos se han insertado en el primer ciclo de estos nuevos programas, a partir de septiembre de 2009.

UN BREVE BALANCE

De frente a las características estructurales de la comunidad judía de México y a sus desafíos para desarrollar el capital humano y cultural que requiere, los modelos analizados arrojan luz sobre la posibilidad de incidir sobre las circunstancias vigentes que de otra manera son asumidas como naturalmente dadas e inamovibles. La acción de actores e instituciones resulta así fundamental por medio de intervenciones que logran modificar los constreñimientos prevaecientes. Esta afirmación resulta tanto más relevante en la medida en que la educación es un ámbito que refleja y a la vez construye la realidad social y de este modo permite vislumbrar la dinámica histórica de la vida comunitaria tanto en su dimensión inercial como en su capacidad de ser territorio y palanca de cambio cultural y social.

Los tres modelos, que pueden ser vistos como iniciativas subsecuentes y complementarias, dan cuenta, a su vez, del carácter transnacional del mundo cultural y educativo judío que al tiempo que se ve condicionado por circunstancias locales refleja y modela el común denominador y las posibilidades de interacción global que en este caso ha encontrado en Israel su referente principal. Ello ha sido congruente con el lugar que la idea sionista y el Estado de Israel han asumido históricamente como ejes de articulación y estructuración de la vida colectiva. Esta centralidad compete tanto al ámbito ideológico como al práctico y ha incidido en la construcción de valores compartidos e interacciones que han conducido a definir modalidades asociativas y mundos de significados.

Cierto es que las relaciones entre Israel como centro público, ideológico y político y la comunidad judía, definida como diáspora o periferia, comportan una gran complejidad en torno a la concepción y definición misma de la relación, de la identidad colectiva, de los proyectos compartidos y de las necesidades y prioridades, que en el ámbito educativo han conducido a una estrecha colaboración. Como modelos de innovación educativa, los proyectos analizados reflejan concepciones y prioridades en torno a la educación judía, a la dimensión académica/profesional que se exige y, de un modo más amplio, a las características y espacios institucionales de desarrollo.

En tanto experiencias diversas, apuntan hacia varias concepciones de los ámbitos de desarrollo, en clave de institucionalización y artícu-

lación, autonomía de propósitos y de capacidad de instrumentación. El análisis presentado puso en evidencia características y tendencias diferenciales así como logros y limitaciones.

En el programa Tarbut-Jerusalén, la unidad clave fue el colegio, con una estructura de decisiones encabezada por el patronato y los directivos profesionales, por lo que el proyecto se vio expuesto a las variaciones en la composición misma de los actores y a los cambios en la gestión directiva. La apuesta a la modificación de los contenidos curriculares se llevó a cabo en una institución que operó, a su vez, como anclaje de la proyección de los estudios de judaísmo contemporáneo como ámbito exigido en la educación. Su impacto en el escenario educativo local se vio acompañado por una influencia significativa en el desarrollo de la investigación educativa y sus nexos con la diáspora en la Universidad Hebrea

El Programa de Estudios Judaicos procuró conjuntar la innovación curricular con el entorno universitario. Mientras que su desarrollo activó diferentes dimensiones de la vida académica y los procesos de profesionalización, su institucionalización se vio limitada por diversos factores, entre los que destacó precisamente su carácter singular, lo que reforzó su percepción como un programa ajeno a la oferta tradicional propia de la universidad. En este mismo sentido operaron los requisitos de adscripción institucional y la dificultad de articularlo con la ubicación en un departamento de especialidad. De un modo más esencial, tal vez, la incapacidad de haber traducido sus repetidos ciclos en un andamiaje institucional más estable vulneraron la posibilidad de su continuación ante el cambio de autoridades universitarias. Este considerando no podría desvincularse de las modalidades de su financiamiento, que siendo individual, comportó todas las ventajas y las debilidades que de ello se derivan.

Tras la finalización de su quinta generación, el Programa de Especialización en Estudios Judaicos, hubo de cerrar sus puertas dejando el impacto de una movilización y efervescencia sin precedentes. El Departamento de Historia devino un espacio para egresadas del Programa de Estudios Judaicos que continuaron sus estudios de posgrado y se incorporaron como docentes a él; a su vez, la Universidad promovió el desarrollo de un programa de Cultura Judaica orientado fundamentalmente a la realización de eventos académicos extracurriculares.

En el caso de la Universidad Hebrea, su inserción comunitaria ha promovido una estructura directiva similar a la estructura de los colegios que no ha alentado el cabal fortalecimiento de una lógica de institución de educación superior. La reciente institucionalización del Vaad Hajinuj y su participación en la Universidad, al tiempo que le da una mayor representatividad y fuerza comunitaria no encuentra un correlato en una visión profesional, estratégica y diferencial de la escuela y la universidad en la sociedad del conocimiento. La incógnita es cómo garantizar el desarrollo de una sólida infraestructura académica a través de la creación de plazas académicas, cuestión asociada tanto a la visión como al financiamiento.

Mientras que en los dos primeros modelos la magnitud de los proyectos mismos permitió que el financiamiento estuviese alentado o garantizado por un filántropo, en el caso de la Universidad Hebrea ha transitado de una alta dependencia de financiamiento de Keren Hayesod y la Agencia Judía a una progresiva participación de la propia institución, cubierta por ingresos de aranceles y servicios y por donantes a través de una Asociación de Amigos.

Conscientes de la dificultad de evaluar en su totalidad el impacto cuantitativo y cualitativo de los proyectos estudiados, vistos en conjunto, estos tres modelos apuntan hacia transformaciones así como a recurrencias estructurales del paisaje educativo local.

A la alta densidad institucional de la red le han correspondido dos procesos paralelos: esfuerzos de superación académica y profesionalización de su personal docente y sostenidas carencias en la oferta de docentes con perfiles adecuados. La necesidad de abordajes sistémicos e integrales se mantiene como un desafío que parece exigir una estrategia holística que tome en cuenta no sólo la formación profesional sino las variables sociales y el estatuto actual del educador judío.

Por su parte, si bien la institucionalización de los estudios judaicos en programas universitarios no ha logrado garantizarse, se asiste a la creciente presencia de académicos que desarrollan docencia e investigación en el área en diversas universidades. Ello indica la relativa bifurcación del desarrollo del área en sí y de la relevancia alternativa del espacio comunitario y/o universitario en la planeación educativa.

Por último, la concepción misma de los modelos requiere una exploración ulterior. Tarbut Jerusalén consideró los contenidos edu-

cativos como recurso de desarrollo identitario y de allí el énfasis en la enseñanza de judaísmo contemporáneo y su veta existencial: la educación como espacio para pensarse a sí mismos y pensarse en contextos nacionales. Sus avances sustantivos encontraron sus límites en las carencias estructurales del cuerpo docente y en la incapacidad de la red de actuar coordinadamente.

La misma línea de pensamiento de judaísmo contemporáneo se continuó en el programa de la Universidad Iberoamericana, y en un entorno que buscaba no sólo academizar los estudios sino también legitimarlos y conferir prestigio al área y al educador. Ciertamente, la cuestión de la adscripción institucional no estaba aislada de una concepción diferente que tendía a diluir la especificidad del área.

En el modelo de la Universidad Hebrea, mientras que el entorno comunitario demarca los alcances del espacio, su cobertura de la población ortodoxa no deja de ser fuente de serias tensiones.

De un modo global bien puede afirmarse que detrás de estos proyectos puede vislumbrarse cierto desfase o divergencia entre expectativas de padres y oferta educativa. Por una parte, la decisión de enviar a los hijos a escuelas integrales judías está asociada, en primer lugar, a la expectativa de compartir espacios de interacción grupal. A su vez, ha habido una tendencia ascendente a la elección de las mejores alternativas educativas. Frente a ello, el sistema oscila entre ofertas que obedecen a la lógica de un mercado cambiante y competitivo y que impone sus mensajes contradictorios en torno a la importancia relativa dada a los contenidos judaicos y un sistema que no renuncia a autoafirmarse en su especificidad de contenidos y expectativas.

En este escenario complejo y polivalente, la educación busca nuevas estrategias al tiempo que enfrenta desafíos perennes, entre los cuales continúa vigente el problema de reclutar y retener educadores adecuadamente capacitados en un entorno en el que las compensaciones salariales y los estímulos adicionales son decrecientes. Esto último no sólo obedece a entornos de crisis sino también a la multiplicación de instituciones educativas que demarcadas en su diferenciación interna por el eje comunitario y el religioso/secular no responden a una racionalidad de costos educativos.

Estos modelos se inscriben en el territorio educativo, que es ámbito de los mayores esfuerzos y energías de innovación y, simultánea-

mente, es presa de patrones inerciales que dan cuenta del papel de la densidad institucional comunitaria judía como parte de las estrategias de socialización e integración.