

LA TRANSMISIÓN DE LA IDENTIDAD MINORITARIA EN LA EDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS DE LA RED ESCOLAR JUDÍA EN MÉXICO

FRIDA STAROPOLSKY NOWALSKI

La modernidad planteó nuevos y serios desafíos a la construcción de la identidad colectiva de las comunidades judías. Los profundos cambios que ésta produjo en el judaísmo, al cancelar el discurso único de la religión, se vieron reflejados en la amplia diversidad de respuestas y formulaciones de lo que significa ser judío y simultáneamente reforzaron la necesidad de garantizar permanencia y continuidad. Hablar de judaísmo es remitirse a la dimensión colectiva y comunitaria, religiosa y social, a la concepción de una pertenencia histórica cuyos referentes se articulan en una vasta dimensión de etnicidad: comunidad de orígenes –míticos o reales- lengua común, religión, experiencias y sentimientos que le confieren un carácter distintivo que son valorados y autodefinidos como fuente de identidad. El grupo judío en su condición de diáspora y dispersión, tanto sociológica como teológica, conceptualizada en el binomio exilio-redención, le imprimen características que refuerzan su singularidad (Bokser, J., 1999)

Ser judío se convirtió en un permanente cuestionamiento a las novedosas opciones de respuestas, principalmente religiosas, políticas y culturales hacia el interior y desde el exterior que se expresaron en una diversidad de planteamientos sobre su definición como individuos y como grupo, así como en la participación e involucramiento que tendrían en las sociedades donde radicaron. Estos planteamientos no estuvieron exentos de contradicción y de tensión –individual y colectiva- y

promovieron una permanente rearticulación de la identidad y de la vida judía a través de un largo y complejo proceso, donde la educación y la condición de género se convirtieron en elementos sustantivos para la transmisión de la identidad.

La modernidad como fenómeno social emerge a partir del eje religioso- secular y desarrolla distintas respuestas que se han dado hasta nuestros días y han incidido en el ámbito educativo. Desde la postura ortodoxa religiosa y tradicional las respuestas educativas fueron consistentes con los factores conceptuales básicos del judaísmo y su interpretación teológica. El esquema tradicional, fundamentado en el estudio de los libros sagrados y sus interpretaciones, atendido mayoritariamente por hombres, se enfrentó a la diversidad de posturas ideológicas y metodológicas que ofrecía la educación moderna. Como respuesta, aquellos grupos que se alejaron del marco tradicional incorporaron las materias judaicas, de manera secularizada, a las materias generales y permitieron la entrada de las mujeres a la educación formal.

La comunidad judía mexicana se distingue por su diversidad étnica, cultural y religiosa. Se caracteriza por ser un grupo étnico minoritario, producto de la inmigración de las primeras décadas del siglo XX, diferenciado hacia el exterior y hacia su interior como un grupo diversificado internamente con una amplia red de instituciones sociales, religiosas, culturales y educativas privadas que participa en el entorno institucional y cultural nacional.

La diversidad de las procedencias y del pasado de los inmigrantes derivó en la formación de cuatro sectores comunitarios que se mantienen a la fecha: *ashkenazi* (provenientes de Europa Oriental y Occidental), *sefaradí* (Grecia, Turquía, España, Bulgaria y Portugal), *Maguen David* (Alepo, Siria, Líbano y Egipto) y *Monte Sinaí*

(Damasco, Siria). La educación judía en México es, entonces, resultado de la condición de diáspora del pueblo judío y refleja las particularidades étnicas, geográficas, religiosas e ideológicas distintivas de cada uno de los sectores que conforman la comunidad judía mexicana de hoy.

Los inmigrantes iniciadores del sistema educativo judío en México, en su mayoría *ashkenazitas*, quisieron ofrecer a sus hijos el acervo cultural que ellos traían y trataron de transplantar al nuevo continente muchas de las formas educacionales judías imperantes en comunidades de Europa Oriental. Los hombres y escasas mujeres que participaron directamente en la formulación y constitución educativa se inclinaron por una educación de tipo laico aunque también aceptaron la existencia de escuelas de tipo religioso y tradicional. En general, las escuelas actuaron como agentes socializadores para los inmigrantes y sus hijos ofreciendo la oportunidad de conocer el idioma, las costumbres nativas y su ubicación espacial. De ahí que estas instituciones no estuvieron exentas de polémicas sobre la diversidad ideológica en torno al carácter nacional y al perfil cultural de la educación. Las divergencias se manifestaron de un modo privilegiado alrededor del lugar alternativo de la enseñanza del *yidish* (idioma de los judíos de Europa Oriental) y del hebreo. “Los dirigentes comunitarios en México heredaron la idea de que no sólo era importante el contenido educativo judío sino también el lenguaje en el cual se transmitía. Para ellos lenguaje y contenido formaron un todo indivisible (Finkelman, M. 1993).

La polémica del idioma sigue vigente puesto que la mayoría de los colegios enfatiza la enseñanza del hebreo. Son pocas las escuelas que combinan el *yidish* y el hebreo ya que el primero se ha ido minimizando en el currículo. Mientras que algunos

sectores defienden que el *yidish* continúe como idioma hegemónico, otros consideran al inglés como la segunda lengua más importante.

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

La polarización del sistema educativo judío en México (religioso-secular) refleja los embates que tuvo la modernidad en la identidad del pueblo judío. En este sentido, surgió la necesidad de construir nuevas estructuras cohesivas y de preservación de la identidad judía. Éstas ofrecieron en el marco étnico comunitario la posibilidad de ser judío como la adquisición de otras identidades sin presentar un carácter adscriptivo. Dentro de la ortodoxia religiosa y tradicional, las respuestas educativas fueron consistentes con los factores conceptuales básicos del judaísmo y su interpretación teológica. En cambio, con el proceso de secularización emergieron diversas respuestas que atendieron más a interpretaciones de índole histórica y cultural de la judeidad.

En la actualidad, la comunidad judía en México cuenta con una población aproximada de 40,000 judíos y tiene una red educativa conformada por 16 escuelas tanto en la capital como en Guadalajara y Monterrey que atienden aproximadamente a cerca de 10,000 niños y jóvenes en todos los niveles. La mayoría de las escuelas judías son

particulares, integrales y mixtas, y ofrecen de manera combinada, los estudios del programa oficial y del programa en judaica (historia, literatura, lengua, tradiciones y costumbres y dependiendo del caso: religión) desde preescolar hasta preparatoria, donde conviven niños y jóvenes durante 15 años. Las escuelas seculares presentan, después de casi ochenta años de arraigo de la comunidad judía al país, más similitudes que diferencias por la pérdida de las ideologías iniciales. La transmisión de la herencia religiosa y cultural se ha ido adaptando a las condiciones de México y a los modelos educativos modificándose acorde a los cambios pedagógicos nacionales e internacionales. No fue privativo de la comunidad judía el establecimiento de escuelas privadas. Otras comunidades así lo hicieron: Colegio Americano, Alemán, Francés, Japonés donde las minorías étnicas no dominantes reivindicaron su autonomía en cuestiones culturales y educativas.

De las catorce escuelas que conforman la red escolar judía en el Área Metropolitana, seis son religiosas –ortodoxas, tradicionalistas- y ocho seculares. La proliferación de escuelas religiosas, a partir de los años setenta y el incremento de alumnos en las mismas es parte del fenómeno del resurgimiento religioso en los últimos años. Si bien este crecimiento la refleja el modo como las políticas sociales inciden sobre los perfiles culturales de una comunidad, esto no se da al margen de un incremento general en la religiosidad y en la observancia.

Al combinar dos programas, el oficial y el judaico, la escuela integral judía adoptó y adaptó el papel de ser la transmisora y reforzadora de la identidad, de lo judío y no judío, de ser judío o ser mexicano; ser judío mexicano o mexicano judío, según el énfasis y la valoración distintiva que adquiere cada programa. Esto es, entre lo declarado

y la práctica, lo que se dice y lo que se hace entre los maestros, entre los aspectos formales del programa oficial y el currículo oculto y el respectivo énfasis que cada escuela le otorga a cada programa.

El caso de la red escolar judía en México constituye un sistema educativo singular en el mundo judío, con la existencia de 16 instituciones escolares comunitarias y una matrícula superior al 90% de los niños y jóvenes en edad escolar. Esta realidad emerge, entonces, como una dimensión altamente positiva para los sujetos de nuestro interés, las agentes transmisoras de identidad grupal.

Las maestras en judaica conforman su papel como transmisoras de identidad en un mundo donde la modernidad es también tradicionalidad y ello se refleja en los contenidos, en los valores y en su condición de género. La valoración –desvalorización que les asigna la comunidad genera un profundo cuestionamiento donde la transmisión de la identidad denota el carácter paradójico de la tensión entre el valor social de una educación judía que contribuye a la misma en su carácter religioso –secular y del valor social que el grupo judío asigna a aquellos quienes la transmiten.

Desde la segunda mitad del siglo XX, las maestras – educadoras en cultura judaica han sido sujetos de procesos heterogéneos de modernización y de profesionalización, tanto en términos de su propia formación en pedagogía y en cultura judaica como en términos de reconocimiento y honorarios. Al igual que otras comunidades de educadores, pero específicamente confrontadas con su rol de garantes de la continuidad grupal, se han visto expuestas a un déficit de traducción del reconocimiento comunitario en medidas o políticas institucionales de profesionalización y de remuneración adecuada a la importancia de su labor en la construcción identitaria

grupal. El sostenimiento de la red escolar judía es responsabilidad de los sectores comunitarios que conforman la dicha comunidad. En este sentido las maestras perciben el compromiso de la comunidad y sus instituciones, sin embargo, demandan, un mayor respaldo a la tarea específica de transmisión de contenidos judaicos, puesto que ellas se sienten copartícipes en esa labor.

En el discurso de las maestras como actores centrales en el proceso de transmisión identitaria y en su subjetividad (Staropolsky, F., 2006) se perciben las diferentes experiencias de valorización – desvalorización de su papel como educadoras mujeres que se retroalimentan en la construcción de sus ejes identitarios (mujer, maestra, educadora judía) con la importancia que para ellas y para el grupo judío mexicano tiene la transmisión de identidad colectiva.

Uno de los ejes identitarios que sirven de referente a sus autovaloraciones se refiere a su ser y quehacer como maestras. Su condición de mujer y judía, desde su percepción, las limitó en algún periodo a la docencia como única opción profesional aceptable para la mayoría. Hoy en día, esta situación ha cambiado ya que al encontrar nuevas opciones laborales y profesionales han ido abandonado esta ocupación. Sin embargo en sus valoraciones (Staropolsky, 2006) hay un reconocimiento de satisfacción y de permanencia laboral que concuerda con un compromiso personal y comunitario.

El sentido que le otorgan las maestras a la transmisión de identidad colectiva es diverso. Tanto las maestras religiosas como las no religiosas reflejan la tensión que les produce mantener las tradiciones, las costumbres y la cohesión comunitaria en relación con lo que sucede en la casa. Para algunos estudiosos en la actualidad se está dando un vaciamiento de la vida y de las tradiciones judías en los hogares. Destacan que, en parte,

la religión, como modelo de vida y recurso para mantener la identidad, es eje central y en parte, el judaísmo es más cultural y amplio que el núcleo de religiosidad y la posibilidad de que existen diferentes maneras de ser judío e incluso diversas formas de ser religioso.

A las maestras en judaica les corresponde ser el eslabón de la transmisión intergeneracional de patrones de conducta, valores, información, saberes, en todo aquello que hemos denominado identidad colectiva. En ese sentido, el énfasis de las maestras es contundente en la transmisión a los alumnos de los valores judíos, del bagaje cultural, histórico, tradicional, educativo, del compromiso de pertenencia, de las herramientas que les van a servir para la sobrevivencia como judíos y la toma de conciencia de que serán los próximos transmisores.

Las maestras en judaica se enfrentan por un lado, a los desafíos de la profesionalización, al requerimiento de una formación como docentes en el área, a los nuevos retos de la sociedad actual, al uso de nuevas tecnologías y, por el otro, a una reafirmación muy importante del valor de las tradiciones comunitarias como parte del bagaje educativo.

Su labor, caracterizada por la responsabilidad y el compromiso de transmisión de identidad es invaluable en una comunidad que presenta una diversidad étnica y religiosa con un sistema educativo cohesivo. No obstante las maestras enfrentan varios retos: su condición de género, la falta de profesionalización y la falta de reconocimiento. De ahí su misión de redención al saberse y valorarse como promotoras y continuadoras de la cultura y de la identidad judaicas.

Ser mujer –maestra y educadora judía son dimensiones que se convocan entre sí de manera compleja y se relacionan con la mirada de los diversos actores que conforman

su pertenencia colectiva en el seno de una minoría donde se refuerza en el “nosotros” y en el “nosotras” los valores de cohesión, identificación y solidaridad.

Ante la apertura de las sociedades a lo plural y el reconocimiento de las reivindicaciones de las minorías, se han incrementado los retos para las instituciones educativas judías de preservar y mantener una identidad judía acorde con los cambios mundiales y nacionales; mantener la transmisión de contenidos culturales, educativos y religiosos propios para evitar la asimilación; fortalecer el vínculo de la integración; fomentar el respeto y el reconocimiento de conocer y vivir en coexistencia con otros grupos y culturas en el marco de la sociedad nacional. Les resta a las mujeres docentes judías integrar dichos retos con sus propios retos.

Bibliografía:

- Bokser Liwerant, Judit (1999) Cómo ser otro sin dejar de ser uno mismo. Los dilemas del judaísmo en la modernidad en *Humanismo y Cultura Judía*, México: UNAM, Tribuna Israelita
- Bokser Liwerant, Judit (1995) Judaísmo, modernización y democracia en Roberto Blancarte (ed.), *Iglesias y Democracia en México*, México: UNAM
- Finkelman, M (1993) Instruye a tus hijos en Generaciones Judías en México. *La Kehilá Ashkenazi (1922 – 1992)* Tomo 5, México
- Staropolsky Nowalski, Frida (2006) La construcción de la identidad colectiva en la educación. La percepción de las maestras de la red escolar judía en México. Tesis Doctoral Sociología, UNAM, FCPS